

LAS TAREAS LUDICAS

COMO UNA FORMA DE INVESTIGACION EN EL AULA

(o cómo intentar convertir los problemas de aprendizaje en problemas de enseñanza)

**José Luis Atienza
Universidad de Oviedo**

El objetivo de estas páginas es mostrar que la investigación en el aula -a la que desde distintos horizontes, oficiales o no, se nos invita en los últimos años a los profesores- es facilitada cuando la práctica didáctica se articula en torno a un tipo de actividades de aula que denominamos tareas lúdicas. Proceder a esta demostración nos obligará a hacer un largo recorrido que comenzará por una serie de definiciones conceptuales y concluirá con la presentación de un ejemplo hipotético de investigación basado en aquella clase de actividades.

Lo primero que he de hacer es, pues, dar cuenta de la presencia en el enunciado del título, de los binomios tareas lúdicas e investigación en el aula. Dedicaré a ello las dos primeras partes de este texto. Luego intentaré indicar cómo las primeras pueden ser útiles a las segundas.

1. TAREAS LUDICAS

En tareas lúdicas hay la noción de tarea y la de juego. Luego indicaré que la utilización conjunta de los dos términos es, en buena medida, un pleonismo, una innecesaria redundancia. Pero ello no es, a primera vista, evidente. Partamos, pues, por el momento, de que ambas palabras se complementan y analicemos su significado.

1.1. TAREAS

El término está de moda entre nosotros, profesores de lenguas extranjeras, vía anglosajona, sobre todo. Los profesores de inglés conocen bien los trabajos de Candlin, Nunan, Long, etc. Entre los profesores de español lengua extranjera, las tareas comienzan a tener cierto predicamento gracias a la labor divulgadora de personas como Javier Zanón y Sheila Estaire¹ entre otros. Sin embargo, y aunque no forme parte habitual del repertorio verbal de los profesores de esa materia, no es un vocablo desconocido en el mundo del FLE (francés lengua extranjera), donde aparece de manera contemporánea, si no anterior, a los trabajos anglosajones, gracias a una tesis doctoral publicada en 1980 por Dalgalian, Lieutaud y Weiss².

Así pues, se habla de tareas porque está de moda, pero con alguna frecuencia las modas reflejan necesidades del momento. Esto es, en buena medida, lo que ocurre actualmente con las tareas. Son una propuesta de trabajo en el aula que se corresponde con las concepciones más serias en los campos de la psicología del aprendizaje, de las ciencias del lenguaje y de la pedagogía. La primera, postula que los aprendizajes son el resultado de la construcción autónoma de conocimientos por parte de los alumnos en contextos plurales de interacción. Las segundas, conciben la lengua más que como un instrumento de comunicación, como un utensilio para hacer cosas con palabras en el marco de actividades complejas en las que se producen, negocian y, como resultado, se comparten significados. La última, sostiene que la relación triangular que toda situación de enseñanza-aprendizaje-de-algo supone, se define como un lugar en que se comparten conocimientos, un ámbito en el que el profesor más que informador es receptor de informaciones que le facilitan el ofrecer al alumno las ayudas necesarias para construir conocimientos de acuerdo con sus propios intereses, estrategias y necesidades. La tarea es, sin duda, una clase de actividad que permite atender e integrar en su desarrollo todas las exigencias que se derivan de estas concepciones.

En efecto, por tarea entendemos, con Candlin, toda "actividad interdependiente, social y generadora de problemas que implica la aplicación del conocimiento existente para la consecución de unos objetivos", o bien, con Nunan, "una unidad de trabajo en el aula que implica a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma", o, finalmente, con Long, "cualquier actividad realizada para uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés (...) rellenar un

¹ Estaire, S. y Zanón, J. 1990. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp.55-90.

² Dalgalian, J., Lieutaud, S. Y Weiss, F. 1980. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des professeurs*. CLE International.

impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras (...) todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos y entre una y otra cosa"³.

Así definidas, las tareas reportan una serie de ventajas que han sido frecuentemente reunidas en listados que no vamos a reproducir aquí⁴. A nosotros nos interesan, además de por las razones antes expuestas, porque facilitan la investigación-acción, no sólo por parte del profesor, sino también por parte del aprendiz. Y esto último es, como luego veremos más extensamente, uno de los componentes de la investigación-acción de los profesores.

Adelantemos, para apuntalar de momento esta frágil afirmación, unas palabras de Carr y Kemmis:

"La investigación acción es, en sí misma, un proceso educativo. Así pues, plantea a los maestros el reto de que organicen el proceso educativo en sus propias clases a través de la autoreflexión crítica, sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional. Esta unidad de métodos entre el desarrollo de la profesión y la educación de los estudiantes es un rasgo distintivo de la profesión docente"⁵.

1.2. LUDICAS

Lo lúdico en el aula de idioma tiene, al contrario de lo que sucede con las tareas, una larga tradición. En Francia, uno de los centros más importantes en la elaboración de teorías y prácticas para la enseñanza del FLE, el BELC, ha dedicado muchos esfuerzos desde hace años para difundir el juego y, más concretamente, una especialidad de juego llamada simulación. Uno de los productos del BELC, *Jeu, langage et créativité*⁶, es uno de los raros best-seller en el mundo de la edición en didáctica de las lenguas (si exceptuamos los manuales, naturalmente).

Sin embargo, a pesar de su antigüedad como práctica didáctica -podríamos remontarla al gran pedagogo del siglo XVI, J.A.Comenius⁷- el juego, independientemente

³ Citados por Estaire y Zanón en o.c.

⁴ Ver, por ejemplo, C.N. Candlin, "Hacia la enseñanza de las lenguas basada en tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8, pp. 33-53.

⁵ Carr, W. y Kemmis, S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

⁶ Debyser, F. y Caré, J.M. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Hachette-LarousseBELC.

⁷ Sobre este tema puede leerse mi artículo, "Comenius y la didáctica de las lenguas", en *Idiomas*, nº 12, 1992, pp. 38-46.

te de que su uso didáctico sea frecuente, no ha logrado imponerse como algo fundamental en la enseñanza de los idiomas; se le sigue considerando, al contrario, como un complemento para relajar, entretener, motivar, etc. a los alumnos.

Si yo preconizo el juego no es por estas razones secundarias, sino porque lo considero como una alternativa global a la apropiación de las lenguas extranjeras, más aún, como la alternativa global lógica.

Validar este aserto nos exige abrir aquí un largo préntesis. No será un rodeo inútil, porque, al realizarlo, estaremos ofreciendo las claves esenciales del objetivo anunciado de estas páginas: demostrar que las tareas lúdicas son una forma apropiada de investigación en el aula. Léase, pues, este apartado sobre el juego como el meollo de mi demostración. De paso, indicaré con el ejemplo cómo es posible acudir a los teóricos para que nos den pistas para obtener respuestas a los problemas que interrogan nuestra práctica.

Pero antes, y para concretar la noción movediza de juego propongamos, siguiendo a Elkonin⁸, una definición del mismo:

"Llamamos juego a una práctica social consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida real al margen de su propósito práctico real"

Compárense estas palabras con las que Long, por ejemplo, utiliza para dar su definición de tarea y se adivinará, ya desde este mismo momento -antes de que lo desarrolle y demuestre más lejos-, por qué emparejo tareas a lúdicas. Vayamos ahora a desentrañar esa noción de juego, tan socorrida y, a la vez, tan frivolidada, en el mundo pedagógico⁹.

1.2.1. Cuándo jugar

Piaget, Elkonin y Vygotski son los que, en mi recorrido personal, me han ayudado más a encontrar respuestas satisfactorias -provisionalmente al menos- a la cuestión radical sobre la esencia del juego. Todos ellos coinciden en destacar la importancia que en este tipo de actividades tiene el dominio y el respeto de la regla.

⁸ Elkonin, D. 1984. *Psicología del juego*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

⁹ Casi todo lo que se dice en este apartado ha sido objeto de una reelaboración y ampliación, dando lugar a un artículo, cofirmado por Gil Carnicero, P., a aparecer en un próximo número de la revista *Aula de Innovación Educativa*.

De Piaget¹⁰ he guardado, sobre todo, su descripción de las diferentes etapas por las que transita el niño en relación con la práctica y con la conciencia de la regla, entendiendo por práctica "la manera en que los niños de distintas edades aplican efectivamente las reglas" y por conciencia "la manera en que los niños de las distintas edades se representan el carácter obligatorio, sagrado o decisorio, la heteronomía o la autonomía propias de las reglas del juego".

De acuerdo con los resultados de las investigaciones de Piaget sólo a partir de los 7-8 años es el niño capaz de cooperar en el respeto de las reglas del juego, apareciendo entonces el juego social y el placer social; pero no está aún preparado para reflexionar sobre el carácter jurídico-moral de la regla que es concebida como algo impuesto desde fuera, intangible por lo tanto. Es a partir de los 11-12 años cuando el interés principal en el juego es precisamente el de las reglas mismas, desplazándose entonces una buena parte del placer hacia la discusión sobre la codificación y previsión de funcionamiento de aquéllas, que son vistas como el fruto de un pacto entre iguales (por ello considera Piaget que el juego es una escuela para el aprendizaje ético en general y de la democracia en particular).

Admitiendo las lógicas fluctuaciones que esta cronología puede sufrir según los contextos culturales y educativos, parece claro que de lo que precede se desprenden dos conclusiones: a) no parece que tenga sentido introducir en el aula juegos sociales (no consideramos aquí, porque no los conceptuamos como juegos, las actividades meramente motrices o rítmicas, aunque también ellas sean fuente de placer, diversión, etc...) antes de los 7-8 años; b) el adolescente, contra lo que se suele decir o dejar a entender (en los Principios Metodológicos que orientan el Currículo de Secundaria no se cita ya para nada el juego como práctica pedagógica), es susceptible de interesarse por el juego, tal como antes lo hemos definido, y de obtener de él, como más tarde veremos, gran provecho.

1.2.2.- Juego y trabajo a través de la historia

Pero es Vygotski el que mejor ha satisfecho mis inquietudes en este ámbito; él y lo que se suele denominar la escuela psicológica soviética. Frente a la consideración ahistoricista de Piaget sobre el origen de los juegos y de sus reglas (el origen sería casual y las reglas producto autónomo de la negociación entre los niños: "las primeras canicas debieron ser simples guijarros redondeados que los niños empezaron a lanzar para divertirse, y las reglas, lejos de haber sido impuestas por los adultos, debieron fijarse poco a poco por iniciativa de los propios niños"), la escuela soviética cree que para entender el juego -su origen, sus reglas, sus funciones, su esencia- hay que

¹⁰ Piaget, J. *El nacimiento del criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

plantearse su relación con el hombre desde una doble perspectiva: desde la filogénesis (es decir, a través del desarrollo y evolución histórica de la especie humana) y desde la ontogénesis (esto es, con respecto al desarrollo de cada individuo).

A primera vista no parece factible reconstruir el papel del juego en la filogénesis. Es imposible encontrar "ruinas" de juegos o juegos "fósiles". Pero sí existe la posibilidad de rastrear pervivencias del pasado en el presente. En efecto, acudiendo a testimonios de viajeros, etnólogos y antropólogos que dan cuenta, entre otras muchas cosas, del lugar que ocupa el juego en grupos humanos contemporáneos que permanecen en niveles de desarrollo por los que la mayoría de la especie pasó hace miles de años, podemos reconstruir el devenir del juego en la evolución humana.

Elkonin¹¹, utilizando esta vía, llega, con Plejanov, a esta conclusión trascendental: en la historia de la humanidad primero es el trabajo y luego el juego para preparar el trabajo. Las actividades lúdicas con arcos, flechas, lanzas, espadas (y más tarde con carros, coches, aviones, trenes, casas, etc.) a escala reducida, "de juguete", sólo son posibles porque antes de ser juguetes esos artefactos han sido, de una forma o de otra, instrumentos del sistema de producción humano. Lo mismo puede decirse de los juegos sociodramáticos: a tenderos, a médicos, a papás y a mamás... Primero existe la actividad auténtica y, a partir de ella y tomándola como modelo, la lúdica. ¡A partir de ella y para ella! Porque históricamente la manipulación por niños del arco y la flecha de tamaño reducido ha sido durante períodos extensos de la humanidad el modo de preparar a los futuros adultos al cumplimiento adecuado de sus responsabilidades sociales: aportar alimento a la comunidad. Cuando aquellos materiales de trabajo dejaron de usarse debido a la aparición de nuevas técnicas y a la complejización del sistema productivo, su memoria se ha conservado en el juego y en el deporte. Eso es lo que ocurre en todos los casos: las competiciones de traineras, de levantamiento y arrastre de piedras, de corta de troncos, en el país vasco, que en otro tiempo formaban parte de la lógica competición por mejorar individual o colectivamente la productividad, no perduran hoy más que como actividades lúdico-deportivas. Lo mismo ha debido suceder en otros casos en los que la memoria humana ha perdido el eslabón que unió durante un tiempo juego y trabajo, haciendo que aquél aparezca ahora como gratuito y arbitrario.

El juego de las canicas no sería, como lo pretendió Piaget, invento de un grupo de niños a partir del efecto alcanzado por el gesto azaroso de golpear una piedra redonda con el pie, sino la traducción lúdica de una actividad humana perdida en el tiempo. Aquélla, por ejemplo, que aún ha sido observada en nuestros días por algunos etnólogos en grupos humanos fosilizados en niveles muy primitivos de desarrollo, donde

¹¹ Elkonin, D., op. cit.

el niño no conoce el juego simbólico porque colabora en las tareas productivas desde edad muy temprana. En este tipo de sociedades, toda la comunidad participa en el ejercicio de una técnica agrícola muy elemental: los hombres, delante, preparan el terreno; las mujeres les siguen detrás, haciendo hoyos con una estaca puntiaguda; finalmente los niños, de la mano de las madres, van depositando en los hoyos una o varias semillas. Sería ese trabajo y esas semillas las que, con el paso del tiempo, se habrían convertido en el juego de las canicas y en las bolas de distintos colores y dimensiones con los que nosotros hemos jugado y nuestros hijos juegan.

En resumen, en la construcción histórica de la especie humana, el juego, que tiene su origen en la actividad social seria, ha sido durante mucho tiempo el instrumento privilegiado de transmisión generacional y de reproducción social de los conocimientos, técnicas y valores necesarios a la pervivencia de la especie. Aún hoy, cuando este carácter iniciático parece haber desaparecido (entre otras cosas porque es imposible prever -dada la enorme diversificación de la producción- las tareas serias que el niño habrá de realizar al llegar a adulto) la actividad lúdica del niño sigue teniendo en el fondo -y por ello de forma menos evidente- la misma función: la diversidad de juegos que practica, la pluralidad de roles que en ellos asume, la multitud de artefactos que para desarrollarlos utiliza, convierte la práctica de juegos en el mejor medio para preparar al futuro adulto de las sociedades contemporáneas al ejercicio de la imprevisible tarea productiva que le toque en suerte y a las variadas y frecuentemente complejas acciones que, sea cual sea aquella tarea, tendrá que realizar. Por ello podemos decir que la introducción del juego en el aula se inscribe de manera natural en el proceso evolutivo de la especie, siendo, podríamos decir, una conducta ecológicamente necesaria.

Tenemos aquí los profesores un potente argumento a favor de la rigurosidad pedagógica del juego. Claro que a ese rigor debe responder otro: la práctica adecuada en el aula de los juegos adecuados, puesto que lo lúdico deja de tener, al menos prioritariamente, la función relajante, liberadora de tensiones, de precalentamiento para el trabajo, de transición entre dos tareas de aprendizaje, etc... a que con frecuencia ha sido reducido.

1.2.3. El juego o el deseo de la regla

En el marco conceptual anterior, y como prolongación lógica de la reflexión sobre el rol del juego en la filogénesis, Vygotski¹² desarrolló su doctrina sobre el papel del juego en la ontogénesis, es decir, en la evolución y maduración individual de cada "cachorro humano". Su planteamiento puede resumirse en esta afirmación: "Al igual que en el

¹² Consultar fundamentalmente el capítulo séptimo de su *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, 1989.

foco de una lente, el juego tiene concentradas todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo". Y apostilla: "El niño avanza esencialmente a través de la actividad lúdica". La demostración de esta tesis se articula en una argumentación cuyo eje es, como ya lo era para Piaget, la consideración de que aquello que caracteriza al juego es la presencia de reglas y la necesidad de respetarlas para que el juego funcione. Pero a partir de este punto de arranque común Vygotski orienta su reflexión de manera muy distinta a la del psicólogo ginebrino. En efecto, la relación con las reglas coloca al jugador en una situación especial -paradójica, dice él-, pues de un lado hace lo que más le apetece, puesto que sigue la dirección del placer, y de otra -a la vez, y precisamente para alcanzar el placer- renuncia de alguna manera al mismo, aceptando controlar sus impulsos para someterse a las exigencias de las reglas del juego.

En esa situación paradójica es en la que nos colocábamos en nuestra infancia cuando jugábamos, por ejemplo, a guardias y ladrones, o a indios y a vaqueros: por el placer de jugar renunciábamos al placer de merendar, por ejemplo. Es decir, éramos capaces durante el juego de demostrar un dominio sobre nosotros mismos muy superior a aquél que exhibíamos normalmente en las circunstancias no lúdicas de la vida cotidiana. La toma de conciencia de este tipo de conducta del niño ante el juego hizo concluir a Vygotski que "el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo". Esta es la razón profunda que da cuenta satisfactoria del hecho de que el juego en el aula sea causa no sólo de placer, diversión, motivación, sino también de facilitación del aprendizaje.

Esta virtud potenciadora del aprendizaje se explica por el superior control sobre sí mismo que el niño manifiesta durante el juego. Mientras juega, en efecto, el niño se sitúa en un grado de madurez superior al que corresponde a su edad; en la actividad lúdica el niño manifiesta un más alto índice de independencia para resolver los problemas que el juego reconstruye de forma simulada. Cuando el niño juega a ser se comporta más maduramente que cuando es. Uniendo estas consideraciones con su modelo teórico de aprendizaje, Vygotski afirma que "el juego crea una zona de desarrollo próximo", es decir una zona que permite tirar del desarrollo. En términos de Bruner¹³, diríamos que el juego es un instrumento privilegiado del andamiaje que los adultos realizan sobre las acciones imperfectas del niño. La gran ventaja del juego es que ese andamiaje se da sin que la acción suplementadora del adulto sea tan explícita como en los contextos no lúdicos. Pero no por menos explícita es menos profunda: encuentra sus raíces, como vimos al hablar del papel de la actividad lúdica en la filogénesis, en la propia historia de la humanidad; el juego puede hacer las veces de adulto en la construcción de conocimientos porque es el modo ideado históricamente

¹³ Bruner, J. 1988. *Desarrollo cognitivo y educación*. Comp. de J. Palacios. Madrid: Morata.

por los adultos de la especie para transmitir los conocimientos colectivos de una generación a otra.

Antes de seguir adelante, indicaré ahora en un listado, a manera de resumen, por un lado, y, por otro, a modo de desarrollo de lo tratado hasta aquí, las ventajas que la práctica del juego comporta para el aprendizaje en general.

1.2.4. Ventajas del juego

El juego, tal como lo hemos definido y explicado, posibilita:

- el desarrollo de una pedagogía centrada sobre el alumno:
 - . facilitando e incentivando las actividades de construcción de conocimientos;
 - . respetando la diversidad en el aprendizaje, pues cada alumno puede avanzar a su propio ritmo y según sus intereses;
 - . colaborando irremplazablemente en el aprendizaje de la autonomía y asegurando la autonomía en el aprendizaje;
 - . ayudando a la construcción de la propia identidad subjetiva y social, al desdramatizar los conflictos que entre ambas se suelen producir en la realidad, pues mediante el juego se pueden recrear en el aula contextos variados que evidencien la relatividad de valores y permitan un abanico de oportunidades de identificación;
- la práctica natural del trabajo en grupo, con todas las ventajas que éste comporta;
- la transformación en placenteras de las actividades repetitivas que cualquier aprendizaje necesariamente comporta, al justificar e impulsar la elaboración y ejercitación divertida de escenarios, esquemas y guiones diversos;
- el establecimiento de lazos lógicos entre el aula y la vida, haciendo de la primera, mediante reconstrucciones simuladas de la segunda, un lugar para el aprendizaje de ésta;
- el disfrute de todas las ventajas del aprendizaje por descubrimiento y en especial: la presentación de la información en el aula de tal manera que los alumnos puedan entender más fácilmente la estructura fundamental de la misma; el aumento en calidad y cantidad de la retención de lo aprendido; la mayor capacitación para transponer los aprendizajes a campos afines; el aprendizaje agradable de alguna de las destrezas básicas de la actividad investigadora; la incitación al aprendiz a actuar por razones intrínsecas a la tarea (placer de encontrar la solución, por ejemplo) y la pérdida de importancia de las razones extrínsecas (obtener una buena nota o evitar la bronca del profesor o de la familia);

- la corresponsabilización en el aprendizaje, al convertir al profesor en un jugador más, en un interlocutor entre otros de la "conversación", es decir de las interacciones en que el juego se concreta y se despliega, de tal manera que todo puede ser compartido: desde la decisión sobre el tema a la evaluación de las acciones, pasando por su planificación, evolución, reorientación, etc.;

- el desarrollo de la investigación-acción del profesor, porque, al ser el juego una situación de investigación para el alumno, sitúa a aquél en condiciones favorables para responder al reto, planteado por Carr y Kemmis como imprescindible para la coherencia de la investigación-acción de que organice el proceso educativo en sus propias clases sobre las mismas bases que su propio desarrollo profesional¹⁴;

- el aprendizaje de la alteridad, pues mediante el juego es posible presentar modelos diversos de conducta social, distintos modos de reaccionar ante hechos semejantes, según sea el grupo, la clase social, la cultura, etc;

- la globalización e interdisciplinariedad de los procesos de enseñanza aprendizaje, al poner en acción interacciones que reproducen toda la complejidad de la realidad donde la palabras y los números, las formas, los sonidos y los colores, los espacios y el tiempo, la historia individual y la colectiva, etc. están implicados en la acción.

En resumen, el juego facilita, potencia y diversifica los procesos de desarrollo y, más radicalmente, los de hominización¹⁵, multiplicando las ocasiones de interactuar en prácticas conjuntas mediadas por el lenguaje. A la vez el juego permite ofrecer marcos plurales en que la diversidad de los aprendices puede ser ejercitada por ellos y atendida por el profesor, facilitando así esa transformación de los problemas de aprendizaje en problemas de enseñanza a la que nos referíamos en el subtítulo de este artículo.

1.2.5. El juego y el aprendizaje de lenguas:

Si ahora pasamos del nivel general en el que nos hemos movido hasta este momento, a reflexionar más en concreto sobre el papel que puede cumplir el juego en la apropiación de las lenguas, en especial de las segundas lenguas, habremos de comenzar por subrayar el especial papel que el juego adquiere en el lenguaje.

En efecto, el lenguaje, en primer lugar, es el instrumento que permite a los actores

¹⁴ Carr, W. y Kemmis, S., *op. cit.*

¹⁵ En torno a esta cuestión del papel de las lenguas extranjeras como ayuda y complemento al proceso de hominización léase mi trabajo "Idiomas en los currículos de enseñanza obligatoria ¿Por qué y para qué?", en *Idiomas*, n.5, 1991, pp.6-15.

del juego negociar las reglas, distribuir los roles, determinar, concretar y asignar los materiales, fijar las sanciones, aceptar o rechazar jugadores, etc., es decir realizar su función propia de organizador y regulador del pensamiento y la acción propios y ajenos. En el juego, pues, el lenguaje cumple el mismo tipo de funciones que en la realidad seria, situando al niño -también en este ámbito concreto de su conducta- en un grado de dominio superior al que demuestra en su competencia comunicativa no lúdica. Por ello, el juego es una poderosa fuente de desarrollo del lenguaje.

En segundo lugar, el modo de presencia del lenguaje en el juego ayuda al niño a tomar conciencia del carácter simbólico de aquél y adelanta la maduración del uso descontextualizado del mismo. Dicho de otro modo, la práctica del juego es un acelerador del acceso al pensamiento abstracto. En efecto, mientras juega, el niño actúa lingüísticamente prescindiendo de lo que ve, perdiendo los objetos su fuerza determinante. El niño ve una mesa y dice locomotora; un palo y grita caballo; una silla y la llama avión. Somete de este modo los objetos a la lengua, al contrario de lo que ocurre en la realidad seria. En el juego la acción está dirigida por las ideas, a través de las palabras, y no por las cosas. Por eso habla Vygotski del papel subversivo del lenguaje en la actividad lúdica. El juego es así un ámbito de acción privilegiado para inciar a los escolares a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, al metalenguaje, al subrayar el aspecto convencional y no ligado a los objetos de aquélla.

1.2.6. La lengua deseada

Aunque Vygotski no llegó, que yo sepa, a aplicar sus concepciones sobre el juego al aprendizaje de las lenguas extranjeras o de las lenguas segundas, me parece que no es forzar su pensamiento extender a la construcción de este tipo de conocimientos el alcance de aquella conclusión suya que más arriba pusimos de relieve: "el atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo". Cuando introducimos en la clase de idiomas actividades lúdicas, el empleo de la lengua extranjera se presenta como una regla más que es preciso respetar para llevar a buen término el juego, y, por lo tanto, para alcanzar el placer que éste procura. En estas condiciones, la lengua desconocida o no enteramente dominada, lejos de ser una exigencia fastidiosa y entorpecedora de la comunicación dentro del aula, se transforma en lengua deseada. Como con respecto a cualquier otra regla, el niño se siente motivado a superar las dificultades que el conocimiento y la práctica lingüística requieren, y consigue el placer en la victoria sobre las resistencias que la regla (que prohíbe o limita el uso de la lengua materna) le opone, en el dominio mismo de las complejas reglas de la comunicación en una lengua segunda.

Bastaría esta consideración, de poderosísimo alcance -que se añade a las pruebas en que fundamentamos el interés del uso del juego en el aprendizaje en general- para

justificar sobradamente la utilización de actividades lúdicas en la adquisición de idiomas y para una enseñanza que intente basarse en la investigación en el aula.

1.2.7. Juego y enfoques comunicativos

La tesis que mantengo aquí es que lo afirmado hasta ahora del juego hace de él una de las actividades de aula que mejor pueden responder a las exigencias de todo orden que dimanen de las distintas prácticas de enseñanza-aprendizaje de las lenguas que se agrupan bajo el nombre de enfoques comunicativos y a las teorías que subyacen a esos enfoques. El juego es así compatible:

- con una descripción de la lengua en términos funcionales-nocionales y, por lo tanto, con una explicitación de los contenidos de enseñanza aprendizaje en términos de actos de habla, que no pueden tener un carácter universal sino que habrán de variar según las necesidades objetivas (relativas a cada grupo de alumnos, según, por ejemplo en el caso de la enseñanza obligatoria, nivel y ciclo) y subjetivas (referidas a cada alumno dentro del grupo, pero también a todo el grupo en la medida en que está enmarcado en un contexto concreto y evoluciona de una manera singular), es decir según la competencia comunicativa a que cada cual necesite y desee llegar;

- con una concepción de la lengua que hace de ella no tanto un instrumento de comunicación sino un instrumento de producción y negociación de la significación para la significación, de modo que en el juego los actores están obligados a dar sentido al discurso aprendiendo a aprender y a compartir conocimientos sobre la vida cotidiana y las relaciones entre las personas del país cuya lengua es objeto de estudio, en contextos diversos (domésticos, comerciales, tiempo libre, etc.);

- con la convivencia en el aula de alumnos de distintos niveles lingüísticos y diferentes intereses temáticos, puesto que cada uno de ellos puede, en el juego, producir en la medida de sus posibilidades y preferentemente en el ámbito de los temas para él privilegiados;

- con una visión del aprendizaje de idiomas en la que las cuatro destrezas están implicadas e íntimamente imbricadas, y en la que, al mismo tiempo, cada una de ellas es trabajada en contextos apropiados a sus características (el oral en situaciones de oralidad, el escrito en situaciones de escritura, ambos en situaciones de interacción en que uno y otro se suceden o se superponen);

- con la defensa de que la construcción de los conocimientos lingüísticos en la segunda lengua tienen lugar en procesos semejantes a los que explican la adquisición

de la primera, a saber, como lo expresa por ejemplo González¹⁶, "en situaciones lúdicas, repetitivas, estables, pautadas como diálogos, en los que hay alternancias de turnos y que presentan una estructura muy clara, sobre la que se introducen pequeñas modificaciones de contenidos";

- con la comprensión del aprendizaje de un segundo idioma como diálogo intercultural, lo que exige la construcción o reconstrucción en el aula de situaciones de interacción sociocomunicativas lo más próximas posible a las que se dan entre los locutores nativos en los variados contextos de la vida cotidiana.

El logro de un marco lúdico que permita activar todas estas posibilidades no viene dado por el mero hecho de introducir cualquier juego en el aula, ni de cualquier manera, sino que exige la práctica adecuada en el aula de los juegos adecuados.

1.3. TAREAS LUDICAS

Una vez aclaradas las nociones de tarea y juego, mostraremos ahora, brevemente, por qué las reunimos en nuestro enunciado bajo la expresión tareas lúdicas.

Por un lado para reunir las dos tradiciones que están a la base de la didáctica de las lenguas actual en España: la anglosajona (tareas) y la francesa (juegos simulativos). Rechazo así una posible interpretación que viese en esa terminología la defensa de la utilización exclusiva de aquellas tareas que fuesen divertidas, alegres, juguetonas ... Las tareas o juegos, serán o no divertidas en la medida en que los alumnos se sientan protagonistas, autogestionarios, responsables, autores... de una acción determinada. El secreto del placer del juego radica ahí: en el hecho de que coloca al niño en una situación en la que tiene que asumir autónomamente roles que en la vida ordinaria se le niegan. Por eso las tareas, y también las simulaciones, son lúdicas.

Por otro, y sobre todo, para indicar que tarea y juego son, en último término, y que, además, ambas nociones pueden identificarse con simulación. En efecto, una tarea es, señalaba Long, "todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana" (pero, sobrentendido, al realizarse en el aula, fuera de los contextos ordinarios y con una finalidad distinta); juego, sostenía Elkonin, "es la reconstrucción (...) de cualquier fenómeno de la vida al margen de su propósito práctico real"; simulación, señalan Debyser y Caré¹⁷, es "en la perspectiva de la clase de lengua, la reproducción

¹⁶ González, M.M. 1992. "El aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza primaria", ponencia presentada en las XVI Jornadas Pedagógicas para la enseñanza del Francés en España.

¹⁷ Debyser, F. y Caré, J.M., op. cit.

simulada, ficticia y representada de intercambios personales organizados en torno a una situación problema: estudio de casos, resolución de problema, toma de decisiones, discusión de proyectos, arbitraje de conflictos, litigios, disputas, debates, situación de consejo". Añadamos, para rematar los argumentos a favor de la identificación entre tareas, juegos y simulaciones lo observado por Estaire y Zanón, cuando escriben que las "tareas representan el punto máximo en la evolución de la metodología dentro del 'Enfoque Comunicativo' y que se correspondería con tareas tipo de trabajo oral o escrito como los 'rompecabezas de información', las tareas de 'resolución de problemas', las actividades de 'vacío de información', de 'toma de decisiones' o de 'discusión'"¹⁸. El lector habrá reconocido en esta cita términos usados para definir las tres nociones anteriores.

Con esto queda, pues, demostrado —así lo espero— el sentido del primer binomio del enunciado de mi exposición: en tareas lúdicas reagrupé el conjunto de actividades de aula de carácter comunicativo que bajo denominaciones diversas se defienden en el mundo anglosajón y en el francés como las más apropiadas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. Siendo esto así, será válido, para cada una de ellas (tareas, juegos, simulaciones) y para la propia noción de tareas lúdicas que las engloba, lo dicho en el apartado anterior sobre las ventajas pedagógicas del juego tanto en general como, en particular, para la enseñanza de idiomas.

Pero es tiempo ya de entrar en el análisis del segundo binomio del enunciado con que habíamos iniciado nuestra reflexión.

2. INVESTIGACION EN EL AULA

Como las tareas, es ésta una noción que está de moda. Y como todo lo que se pone de moda, la investigación-acción está sometida a un proceso de erosión, por la tendencia inconsciente a frivolarizar la noción y su práctica: se habla mucho de ella; se habla frecuentemente sin mucha precisión (se llama investigación-acción o investigación en el aula a cualquier cosa) y sin apenas darle contenido (muy a menudo no se va más allá de concebirla como el lugar al que los teóricos trasladan su acción investigadora); se habla de ella, en fin, infinitamente más de lo que se la practica.

¿A qué hemos de llamar investigación en el aula? La investigación en el aula es, para mí debe ser, la auténtica investigación educativa, y ha de concebirse como una investigación que tiende a transformar la práctica. "El investigador activo -señalan Carr

¹⁸ Estaire, S. y Zanón, J., op. cit.

y Kemmis¹⁹ quiere transformar el presente para dar forma a un futuro distinto". La investigación educativa así concebida ha de convertirse en el puente entre las ideas que los profesores tenemos sobre la educación y nuestros intentos por llevarlas a la práctica.

Esto quiere decir en realidad que en la investigación-acción la práctica ha de convertirse en praxis, esto es, en acción informada y comprometida o, más precisamente, y siempre con palabras de Carr y Kemmis, en "una acción considerada y conscientemente teorizada, y capaz de informar y transformar reflexivamente la teoría que, a su vez, la informó".

Ahora bien, cuando se habla de investigación-acción se suelen entender, como hace un momento señalábamos, cosas bien distintas. Por un lado estaría la investigación-acción de tipo técnico, cuyos resultados sólo inciden en la transformación de la realidad por puro azar, porque este tipo de investigación educativa está al servicio de la teoría, y se da cuando un profesor universitario pide a un colega de enseñanza primaria o secundaria que le preste su clase para realizar una experiencia, que pase a sus alumnos determinados cuestionarios, o que desarrolle tal o cual conducta con la finalidad de comprobar ciertas hipótesis sobre los procesos de aprendizaje, por ejemplo. Kemmis, en una conferencia dada en Oviedo hace algún tiempo, señalaba que en este caso el discurso de la investigación educativa habla en términos de él, o ellos: el experto describe las conductas de los profesores o de los alumnos. Puede darse, también, una investigación educativa de tipo práctico, en el sentido de que la investigación educativa, en algunos casos, se centra en las preocupaciones que surgen entre los profesores con los que los teóricos colaboran. Pero son estos últimos, y no aquéllos, los que indican cómo detectar los problemas, cómo planificar las acciones estratégicas, qué hay que observar y qué transformaciones hay que realizar. El experto ejerce aquí un papel socrático y el discurso de la investigación-acción habla en términos de tú: el teórico dice al profesor y a los alumnos lo que han hecho, lo que deben hacer y cómo deben hacerlo.

Finalmente está la investigación-acción de tipo emancipatorio, en la que el papel socrático es realizado por el propio profesor, o, mejor, por el grupo en el que el profesor actúa. Es a ella a la que hacíamos referencia al comienzo de este apartado, reivindicándola como nuestra opción personal. En este modelo "el grupo de practicantes asume conjuntamente la responsabilidad del desarrollo de la práctica, de los entendimientos y de las situaciones, a los que contempla como socialmente contruidos en los procesos interactivos de la vida educacional"²⁰. La responsabilidad de las decisiones recae en

¹⁹ Carr, W. y Kemmis, S., op. cit.

²⁰ Ibidem.

la vez sobre el individuo y sobre el grupo en una relación dialéctica que tiene su tercer polo en el contraste entre las ideas del uno y del otro con las prácticas de ambos. Es en esa relación triangular donde se realiza una reflexión comunitaria cuyos resultados son susceptibles de poner en cuestión las teorías, los valores y las prácticas de cada miembro del grupo. La investigación-acción emancipatoria concreta su discurso en términos de yo o de nosotros y se preocupa por encontrar formas de vida que expresen los valores provisionalmente elegidos y las prácticas que sean más coherentes con esos valores y con las teorías provisionalmente elegidas. Es, pues, como ya señalamos, un problema de "praxis", que convierte a los investigadores en la acción en personas "activas que se contemplan a sí mismas como agentes de la historia y que tienen el deber de expresar mediante su propia acción reflexiva sus juicios prácticos acerca de los cambios necesarios en educación"²¹. En definitiva, la investigación-acción emancipatoria, no está al servicio de los técnicos (no considera al profesor -¡ni a los alumnos!- como un mero ejecutor de las decisiones tomadas por otros, que se contenta con cómo llevar a la práctica lo decidido por otros), ni tampoco al servicio único de la conciencia personal del profesor (resolviendo éste en su práctica el qué de la educación para sí mismo), sino que está al servicio de la educación y de la comunidad de reflexión de la que forma parte, de modo que, cuestionando desde la práctica las decisiones técnicas, luchará por cambiar éstas. Y luchará de manera práctica y desde la práctica, implicando a sus propios alumnos en la dinámica misma de la investigación-acción crítica emancipatoria.

3. LAS TAREAS LUDICAS COMO FORMA PRIVILEGIADA DE INVESTIGACION-ACCION:

3.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS ALUMNOS

Desde la perspectiva de los alumnos, las tareas lúdicas, tal como las hemos definido, ofrecen un terreno privilegiado para la práctica de la investigación-acción. Las ventajas del juego que más arriba hemos indicado son suficientemente esclarecedoras en este sentido. Como actor de una tarea lúdica el alumno está situado dentro de una investigación-acción: el único modo de resolver el problema que se le plantea es investigar en la acción: partiendo de su entendimiento de las cosas (valores, saberes y destrezas lingüísticas y no lingüísticas) hacen una hipótesis de conducta, es decir, planifican; la confrontan con la práctica, esto es, actúan; atienden a sus efectos, o, lo que es lo mismo, observan; y, analizando los resultados de esta observación, reflexionan para replanificar la acción.

²¹ *Ibidem.*

Los alumnos se inscriben así en la espiral de la investigación- acción. Transformando progresivamente, en el movimiento que ésta engendra, su manera de entender las cosas, sus conductas, etc... Y todo ello dentro de un grupo (el grupo-clase) que funciona como comunidad de prácticos que reflexionan conjuntamente y de modo emancipatorio (no siguen al profesor, sino que le utilizan de acuerdo con sus necesidades, cómo y cuándo quieren, como un recurso entre otros). Concretaremos todo esto en un ejemplo:

Pensemos en una tarea lúdica concreta; por ejemplo, simular en el aula que estamos en Francia y que es necesario hacer una llamada telefónica a España:

- . el alumno tiene la posibilidad de elegir una cabina o un locutorio de teléfonos;
- . si elige la primera solución sus hipótesis "teóricas" previas le llevarán, seguramente, a una cabina (más fácil de encontrar) donde intentará utilizar determinadas monedas;
- . el contraste con la práctica le demostrará que este tipo de cabinas han desaparecido y que, en lugar de monedas se utilizan tarjetas;
- . reflexionará para replanificar su acción, eligiendo entre la compra de una tarjeta (pero habrá de informarse sobre el lugar de compra y las condiciones de uso) o la búsqueda de un locutorio;
- . si se decide por un locutorio, podrá optar entre dar vueltas buscándolo inútilmente (hasta que el azar le haga saber que se encuentran en el mismo edificio de correos) o por preguntar directamente (pero entonces deberá aprender y utilizar los actos de habla y el léxico adecuados a esta situación);
- . encontrado el locutorio o comprada su tarjeta, otro tipo de planificaciones, prácticas, observaciones, reflexiones entrarán en juego: conocer el o los prefijos internacionales, etc...

Mientras esto ocurre entre los actores que se hayan repartido los distintos roles de la tarea lúdica, otro tipo de aprendizajes, también en situación de investigación-acción, podrán tener lugar dentro del aula: por ejemplo, una parte de la clase podrá observar los procesos seguidos por el/los compañero/s para realizar la tarea lúdica, anotar los aprendizajes realizados, y luego ponerlos en evidencia ante toda la clase para descubrir sus propios mecanismos de resolución de problemas y de apropiación lingüística y ayudar así a todo el grupo a tomar conciencia de ellos.

3.2. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL PROFESOR

El profesor, en algunos casos, procederá en parte como los propios alumnos, para poder resolver la tarea lúdica conjuntamente con ellos o para proveerles de los instrumentos adecuados para que la resuelvan: en un juego de simulación como la vida en un

circo²², aprenderá, seguramente, muchas cosas que desconocía, tendrá que corregir, reformular o precisar conocimientos previos e hipótesis que el desarrollo del juego demostrará ser erróneos, superficiales o imprecisos, etc.

Le obliguen o no a hacer este tipo de aprendizajes comunicativos al mismo tiempo que los alumnos, las tareas lúdicas crean un ámbito privilegiado para la investigación-acción emancipatoria de los profesores de lenguas extranjeras. A ello se prestan más las tareas amplias o simulaciones globales, pues permiten un campo más amplio (tanto en cuanto a la duración temporal como a la cantidad de parámetros o variables observables) para el análisis y la reflexión.

Imaginemos que un grupo de profesores de lenguas extranjeras, de un mismo centro o de centros próximos, de una misma lengua o de lenguas diferentes, está preocupado por la falta de motivación de sus alumnos en el aprendizaje de su materia. Se plantean entonces cómo intentar resolver el problema, conscientes de que los problemas de aprendizaje han de resolverse a partir de propuestas de enseñanza. Alguien del grupo ha leído u oído cosas sobre el juego que le han interesado; otros tienen conocimiento de las técnicas de trabajo por tareas o mediante simulaciones. Decididos a aprender la manera de transformar a sus alumnos de aprendices a la fuerza en aprendices con deseo e intención de adquirir conocimientos inician una experiencia que puede pasar por las siguientes fases:

1) Planifican una tarea lúdica, atendiendo a los niveles de lengua de sus alumnos, a sus intereses hipotéticamente deducidos a partir de sus edades (11-12 años, por ejemplo). Recuerdan que siendo niños el circo les fascinaba y hacen la hipótesis de que también sus alumnos serán sensibles a su magia. En el grupo alguien conoce la existencia de una propuesta de simulación sobre este tema.

2) Antes de pasar a la acción, negocian el tema con sus alumnos. Estos aceptan, en principio, de buen grado la sugerencia y comienza la experiencia (acción).

3) El seguimiento y evaluación de la experiencia (observación) demuestra:

a) o bien que pasados los primeros momentos de entusiasmo la motivación decae rápidamente;

b) o bien que el interés aumenta vertiginosamente al comienzo, luego se mantiene, y que los alumnos aprenden variados actos de habla y hechos de civilización, dándose el caso de que incluso aquéllos más reacios a participar en el pasado intervienen ahora con gusto (éste es un efecto frecuente de la aplicación de este tipo de metodologías en el aula, según testimonian los profesores que las practican).

²² Caré, J.M. y Mata, C. 1986. *Le cirque*. Hachette-BELC.

4) La reflexión en el seno del grupo de profesores les conduce a la toma de conciencia de que:

a) el fracaso de la experiencia se debe a una o varias de estas causas: -el tema del circo ya no forma parte de las fantasías del comienzo de la adolescencia; -los alumnos no son capaces de seguir el desarrollo de una misma tarea durante demasiado tiempo; -no se ha proporcionado al grupo las informaciones mínimas necesarias o los materiales para adquirirlas por su cuenta;

b) aunque los alumnos tienen gran interés y realizan muchos y diversos aprendizajes éstos tienen poco que ver con los contenidos previstos en el decreto de contenidos mínimos curriculares.

5) Los profesores deciden entonces replanificar su acción educativa, optando por:

a) - proponer una simulación más en consonancia con los intereses de los alumnos: una guerra de las galaxias;

- plantear pequeñas tareas breves sobre temas diversos o en torno a un centro de interés (ecología, hambre en el mundo...);

- intentar de nuevo la tarea lúdica sobre el circo, tras realizar una fase intensiva de información, como proyectar en clase una película sobre el tema, o llevarles a una sesión de circo;

b) - abandonar la simulación y volver a otro tipo de prácticas que aseguren el tratamiento de los contenidos oficiales;

- aceptar las posibles consecuencias administrativas y/o académicas que podrían derivarse del no cumplimiento de los objetivos y contenidos del currículo obligatorio, implicando, a ser posible, en esta decisión a los colegas, alumnos y padres.

Si en todo el proceso los profesores se han comportado como comunidad reflexiva crítica, es sólo en este último momento, y más concretamente en el caso de la toma de decisión sobre b), cuando están confrontados al rigor de la lógica de la investigación-acción emancipatoria: si renuncian a seguir adelante con su proyecto, ponen en cuestión el propio sentido del grupo, convirtiéndose en meros aplicadores de las decisiones técnicas, dejando que el discurso educativo se formule en términos de ellos, sea monopolizado por los que están fuera de la práctica; si siguen adelante, ponen en cuestión lo bien fundado de aquellas decisiones, hacen que el protagonismo del discurso educativo pertenezca al nosotros del grupo, están, de hecho, transformando la realidad educativa.

Por lo demás, en el marco de las tareas lúdicas, si aceptamos que éstas poseen, como lo hemos sostenido, todas aquellas cualidades predicadas del juego (v.1.2.4. y 1.2.7.) es posible realizar múltiples investigaciones educativas de carácter específico que pueden ser una fuente inapreciable de información para que los profesores mejoremos la ayuda que podemos proporcionar a los alumnos para la construcción de

sus aprendizajes. He aquí algunos temas de interés sobre los que se podría focalizar la investigación de los profesores:

- ¿cuáles son las estrategias de aprendizaje de los alumnos ya sea en cuanto grupo-clase, ya en cuanto individuos dentro del grupo?
- ¿cómo rentabilizan los aprendices de una lengua extranjera los conocimientos que ya poseen para construir otros nuevos?
- ¿cuáles son las diferentes hipótesis gramaticales y culturales, y los diferentes modelos de interlengua y de intercultura a que las diferentes estrategias de aprendizaje dan lugar?
- ¿cuáles son los estilos cognitivos de nuestros alumnos?
- ¿qué conocimientos previos comunicativo-culturales poseen y cómo éstos condicionan las nuevas adquisiciones?
- ¿cómo conocer la ayuda que cada uno necesita y cómo proporcionársela adecuadamente?
- etc.

CONCLUSION

Mi objetivo, al comenzar este trabajo, era mostrar la bondad del uso didáctico de las tareas lúdicas como lugar privilegiado de la investigación acción de los profesores. Espero haberlo conseguido, medianamente al menos. Con esa intención comencé definiendo las nociones de tarea y juego, deteniéndome especialmente en esta última, hasta el punto de hacer de ella, en la práctica, el eje organizador de toda mi reflexión. Contra lo que podría parecer a primera vista, esta focalización sobre el juego no nos ha desviado de nuestro objetivo, sino que, al contrario, nos ha centrado en él: el estudio del papel del juego en la filogénesis y en la ontogénesis nos ha permitido constatar, de un lado, que las tareas lúdicas constituyen el marco ecológicamente adecuado de cualquier tipo de aprendizaje y, en especial del aprendizaje lingüístico, y, de otro, que el juego posee una serie de cualidades que hacen de él un auténtico lugar de investigación-acción para el alumno y un marco inmejorable para la investigación-acción del profesor.

Tras estas definiciones he intentado justificar por qué había introducido en el enunciado del artículo la forma tandem "tareas lúdicas": por una parte, para unir dos tradiciones en didáctica de las lenguas -la anglosajona y la francesa- frecuentemente separadas; por otra, y sobre todo, para mostrar que las nociones de tarea y juego -y con ellas la de simulación- son asimilables, lo que da razón de la operación de encuentro anterior y hace recaer retroactivamente sobre la primera -y sobre la simulación- las virtudes atribuídas a la segunda.

El resto del trabajo lo he dedicado, primero, a explicitar, de la mano de Carr y

Kemmis, el contenido que dábamos a la noción de investigación-acción, para concluir, después, por medio de la explicitación de un ejemplo práctico hipotético, con la el desarrollo de la tesis propuesta en el enunciado.

Deseo que mis aportaciones hayan sido claras y sugerentes: claras en la transmisión de las ideas; sugerentes en la invitación al desarrollo sistemático de un tipo de práctica pedagógica, las tareas lúdicas, que considero enormemente beneficiosa para los alumnos y para los profesores.