



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO/MAESTRA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

MENCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

AUTOR/A: SILVIA SÁNCHEZ IGLESIAS

TUTOR/A: MARIEMMA GARCÍA ALONSO

Palencia, junio 2016

*“No dejamos de jugar porque nos hacemos viejos,
nos hacemos viejos porque dejamos de jugar”.*

George Bernard Shaw

*“Los aprendizajes más importantes de la vida
se hacen jugando”*

Francesco Tonucci

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar sobre la importancia que cobran las metodologías lúdicas, a base de juegos, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, nos referiremos al inglés. El principal reto del docente consiste en implementar el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado y, para ello, resulta fundamental el proporcionar un contexto real donde el uso del segundo idioma sea una necesidad, no una imposición.

El juego cuenta con la ventaja de ser un elemento motivador en sí mismo, por el carácter competitivo que lo define y por constituir una herramienta de aprendizaje en los niños¹, quienes usan el juego como un elemento de descubrimiento, exploración y experimentación.

Introducir el juego en las aulas supone adaptar las clases al método natural de aprendizaje de los alumnos y, para constatarlo, la primera parte de este trabajo tendrá un carácter teórico-reflexivo, donde se expondrán las principales referencias teóricas sobre el tema. A continuación, se desarrollará una propuesta didáctica en la que se reflejará la aplicación práctica de dichas teorías, inspirada en el período de prácticas. Todo ello para finalizar en las principales conclusiones sobre la metodología lúdica y el aprendizaje del inglés.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje significativo, competencia comunicativa, enseñanza de lengua extranjera, inglés, juego, metodología lúdica, motivación, segunda lengua.

ABSTRACT

This Ending Degree Project tries to value the benefits of teaching and learning a second language throughout games. The main aim for a teacher is trying to develop the

1. Para facilitar la lectura de este trabajo, emplearemos el género masculino con sentido genérico, refiriéndonos a ambos sexos al emplearlo.

communicative competence in the students, so that, creating a real context for speaking a second language is essential. Students don't need to feel that speaking a second language is compulsory, but necessary.

Games are motivating and competitive, and most important, games are a main tool for learning, exploring and experimenting in children.

Including games in the school means adapting the way of teaching to the natural way of the students' learning. That is the reason why this Project consists of two different interrelated parts. First of all, I analyse several theories and reflections about the importance of games in teaching and learning. The second part is a didactic proposal based on my last training.

Finally, I expose the main conclusions about the research, with the advantages of the game for learning a foreign language.

KEY WORDS

Communicative, competence, English as a second language, foreign language teaching, game, meaningful learning, motivation.

ÍNDICE

	Página
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. OBJETIVOS.....	10
3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	11
3.1. COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO DESARROLLADAS....	12
3.2. OBJETIVOS DEL TÍTULO DE GRADO RELACIONADOS.....	14
4. MARCO LEGAL.....	16
5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
5.1 EL JUEGO.....	18
5.1.1. Teorías del juego.....	19
5.1.2. Tipos de juegos.....	22
5.2. EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN.....	23
5.2.1. La aportación de Montessori.....	25
5.2.2. Game-Based Learning (GBL).....	25
5.3. ¿CÓMO SE APRENDE UNA SEGUNDA LENGUA?.....	26
5.3.1. Métodos de enseñanza de una segunda lengua.....	26
5.3.2. Teorías en las que basamos nuestra propuesta didáctica para la enseñanza del inglés.....	27
5.4. EL PAPEL DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	30
5.4.1. Ventajas de una metodología lúdica en la enseñanza del inglés.....	31
5.4.2. El juego y el desarrollo de la competencia comunicativa.....	33
6. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	34

6.1. CONTEXTO.....	34
6.2. DESCRIPCIÓN.....	35
6.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
6.4. CONTENIDOS.....	36
6.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	36
6.6. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES.....	36
6.7. METODOLOGÍA.....	37
6.8. TEMPORALIZACIÓN.....	37
7. CONCLUSIONES.....	46
8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.....	48

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado, (en adelante TFG), pretendo ofrecer una visión sobre la importancia del uso del juego y de metodologías lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

El juego es un elemento inherente al ser humano, presente en todas las culturas y que se pone en práctica de innumerables maneras dependiendo de la edad en la que se practique. Lo cierto es que a lo largo de la historia, su papel ha estado unido no sólo al entretenimiento, sino también al aprendizaje, a explorar y descubrir el entorno, ejerciendo un papel fundamental en el desarrollo psicológico e intelectual de las personas desde su niñez.

¿Por qué juegan los niños? Esta pregunta, a priori, simple ha suscitado el interés de filósofos y pedagogos, los cuales han ofrecido diversas teorías y aportaciones que desgranaremos más adelante, pero con un punto en común: los niños no juegan como una forma de “pasar el rato”, sino como una técnica de aprendizaje. Tanto en los humanos como en algunos animales superiores, la práctica del juego es parte del proceso de aprender a socializarse, a superarse, a convivir, a vivir. Tal y como afirma Stuart Brown (2009), si jugar no fuera necesario, la selección natural habría eliminado esta actividad de nuestro código genético.

Puesto que el juego está íntimamente relacionado con la cultura que lo pone en práctica y forma parte de su idiosincrasia, constituye una fuente de primer orden a la hora de conocer y aprender una nueva lengua. La música, la poesía y las tradiciones orales conforman un factor fundamental de aprendizaje que permitirá a los niños acercarse al nuevo idioma de una forma lúdica, haciendo uso de una herramienta con la que ya están habituados desde que nacen: el juego, lo lúdico.

Precisamente, una metodología que se sirva de la práctica del juego contará con la ventaja de luchar contra la desmotivación del alumnado, que puede venir suscitada por diversos factores, por ejemplo, la carencia de interés por aprender una lengua cuando la vida cotidiana del alumno discurre en otra lengua diferente. ¿Cómo hacer ver la importancia del inglés a un estudiante de Primaria español? ¿Cómo enseñar de forma motivadora? ¿Cómo

conseguir que los estudiantes quieran saber más? Durante este trabajo, trataré de ofrecer respuestas a estas preguntas aplicando metodologías que incluyan el juego como elemento didáctico. El docente se beneficiará de múltiples ventajas, ya que el juego fomenta la cohesión dentro del grupo, la creatividad, la expresividad y su carácter de competición avivará el interés del alumnado por practicarlo y, por ende, por aprender.

Siguiendo esta línea de reflexión, mi propuesta de enseñanza para lengua extranjera en el primer ciclo de Educación Primaria estará basada en una metodología que tenga como pilares el juego y las prácticas lúdicas, combinándolo con aspectos más reflexivos. Se trata de ofrecer al alumno un entorno donde hablar inglés tenga sentido más allá de cumplir un objetivo estudiantil. Es decir, ofrecer al estudiante la oportunidad de poner en uso el lenguaje, alejándonos de ejercicios repetitivos y descontextualizados con los que los niños de mi generación lidiamos a la hora de aprender otra lengua. El objetivo fundamental es ofrecer situaciones donde el alumnado *necesite* usar el inglés, producir mensajes, practicar con la lengua de una manera natural y huir de los temidos y clásicos enunciados que pedían a los niños *“fill the gap”*. Se trata de conseguir un aprendizaje significativo, basado en los conocimientos previos del alumnado, y añadir, peldaño a peldaño, los nuevos conocimientos de manera progresiva.

Para llevar a cabo dicha propuesta, me he basado en gran medida en mi experiencia al cursar el Practicum II., el cual me llevó a realizar las prácticas en un colegio público de Glasgow, Escocia, durante el presente curso escolar, 2015-2016. Allí, tuve la oportunidad de ejercer como profesora de español con niños angloparlantes de 6º curso de Primaria (entre 10 y 11 años) y también de asistir de observadora a algunas clases de francés que los alumnos recibían semanalmente.

Esta estancia en dicho colegio escocés me hizo interesarme por una metodología más llamativa para los estudiantes, algo que los motivase y que considerasen útil. Teóricamente, los alumnos debían recibir una clase de francés semanal, tal y como se contemplaba en el horario, pero en la práctica, las cosas no funcionaban así.

La clase de francés podía cambiar de día o de hora sin motivo aparente y, en el peor de los casos, la profesora no impartía clase, ya que su condición de profesora itinerante la obligaba a trabajar en varios colegios. Los alumnos percibían este descontrol y el ambiente del grupo cambiaba radicalmente durante las clases de francés con más murmullos y cuchicheos y una actitud más inquieta.

Asimismo, las clases se impartían en inglés, no en francés, y la única producción lingüística de los alumnos solían ser repeticiones tras el ejemplo de la profesora, con o sin soporte escrito.

Esta situación me hizo reflexionar en la dificultad de enseñar una lengua extranjera cuando el alumnado apenas tiene conocimientos sobre ella y ya no son tan niños. Percibí la complicada situación de esta profesora, ¿debería hablar siempre en francés? La teoría nos dice que sí, pero como pude comprobar, la práctica fue bien distinta.

De este modo, cuando me dieron la oportunidad de introducir algunas nociones de español, decidí decantarme por una metodología que resultase atrayente para los alumnos e intentar que percibieran las clases como un reto interesante, algo que les motivase. Planifiqué varias lecciones a través de juegos para enseñar español y fueron todo un éxito. Es por este motivo por el que me decanté por esta temática a la hora de reflexionar e investigar en mi TFG.

2. OBJETIVOS

Con el presente Trabajo de Fin de Grado me propongo alcanzar los siguientes objetivos:

1. Repasar brevemente el papel del juego en la educación a lo largo de la historia.
2. Analizar la posición de los pedagogos y educadores más recientes a la hora de introducir una metodología lúdica en las aulas.
3. Recorrer las posturas metodológicas actuales en la enseñanza de la lengua extranjera.
4. Analizar la relación entre el juego y la enseñanza-aprendizaje de un segundo idioma a través de las últimas teorías e investigaciones.
5. Elaborar una propuesta didáctica utilizando el juego como herramienta de aprendizaje de la lengua extranjera.

3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Vivimos en un mundo que ha cambiado radicalmente en las últimas décadas. La globalización es su característica más notoria y las tecnologías de la información y comunicación, junto con el desarrollo y abaratamiento del transporte han contribuido a la necesidad de comunicación entre distintos países, siendo el inglés la lengua franca que se utiliza para este intercambio de información de manera global.

En nuestro país, no solo la conciencia de este mundo globalizado es lo que nos lleva a aprender este idioma, sino que el propio currículo de educación lo propone como materia obligatoria, abogando por la consecución de la competencia comunicativa en inglés.

Sin embargo, las estadísticas señalan que solo entre un 24% y un 30% del alumnado posee un nivel B en inglés, muy por debajo del 50% que recomienda la Comisión Europea como objetivo principal. Lo cierto es que las metodologías tradicionales no han contribuido al desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua, puesto que, como veremos más adelante, se han centrado en la enseñanza de la gramática en lugar de hacerlo en el uso de la lengua en sí.

Aprender un idioma no es tarea fácil si no se percibe como una necesidad, como algo útil, puesto que lo normal es que un estudiante se comunique diariamente en su lengua materna y no necesite de otros idiomas para desenvolverse en su vida cotidiana. Sin embargo, las exigencias laborales del mundo actual demandan profesionales competentes en inglés, de modo que los españoles tenemos un reto por delante.

Por estos motivos y dada la predisposición natural del ser humano por el juego, este trabajo pretende ofrecer una metodología lúdica para enseñar la segunda lengua. Ya somos varias generaciones que podemos atestiguar que el inglés no puede aprenderse a base de repeticiones o de memorización de listas de palabras, si no que requiere un aprendizaje real, de la lengua en uso y lo más normal que puede haber para un niño es aprender jugando.

“Jugar con el lenguaje implica una actividad de carácter lúdico. En ocasiones se trata de disfrutar con el doble sentido de las palabras, poniendo a prueba el ingenio como en las adivinanzas; otras veces, se trata de recitar algo rápidamente sin equivocarse como en los trabalenguas o simplemente aprovechar cualquier motivo para recordar o aprender retahílas, refranes, dichos... con los que poder manifestar una superioridad memorística ante los demás o el mero goce de la palabra”. (Labrador y Morote, 2008:73).

Por otro lado, a través de una metodología lúdica, pretendemos avivar el interés por el aprendizaje en el alumnado, pero también contribuir al desarrollo de otras capacidades que, en ocasiones, pueden quedar relegadas a un segundo plano. Tal y como indica Jean Chateau, *“el juego contribuye a desarrollar el espíritu constructivo; la imaginación, la capacidad de sistematizar, además lleva al trabajo, sin el cual no habría ni ciencia ni arte”* (Chateau, 1973, en Labrador y Morote, 2008:73). Es decir, debemos acabar con la extendida idea de que las actividades lúdicas sólo deben usarse para “rellenar tiempos muertos”, puesto que sus beneficios para el desarrollo de las capacidades del alumnado es más que notable.

Por último, desde este Trabajo de Fin de Grado consideramos que un buen clima en el aula resultará beneficioso para todos sus integrantes, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es un recurso ideal para crear espíritu de equipo, fomentar la cohesión del grupo y tratar de paliar los casos de exclusión social. Además, supone un entrenamiento para la vida en sociedad que les espera a los alumnos en el futuro, ya que sus capacidades sociales son ejercitadas en gran manera a través de los juegos. Para Fingerman, *“el juego es un factor de desenvolvimiento social en el individuo. Mediante el juego no solo se ejercitan las tendencias sociales, sino que se mantiene la cohesión y la solidaridad del grupo con las reuniones, las fiestas y otros muchos actos de carácter popular”*. (Fingerman, 1970:38).

En resumen, la metodología lúdica que vamos a trabajar contribuirá a la consecución de la competencia comunicativa en inglés del alumnado, permitiéndole aprender la lengua de manera natural, semejante al modo en que adquirimos nuestra lengua materna. En un principio, será necesaria una fase de escucha, sin producción verbal, pero comprendiendo el significado, para pasar más adelante a la experimentación, creación y producción de mensajes cada vez más correctos en cuanto a su forma y su contenido.

3.1. COMPETENCIAS DEL TÍTULO DE GRADO DESARROLLADAS

A través de la realización del presente Trabajo de Fin de Grado, pretendemos contribuir al desarrollo de las competencias propias del Título de Grado. En relación con las competencias generales, las competencias que trabajamos son las siguientes:

COMPETENCIAS	RELACIÓN CON EL TRABAJO
<p>- Conocer y comprender:</p> <p>Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.</p>	<p>Este trabajo pretende ofrecer una metodología pedagógica más atractiva para los alumnos, teniendo en cuenta precisamente sus intereses y características de acuerdo con su etapa educativa.</p>
<p>- Conocer y comprender:</p> <p>Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.</p>	<p>Para la realización de este trabajo, se ha tenido en cuenta el marco legal en el que nos desenvolveremos los futuros docentes a la hora de planificar nuestra propuesta didáctica.</p>
<p>- Ser capaz de:</p> <p>Reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Esta competencia se desarrolla gracias a la selección de la metodología y contenidos adecuados.</p>
<p>- Desarrollo de:</p> <p>La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.</p>	<p>Este trabajo es, en su esencia, una labor de investigación sobre un tema que ha suscitado mi interés como futura docente.</p>
<p>- El compromiso con:</p> <p>El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.</p>	<p>La propuesta didáctica del presente trabajo está orientada al conocimiento de la lengua y cultura anglosajona. Además, la metodología utilizada pretende ser inclusiva y fomentar el trabajo en equipo.</p>

En cuanto a las competencias específicas del Título de Grado, desarrollaremos las siguientes:

COMPETENCIAS	RELACIÓN CON EL TRABAJO
Conocer las características del alumnado de primaria, así como las características de sus contextos motivacionales y sociales.	El presente trabajo consta de una propuesta didáctica que pretende suscitar el interés del alumnado, tanto por su temática, como por su metodología.
Conocer los fundamentos psicológicos, sociales y lingüísticos de la diversidad del alumnado.	La metodología trabajada pretende mejorar las relaciones entre los alumnos, fomentando su interés, el aprendizaje cooperativo y el clima de convivencia en el aula.
Conocer y aplicar experiencias innovadoras en educación primaria.	El tema de investigación de este trabajo surge como forma de aplicar una experiencia real (la del Practicum II) al aula.
Dominar estrategias que potencien metodologías activas y participativas con especial incidencia en el trabajo en equipo, diversidad de recursos, aprendizaje colaborativo y utilización adecuada de espacios, tiempos y agrupamientos.	Nuestra propuesta didáctica incide especialmente en el desarrollo de esta competencia, gracias a metodologías activas y participativas que fomenten el interés y entusiasmo del alumnado.

3. 2. OBJETIVOS DEL TÍTULO DE GRADO RELACIONADOS

Por otro lado, también debemos tener en cuenta los objetivos ligados al Título de Grado y que están relacionados con la elaboración de este trabajo.

OBJETIVOS DEL TÍTULO

2.-Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.

4.-Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.

6.- Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.

11.- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.

4. MARCO LEGAL

Para la realización de este TFG, debemos tener en cuenta el marco legal educativo en el que nos desenvolvemos. Es evidente que el mundo cada vez más globalizado en el que vivimos, prácticamente, nos obliga a aprender inglés como idioma universal, pero estas necesidades están reguladas desde el Ministerio de Educación, que actualmente articula la ley educativa en la denominada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada en el año 2014.

Dicha ley, vigente en los centros educativos en la actualidad, se concreta en las distintas comunidades autónomas, siendo la de Castilla y León la que tomaremos como referencia, es decir, la ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

En ella, se establece como necesidad la “mejora de la competencia comunicativa en lengua extranjera” ya que supone “una exigencia de la sociedad actual que, de la mano de la evolución de las tecnologías de la información y la comunicación, asiste a una progresiva internacionalización de las relaciones” (p. 44.486).

El currículo se contextualiza en un mundo global, caracterizado por rápidas comunicaciones y una gran movilidad:

[...] Esta nueva sociedad demanda alumnos capaces de desenvolverse en un contexto multicultural y plurilingüe, señas de identidad de la sociedad presente y futura en la que vivirán. La escuela actual debe asumir estas demandas y darles respuesta, capacitando al alumnado para vivir en un entorno caracterizado por la movilidad. (p. 44.486).

Tal y como hiciera su predecesora, la Ley Orgánica de Educación (LOE), la LOMCE también toma como referente el *Marco Común Europeo para las lenguas*, de manera que:

[...] el currículo básico que se presenta para la etapa de Educación Primaria se estructura en torno a dos ejes fundamentales como son la comprensión y la producción (expresión e interacción) de textos orales y escritos. (p. 44.486).

Asimismo, el currículo hace referencia a la importancia del conocimiento de una segunda lengua como instrumento de tolerancia, aceptación y convivencia con otras culturas, lo que favorecerá “el adecuado desarrollo de las competencias sociales y cívicas”.

Por otro lado, la legislación también hace referencia a las metodologías necesarias para impartir docencia, estableciendo:

[...] El objetivo principal del área de Lengua extranjera es el uso activo de la lengua en un contexto comunicativo. La práctica docente no se entendería si el profesorado no utilizara la lengua extranjera desde el primer momento, es decir las clases deben impartirse en inglés. Será a través del uso de la misma cuando el alumnado sienta la necesidad de utilizar la lengua en el aula. (p. 44.487).

Partiendo de este uso del inglés, el currículo sugiere el uso de metodologías motivadoras para despertar el interés del alumnado y conseguir un papel activo y autónomo. Precisamente, estas metodologías motivadoras son las que nos incumben para este Trabajo de Fin de Grado, puesto que nuestro objetivo es precisamente hacer uso de ellas en aras de obtener el máximo beneficio para los alumnos.

5. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

5.1. EL JUEGO

El origen etimológico del término “juego” lo encontramos en el vocablo latino “iocum”, aunque en esa época era más frecuente el uso de “ludus-ludere”, que ha dado origen a la expresión de actividad lúdica. Ambas expresiones hacen referencia a chistes, bromas o actividades de entretenimiento, principalmente realizadas por niños.

La propia Real Academia Española define juego en su segunda acepción como *“ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”*. Asimismo, en su cuarta entrada, refleja un significado muy extendido del juego, al considerarlo una *“actividad intrascendente o que no ofrece ninguna dificultad”*, que es precisamente una barrera a la hora de que el juego se tome en serio como herramienta del aprendizaje. Está tan interiorizado en la sociedad este concepto banal del juego que a lo largo de la historia de la enseñanza lo divertido no podía ser considerado útil.

En general, siguiendo la línea de la RAE y el uso cotidiano de la palabra juego, en el imaginario colectivo encontramos la definición proporcionada por Johan Huizinga (1938), quien, en su obra *Homo ludens, ensayo sobre la función social del juego*, demarca el término como *“una acción que se desarrolla dentro de ciertos límites de lugar, de tiempo, y de voluntad, siguiendo ciertas reglas libremente consentidas, y por fuera de lo que podría considerarse como de una utilidad o necesidad inmediata. Durante el juego reina el entusiasmo y la emotividad, ya sea que se trate de una simple fiesta, de un momento de diversión, o de una instancia más orientada a la competencia. La acción por momentos se acompaña de tensión, aunque también conlleva alegría y distensión”* (Huizinga, 1938:47-48).

Lo cierto es que ninguna cultura es ajena a la práctica del juego, puesto que la necesidad de destacar de alguna manera es innata al ser humano y encuentra en la práctica de la actividad lúdica una forma de conseguirlo. Las sociedades arcaicas, vinculaban la práctica del juego a tradiciones sagradas y, poco a poco, ese carácter religioso se ha ido perdiendo hasta convertir esas grandes manifestaciones lúdicas en fiestas y espectáculos. Precisamente, el establecimiento de reglas y normas en las sociedades civilizadas son una extensión de las reglas del juego, del *fair play*, de la buena fe, aquellas culturas que se alejan de estas normas pueden verse seriamente distorsionadas. (Huizinga, 1938).

La variedad de actividades consideradas como juego hacen que la definición del mismo sea un tanto más compleja que la que nos ofrece un diccionario. Juega el bebé cuando se mece en la cuna, los niños de cinco años que simulan ser médicos o maestros o los adultos que pasan la tarde jugando al dominó o a las cartas (Delval, 2002). Lo cierto es que a lo largo de la vida practicamos diversas actividades lúdicas por el mero placer que nos proporcionan, por el bienestar obtenido al ejecutarlas. Pero, si investigamos más allá, descubriremos que el juego es vital en el desarrollo del niño, si bien, los diferentes autores a lo largo de la historia le han atribuido distinta importancia, como veremos a continuación.

5.1.1. Teorías del juego

Son muchas las personalidades que han dedicado sus investigaciones al estudio del juego. Desde aquí repasaremos algunas de las más destacadas:

- Teorías sobre el exceso de energía:

Esta teoría ha sido apoyada desde filósofos ilustres como Platón, quien defendió la tesis de que “*en los jóvenes el juego se debe a que no pueden mantenerse en reposo por lo que les es placentero saltar, gritar, danzar y jugar unos con otros*” (Platón, 1999:56), dando lugar a otros estudios posteriores en el siglo XIX, cuando el poeta alemán Friedrich Schiller formuló una teoría similar en sus *Cartas sobre la educación estética del hombre* (1795), alegando que el juego era la manera de gastar energía sobrante que poseían los cuerpos jóvenes los cuales no necesitaban trabajar para subsistir (Schiller, 1795, en Delval, 2009).

Sin embargo, debemos esperar hasta el siglo XIX para que el psicólogo y filósofo inglés Herbert Spencer formulase una teoría más potente en esta misma línea en su obra *Principios de Psicología* (1855). Para empezar, Spencer piensa que los sentimientos estéticos provienen del juego y, por otro lado, afirma que el exceso de energía de los jóvenes es utilizada en actividades de simulación (como juegos de muñecas) que servirán de preparación para el futuro, cuando tengan que llevar a cabo dichas actividades. (Spencer, 1855:533, en Delval, 2002:285).

- Teoría evolucionista de Hall

Stanley Hall (1921) plantea una perspectiva evolucionista donde el juego es la recapitulación de las actividades de nuestros antepasados. “*El contenido del juego y orden de aparición reflejarían las diferentes etapas que precedieron a la aparición del hombre*” (Hall, 1921, en Pastor Lozano, 2014)

Estas dos teorías sirvieron para plantear el juego infantil como concepto clave a la hora de entender el desarrollo humano.

- **Teoría del ejercicio preparatorio de Gross**

Karl Gross establece como novedad el atribuir propiedades educativas al juego, puesto que contribuye a desarrollar funciones básicas en el niño que necesitará cuando sea adulto. El juego es una actividad placentera que nos prepara para la vida cuando somos niños y desarrolla las funciones vitales. En otras palabras, el niño utiliza al adulto como modelo a imitar, lo cual será tremendamente útil en años venideros.

Su teoría, planteada entre 1898-1901, fue el punto de partida para otras teorías alternativas, como en el caso de Claparède (1934) quien definió el juego como *“una actitud distinta del organismo ante la realidad”* (Claparède, 1934, en Pastor Lozano, 2014) y defiende que la clave del juego es precisamente su componente de ficción, la relación entre el niño y el contexto imaginario donde se produce el juego.

- **Teoría catártica**

Esta teoría fue planteada por Emmanuel Kant, quien atribuye al juego la propiedad catártica en los niños, de manera que, jugando, eliminan instintos nocivos o violentos que harían fracasar su vida en sociedad. De esta forma inocente, dichos instintos encuentran una vía de escape que demarca el contexto donde pueden llevarse a cabo determinadas actitudes.

- **Teoría psicoanalista de Freud**

Freud (1901) relaciona el juego con el sentimiento de placer. La práctica del juego simbólico, junto con el sueño, es una manera de resolver deseos insatisfechos. Lo vincula con deseos de diversa índole, como eróticos o agresivos. Sin embargo, hoy día esta teoría ha sido descartada y su valor es meramente histórico.

- **La teoría del juego de Piaget**

Para Jean Piaget (1956) el juego es un mecanismo que el niño utiliza para asimilar la realidad, bien de manera funcional o bien simbólica, dependiendo de la etapa evolutiva en que se encuentre.

El juego cambiará de características con estas etapas evolutivas y, a la vez, será un mecanismo que active la evolución de una a otra, de modo que el juego y la estructura intelectual estarán íntimamente vinculados.

Para Piaget, la clave está en el uso del símbolo como estructura mental que permite la ficción. Entre los dos y los siete años, el niño alcanzará el juego simbólico, el más característico de la infancia, con el que podrá representar multitud de realidades que se tornarán de lo simple a lo complejo a medida que el niño vaya creciendo.

A partir de aquí, comenzará el uso del juego pautado por reglas, cuya dificultad avanzará a medida que el niño se hace mayor.

“Lo más importante de la formulación piagetiana es que el niño tiene la necesidad de jugar porque es la forma de interaccionar con una realidad que le desborda por todos los sitios y cuya exigencia de acomodación terminaría por afectar psicológicamente al sujeto” (Pastor Lozano, 2014:10).

- **La teoría del juego de Vigotsky y Elkonin**

Lev Vigotsky (1978) se centra en el juego simbólico para desarrollar la inteligencia en los niños. Su postura constructivista señala que el niño se sirve del juego para superar la zona de desarrollo actual y alcanzar la de desarrollo próximo. Vigotsky se apoya en la teoría de que el juego nace de los deseos y frustraciones de la infancia y es un motor para conseguir siempre más de lo que se tiene. Si todos sus deseos fueran satisfechos, no necesitaría recurrir al juego o a cualquier actividad lúdica y, por tanto, tampoco tendría la opción de evolucionar.

Por otro lado, en Elkonin encontramos una postura más social, puesto que se centra en las relaciones interpersonales como la esencia de las actividades lúdicas y, a su vez, estas interacciones determinarán las características de los juegos.

- **Teorías sobre la influencia del medio externo en el juego**

Estas teorías, también denominadas “ecológicas”, abarcan las líneas de pensamiento de aquellos autores que creen que los tipos de juegos están condicionados por el entorno en el que tienen lugar.

Sutton-Smith y Robert (1981), con su teoría de la enculturación, plantean la relación existente entre los valores predominantes en una determinada cultura y la clase de juegos que se transmitirán, con el fin de que dichos valores perduren a través de las generaciones.

En líneas similares, Brofenbrenner (1979) remarca la importancia de los factores ambientales, bien físicos o bien culturales, además de las variables de familia y barrio que se pueden encontrar. La comprensión de la forma de actuar de los individuos requiere de un análisis teniendo en cuenta los diferentes contextos que, influyen unos sobre otros.

5.1.2. Los tipos de juego

La gran cantidad de conductas que denominamos “juego” hace indispensable que establezcamos una categoría. En este caso, seguiremos las líneas establecidas por Piaget, aceptada por la comunidad científica y apoyada en las teorías de sus predecesores.

Piaget (1946) describe los distintos tipos de juego teniendo en cuenta su aparición progresiva a lo largo de la evolución del niño. Recordamos que estamos ante un juego que supone una actividad en sí mismo, de modo que el sujeto no trata de adaptarse a la realidad, sino de recrearla, con un predominio de la asimilación sobre la acomodación. (Delval, 2002).

- Juego de ejercicio

Son actividades de tipo motor características de los primeros meses de vida, en el período sensorio-motor. En un principio su finalidad es adaptativa, pero acaban repitiéndose por puro placer del ejercicio funcional y como método de consolidación de lo adquirido.

Es un juego predominantemente individual, aunque pueden darse interacciones con los adultos: los juegos de palmas, de esconderse, etc.

- Juego simbólico

Se caracteriza por el uso del abundante simbolismo, formado por la imitación. El niño reproduce escenas de la vida real, modificándolas acorde a sus necesidades. Estos símbolos adquieren su significado en la actividad, de manera que una caja de cartón puede ser un coche, una nevera o cualquier elemento que el niño necesite para su actividad lúdica.

En estos juegos, el niño juega el rol que desea de acuerdo con la actividad concreta, pudiendo ser un médico, un maestro, un bombero... ejercitando los papeles sociales de estas actividades que más tarde llegará a dominar.

El juego simbólico comprende las edades de los dos-tres años hasta los seis-siete.

- **Juego de reglas**

En estos juegos, el carácter social es fundamental, puesto que todos los participantes deben estar de acuerdo en respetar las reglas establecidas. La cooperación se hace indispensable para que exista el juego, pero también la competencia, ya que, por lo general, un individuo o un grupo será quien gane el juego.

Como decimos, las habilidades sociales son vitales: ponerse en lugar del otro para anticipar su jugada, coordinación con los miembros del mismo equipo... de modo que es un medio idóneo para superar el egocentrismo.

Este tipo de juegos abarcarán desde los seis años hasta la adolescencia.

- **Juegos de construcción**

Este tipo de juegos no es típico de una edad determinada. También participan del simbolismo lúdico, pero sirven para la realización de adaptaciones o creaciones inteligentes (Delval, 2002). Nos referimos a los típicos juegos de construcciones, de piezas, de derribar torres, etc.

5. 2. EL PAPEL DEL JUEGO EN LA EDUCACIÓN

Como maestros, uno de los aspectos más interesantes a explorar es el papel que podemos otorgar a la actividad lúdica en nuestras clases. Cualquier persona que haya ejercido como ponente en cualquier situación, ya sea una conferencia, una exposición, una clase o un discurso informal, sabe que la peor situación a la que puede enfrentarse es una audiencia aburrida, motivo por el cual, desde este Trabajo de Fin de Grado, se pondera la importancia del juego y lo lúdico a la hora de impartir docencia.

Psicólogos y pedagogos de toda índole otorgan al juego capacidades beneficiosas para el alumnado, pues potencia su creatividad, sus habilidades sociales, su afán de superación y mejora y, sin embargo, su incorporación al mundo educativo es relativamente reciente (Crespillo Álvarez, 2010). Pese a que los educadores reconocen la importancia del juego como herramienta de aprendizaje, en el día a día de la organización escolar quizá echen de menos principios teóricos y pragmáticos donde apoyarse y, con frecuencia, el juego queda

relegado a un segundo plano en las escuelas, una forma de pasar el rato, sin concederle la importancia didáctica que posee. (Moyles, 1999).

Tal y como afirma Hogle, los juegos tienen unas características básicas que habitualmente incluyen “*un conjunto de fortalezas físicas o mentales, requiriendo de los participantes el seguimiento de un grupo de reglas en orden a la consecución de un objetivo. Los juegos pueden incluir un elemento de azar o fantasía. Un juego implica la competición con otros, con una computadora o con uno mismo*”. (Hogle, 1996:11). Por lo tanto, los beneficios que se extraen del juego como herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje son numerosos.

Por un lado, está la motivación intrínseca que posee el juego en sí, el deseo de obtener el mejor resultado posible y la competitividad que generan. Además, participar en un juego requiere la aceptación de las reglas establecidas, con la consiguiente disciplina necesaria para la correcta ejecución. Por último, la variedad de contextos y escenarios sobre los que puede versar la actividad lúdica, permite que se adapte a múltiples contenidos curriculares sin que se perciban como una actividad rutinaria o aburrida. El uso del juego permite salirse de la rutina, de los materiales ordinarios, del libro de texto... de manera que los estudiantes encuentren su aprendizaje mucho más estimulante.

Una de las mayores dificultades a las que se enfrenta el educador, es precisamente el papel que debe tomar él mismo ante las actividades lúdicas. Se sabe que el aprendizaje desciende en aquellas actividades que no están lideradas por el docente, pero también que el juego iniciado por los niños es el que proporciona un contexto óptimo para el aprendizaje (Moyles, 1999). De modo que encontrar el equilibrio entre ambas posiciones es un reto al que muchas veces cuesta enfrentarse. Estos motivos y el lugar denostado que ha ocupado todo lo lúdico en la denominada “escuela tradicional” son barreras en la actualidad para que los maestros se inclinen por una metodología más lúdica, menos encorsetada.

Uno de los retos a los que se enfrenta cualquier docente que quiera impulsar una metodología innovadora, alejada de esos postulados típicos de la escuela tradicional, es precisamente aprovechar todos los beneficios que puede ofrecer una metodología lúdica e intentar integrarla en sus programas diarios ya que, siguiendo a De Borja (1998), “*el juego no es sólo una mera actividad espontánea, sino que se pone a disposición del niño para que se cumplan unos objetivos y desarrollen todas sus potencialidades, ya que él mismo permite la socialización de los niños en el entorno escolar, favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico,*

promueve el aprendizaje emocional y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico” (De Borja, 1998:156).

A continuación, vamos a explicar algunas metodologías caracterizadas por la preponderancia del juego en sus pilares educativos.

5.2.1. La aportación de Montessori

Una de las personalidades más vinculadas al desarrollo de una metodología lúdica es María Montessori (1879-1952), cuyos postulados educativos fueron absolutamente revolucionarios en su época e incluso le garantizaron la crítica de los sectores más conservadores. Su método educativo es un referente en la actualidad para cualquier docente o estudiante de educación y está basado en el contacto con la naturaleza y los recursos reales como métodos de aprendizaje. Montessori criticó con dureza el exceso de juguetes en detrimento del juego. Para esta pedagoga, las sociedades con una industria juguetera menos avanzada gozan de niños más tranquilos y sanos, puesto que su juego consiste en descubrir el mundo que les rodea mediante la exploración, justamente lo que ella propondrá en sus escuelas.

Para Montessori, existe un “tránsito gradual que va del juego infantil al trabajo y cuando éste se cumple dentro de los patrones normales del desarrollo infantil, el trabajo del niño cuenta con los mismos intereses y valores que el juego” (Montessori, 1937, en Zapata, 1998:29).

5.2.2. Game-Based Learning (GBL)

Recientemente, podemos hablar de una nueva metodología denominada Aprendizaje Basado en Juegos, conocida por las siglas de su nombre en inglés Game-Based Learning, (GBL). Como su propio nombre indica, se trata de conjugar el aprendizaje con la práctica de juegos, especialmente los digitales, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se considera "una manera eficaz para motivar al alumno y para que el estudiante participe en experiencias de aprendizaje activo” (Charlier, Ott, y Remmele, 2012).

5.3. ¿CÓMO SE APRENDE UNA SEGUNDA LENGUA?

Antes de adentrarnos en el núcleo de nuestra temática, debemos hacer un breve repaso sobre las distintas metodologías utilizadas en la enseñanza de una segunda lengua. Para empezar, debemos mencionar a Stephen Krashen, reputado lingüista que enfocó sus investigaciones en el campo de la educación. Krashen desarrolló una interesante teoría en su obra *Second Language Acquisition Theory*, (1982), según la cual, el aprendizaje de una segunda lengua debe seguir el mismo proceso natural con el que adquirimos nuestra lengua materna.

Para ello, se requiere una primera etapa de silencio y observación denominada etapa de “pre-producción”, donde los sonidos y los gestos serán cruciales para la comprensión del significado de los mensajes. Posteriormente, comenzará la etapa de “producción temprana”, caracterizada por la escasa producción verbal y las incorrecciones gramaticales, pero cuyo principal valor es la transmisión del significado. Finalmente, se alcanzará el “habla extendida”, donde las frases serán largas, la carga léxica mayor y donde el docente ha de intervenir para mejorar la fluidez conversacional del alumno.

5.3.1. Metodologías de enseñanza de una segunda lengua

Sin embargo, las metodologías utilizadas en la enseñanza de las segundas lenguas han seguido caminos muy diferentes al propuesto por Krashen. A lo largo del siglo XX, este tema ha preocupado a filólogos, sociólogos, lingüistas y pedagogos.

En primer lugar, hablaremos del método estructuralista, que fue el elaborado con el propósito de enseñar un segundo idioma, de tal forma que la lengua era concebida como un conjunto de reglas gramaticales que debían ser aprendidas. Es decir, el énfasis se ponía en la normativa más que en el uso real de la lengua. Se trataba de repetir una y otra vez las estructuras de la segunda lengua como forma de aprender los hábitos de habla de un nativo. Tuvo su éxito con los soldados de la II Guerra Mundial, porque la motivación era muy grande y fue este método el propulsor de la creación de los antiguos laboratorios de idiomas.

El generativismo de Chomsky presentó una teoría inédita y revolucionaria sobre la que más tarde se basaron numerosos teóricos. Según Chomsky, los humanos nacemos con unas

estructuras universales que nos capacitan para aprender cualquier lengua y que nos posibilitan para adquirir la lengua madre, aparentemente sin esfuerzo.

Finalmente, en la década de los 70 del pasado siglo XX, el enfoque comunicativo irrumpió con fuerza abogando por la necesidad de un aprendizaje de la lengua en uso, ponderando el significado del mensaje por encima de su corrección gramatical. Se pondera la importancia de la lengua usada en un contexto determinado, ante interlocutores concretos y la influencia que esto tiene sobre el tipo de mensaje generado, es decir, a partir de ahora, importa tanto lo que se dice como la forma de decirlo.

5.3.2. Teorías en las que basamos nuestra propuesta didáctica para la enseñanza del inglés

Nuestra meta como profesores de una lengua extranjera debe enfocarse a conseguir el desarrollo de las **competencias básicas** en los alumnos:

- Competencia lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Competencias sociales y cívicas
- Conciencia y expresiones culturales.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Aprender a aprender.

De manera que, como maestros de lengua extranjera en particular, nuestros esfuerzos estarán dirigidos a desarrollar con especial hincapié aquellas competencias más relacionadas con nuestra materia, sin dejar de lado las demás. De este modo, a continuación se ofrecerán una serie de teorías en las que basaremos nuestra propuesta didáctica.

- **Aprendizaje significativo: Ausubel**

El aprendizaje no sólo se lleva a cabo relacionándolo con la conducta o un cambio de ésta, sino que es necesario que intervenga lo afectivo para dotar de significado a dicho

conocimiento. Para Ausubel (1983), el aprendizaje del alumno necesita una estructura cognitiva previa donde “apoyar” los nuevos conocimientos, de modo que se establezcan conexiones entre conceptos y puedan entrelazarse diversos campos del saber.

Actualmente, los conocimientos previos del alumno suponen siempre el punto de partida desde donde el docente comienza su andadura y, como es obvio, esta teoría supondrá el primer paso de nuestra propuesta didáctica.

- **Enfoque comunicativo**

Como decíamos en líneas anteriores, el enfoque comunicativo irrumpió en los años 70 en el panorama educativo y su influencia desde entonces ha sido más que notoria. En el campo de las lenguas extranjeras, la atención ya no se pone tanto en el saber manejar unas estructuras determinadas, sino en generar oportunidades para que los estudiantes generen mensajes y utilicen la lengua con finalidades comunicativas.

En ocasiones, el problema de pedir a los estudiantes que se lancen a hablar en otra lengua es que la timidez les impide desinhibirse, pero creando una situación apropiada a base de tareas lúdicas, se puede crear un ambiente idóneo para practicar una segunda lengua.

- **Enseñanza mediante tareas (Task-based learning)**

Según Brumfit y Johnson (1989), la enseñanza mediante tareas no es un método nuevo, sino una evolución del enfoque comunicativo. Su principal novedad es que la planificación de las unidades didácticas tiene como motor una tarea final en base a la cual se planifica el resto de actividades.

Estas diferentes tareas atienden de manera global a las necesidades del lenguaje y, de manera particular, se especializan en diferentes partes. Por ejemplo, en la realización de un anuncio publicitario como tarea final, también trabajamos previamente la gramática para conseguir la corrección del mensaje; la lengua en uso, en tanto en cuanto usamos un eslogan efectivo, etc.

La tarea final como motor en torno al cual gira una propuesta didáctica es una forma de abarcar un campo vastísimo de contenidos a la hora de enseñar una segunda lengua con la cual, el alumnado podrá construir su propio aprendizaje significativo y dotar de utilidad los conceptos aprendidos.

- **Inteligencias múltiples: Gardner**

La teoría de las inteligencias múltiples fue propuesta por Gardner (1983) en contra de la idea tradicional de una inteligencia global asociada al éxito académico de la escuela tradicional. Para Gardner, la inteligencia podría compararse con una red de conjuntos que trabajan de forma cooperativa entre sí. Además, distingue ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial o visual, musical, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Desde nuestra propuesta didáctica, aunaremos los beneficios que proporciona el juego en el aprendizaje, ya que a través de él, podemos unir varias inteligencias para una misma tarea, resultando mucho más estimulante para los alumnos.

El mismo caso se repite con la inteligencia emocional de Goleman (1995), firme defensor de que las escuelas incorporasen a las aulas contenidos más allá de lo meramente académico, encontrando en la inteligencia emocional un pilar básico contra la violencia y el acoso escolar. Precisamente, nuestra propuesta didáctica incide en el desarrollo de esta inteligencia emocional, fomentando el sentimiento de grupo, las ganas de mejorar y de ayudar al compañero en busca de un beneficio que redunde en toda la clase.

- **Vigotsky: el desarrollo próximo**

El papel del docente, en la teoría de Vigotsky, es de un profesor guía que contribuye a que el alumnado alcance la zona de desarrollo próximo, gracias a su mediación. En el caso de las lenguas extranjeras, el maestro proporcionará el *input* necesario tanto para la comprensión del juego (tema que nos interesa en este TFG), como para la adquisición de nuevos conocimientos, siempre vinculados a los conocimientos previos que mencionábamos previamente, al hablar de Ausubel.

- **Bruner: la importancia de lo social**

Jerome Bruner realizó una importante aportación a la categorización del aprendizaje. Para el tema que estamos tratando, nos centramos en la importancia que este psicólogo concede al contexto social como medio donde se produce dicho aprendizaje. Según Bruner, las personas aprendemos el lenguaje gracias a la interacción social y la participación en múltiples situaciones comunicativas. Nuestra labor como docentes consistirá en proporcionar a los alumnos tantas situaciones como sean posibles, con el objetivo de fomentar la competencia comunicativa del alumnado.

- **Total Physical Response: Asher**

El método desarrollado por el psicólogo estadounidense James Asher parte de la teoría de que, para aprender una segunda lengua, primero, es necesario un período de internalización del código en el que el alumno necesita guardar silencio y no producir mensajes verbales, tal y como ocurre cuando adquirimos nuestra lengua materna. Sin embargo, responderán físicamente a órdenes simples que les dé el profesor, de manera que sí se produce la comprensión de dichos mensajes.

5.4. EL PAPEL DEL JUEGO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Tal y como venimos comentando en líneas anteriores, el juego forma parte de la cultura. Su desarrollo corre paralelo y las sociedades evolucionan en parte gracias a las actividades lúdicas que practican. Por tanto, siguiendo a Labrador y Morote, si el juego y la cultura van unidos, es lógico que sea un factor fundamental en la enseñanza de lenguas extranjeras, porque forma parte de su patrimonio cultural, *“no sólo en lo lingüístico, sino en lo antropológico, porque costumbres, ritos, fiestas, creencias... impregnan el habla de los pueblos. Practicar y conocer juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua”* (Labrador y Morote, 2008:73). Por otra parte, también resulta especialmente útil desde el punto de vista didáctico, ya que introduce al alumnado *“en habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etc.”* (Labrador y Morote, 2008:73).

Sin embargo, en la actualidad tenemos un panorama bastante distinto, puesto que la mayoría de los docentes se apoyan en métodos tradicionales para enseñar la segunda lengua. Si bien es cierto que en nuestro país ya no se enseña el inglés mediante infinitas listas de vocabulario (método gramática-traducción) o mediante repeticiones de estructuras (método estructuralista), también hay que tener en cuenta que sí se tiende a metodologías tradicionales dentro del actual enfoque comunicativo, donde el libro de texto y las actividades en él marcadas son la máxima referencia.

Este tipo de enseñanza no genera aprendizajes significativos y, por otro lado, su descontextualización conlleva el desinterés del alumnado, ya que no pueden implicarse con tareas alejadas de su realidad.

Es por estos motivos por los que, desde este TFG, proponemos un enfoque lúdico para la enseñanza del inglés en los colegios de Primaria. Por enfoque lúdico entendemos *“todas aquellas actividades didácticas, amenas y placenteras desarrolladas en un ambiente recreativo y cuyo impacto pedagógico promueve el aprendizaje significativo que se planifica a través del juego”* (Alcedo y Chacón, 2011:72). De este modo, los juegos, las canciones, la música, las poesías, el teatro, los rincones de lectura, etc., deben formar parte del día a día del alumnado, creando un ambiente estimulante y motivador donde se sientan atraídos por adquirir nuevos conocimientos.

Según Uberman (1998), estas actividades lúdicas *“motivan, entretienen y enseñan al niño para que se cumplan unos objetivos y enseñan al niño a descubrir y valorar la belleza del lenguaje como medio de comunicación”* (Uberman, 1998:29 en Alcedo y Chacón, 2011:72).

Además de estos argumentos, el juego es especialmente útil para la enseñanza del lenguaje, ya que supone una estrategia para fomentar la creatividad y tiene la ventaja del placer que produce en los que lo practican. Marina Yagüello destaca la importancia de los juegos de lenguaje al afirmar que *“todo hablante posee una actividad metalingüística inconsciente... donde esta actividad se revela del todo es particularmente, en el juego. Juego de palabras, juego con las palabras, juego verbal bajo todas sus formas: retruécanos, jeroglíficos, charadas, lapsus burlescos de contraposición de letras, canciones infantiles para señalar a quién le toca hacer algo, adivinanzas, palabras compuestas, etc.; en resumen, todas esas manifestaciones de la palabra que testimonian entre los hablantes una lingüística innata, intuitiva, pues el jugar supone que se conocen las reglas y el medio de interpretarlas aprovechando la ambigüedad que caracteriza las lenguas naturales, así como la creatividad que permiten”*. (Yagüello, 1983:12 en Labrador y Morote, 2002:72-73).

5.4.1. Ventajas de una metodología lúdica en la enseñanza del inglés

Siguiendo a Alcedo y Chacón (2011), a Moyles (1998) y a Labrador y Morote (2002), la enseñanza del inglés mediante metodologías lúdicas se verá favorecida en múltiples aspectos, entre los cuales destacamos:

- Fomento de la interacción entre alumnos, de forma que se aprende la lengua mediante su uso, produciendo mensajes, jugando con las palabras, produciendo y reproduciendo ideas.

- Esta interacción social disminuye el filtro afectivo en el aula (Krashen, 1982), de manera que se elimina la vergüenza, el miedo al ridículo y aumenta la producción de mensajes orales sin temor a cometer fallos.
- La metodología lúdica contribuye a desarrollar la creatividad de los alumnos. Sus capacidades se ven sometidas a retos que requieren una solución y he ahí el papel de lo creativo, de la búsqueda de respuestas. Tal y como apunta Gardner, la creatividad no es un don innato, sino una capacidad con la que todos nacemos y podemos entrenar.
- Los alumnos utilizan el lenguaje de manera significativa y destinan todo su potencial creativo para cantar, improvisar, jugar, colorear o dramatizar en inglés.
- El juego promueve el aprendizaje cooperativo, de manera que los niños pueden aprender de sus iguales.
- El uso del juego permite al maestro la interdisciplinariedad de contenidos con mucha más facilidad, pudiendo mezclar diversas materias en una misma tarea llevada a cabo en inglés.
- Las canciones tradicionales y la incorporación del folklore autóctono de la segunda lengua a las aulas favorecerán una mayor comprensión, tolerancia y respeto por otras culturas.
- El placer de practicar el juego desafiará el cansancio de los alumnos, aumentando su rendimiento escolar. Como afirma Fingerman (1970:69), el uso de lo lúdico *“hace que el juego se mantenga en pie, desafiando el cansancio con un renovado disfrute que es el del triunfo y el del éxito”*.

Para finalizar, lo hacemos con esta cita de Elkounin que liga pensamiento, lenguaje y juego: *“En el juego, el niño opera con cosas como si poseyeran un sentido; opera con los significados de palabras que reemplazan a las cosas; por eso, en el juego tiene lugar la emancipación de la palabra con respecto de la cosa”* (Elkounin, 1982:230).

5.4.2. El juego y el desarrollo de la competencia comunicativa

Tal y como venimos mencionando, el objetivo de la enseñanza del inglés es, tal y como marca el currículo, el desarrollo de la competencia comunicativa en dicho idioma. Esto implica el dominio de la lengua en las distintas situaciones y contextos que puede tener lugar y una de las formas de fomentarla es a través de las metodologías lúdicas.

El juego, el teatro, las dramatizaciones, las poesías, etc., son elementos que, en primer lugar, ayudan a eliminar la barrera de la timidez, pero además también son una oportunidad de tomar decisiones, solucionar problemas, tanto de forma individual como en equipo.

La competencia comunicativa supone el ejercicio de varias capacidades que se activan con el juego: la expresiva, la representativa y, fundamentalmente, el uso social de la lengua. Desde este TFG, tratamos de defender el papel fundamental del juego a la hora de crear este contexto real donde usar la lengua, de modo que los alumnos sientan la motivación de aprender precisamente por la necesidad de comunicación que se plantea.

6. PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta que detallaré a continuación está basada en mi experiencia como profesora en prácticas en un colegio de Glasgow, Escocia, tal y como he mencionado en la primera parte del trabajo.

Conviene señalar que, pese a que mis intervenciones fueron de diverso tipo, mi tutora consideró oportuno introducir conceptos básicos de español, debido principalmente al interés suscitado en los alumnos por el idioma. Es por eso que, para este TFG me centraré únicamente en la parte de enseñanza de la lengua extranjera.

Debido a esta experiencia, mi propuesta didáctica será una adaptación de lo que realicé en Escocia para un colegio de Castilla y León, concretamente de la capital palentina. Como mi propuesta se centra en niños que viven el primer contacto con la lengua extranjera, he considerado oportuno adaptarla al primer curso de Educación Primaria.

6.1. CONTEXTO

A continuación, explicaré brevemente el contexto donde realicé mis prácticas, ya que en ellas baso la propuesta didáctica que aplicaré a continuación, si bien, no olvidaremos que no sería la misma situación que nos encontraríamos en Palencia.

El colegio donde realicé mi Practicum II se ubica en una zona desfavorecida de la ciudad, con serios problemas sociales y económicos y una alta tasa de inmigración, de modo que gran parte del alumnado no tiene el inglés como primera lengua.

El grupo que me asignaron para la realización de mis prácticas fue Primary 6, con alumnos de 10 a 11 años. Todas las clases eran impartidas por su tutora, salvo las asambleas preparatorias para la asistencia a misa, algunas actividades especiales y la hora semanal de francés.

El currículo escocés no establece la obligatoriedad de aprender una lengua extranjera, aunque sí anima a los colegios a incorporar su enseñanza, pues considera que es una gran contribución a la cultura del alumnado y le abre las puertas a otros países.

Es significativo que el propio currículo considera Primary 6 como el momento más común de empezar a aprender un nuevo idioma (Curriculum for Excellence:173), cuando en

España están más que asumidos los beneficios de empezar cuanto antes el estudio de una segunda lengua, ya desde la etapa de Infantil.

Con estos precedentes, no es de extrañar la mínima carga horaria que se le concede en este colegio al francés, idioma impartido como segunda lengua, con una hora semanal por curso empezando en Primary 3.

Cuando surgió la idea de impartir español, había que tener en cuenta que partíamos de cero. Los alumnos no tenían ninguna base de español.

La situación planteada para España sería centrada en niños del primer curso del primer ciclo de Primaria, con seis años, y donde la amplia mayoría habría cursado previamente Educación Infantil, ya que, según los últimos datos del INE, el 97,5% de los niños españoles están escolarizados de tres a cinco años. Por lo tanto, los contenidos impartidos en esa etapa deberán afianzarse y, a partir de ahí, se impartirán nuevos contenidos.

6.2. DESCRIPCIÓN

Esta propuesta didáctica se titula “Las partes del cuerpo humano” y se impartirá en la asignatura de Inglés. Se han previsto cinco sesiones para desarrollarla, con una tarea final (*final task*) en torno a la cual girarán el resto de sesiones.

Todas las instrucciones de los juegos llevados a cabo serán proporcionadas a los alumnos mediante textos sencillos e imágenes, a la vez que son explicados. Estos textos se archivarán en un portfolio específico, de forma que, al finalizar cada trimestre, los alumnos tengan un **portfolio de juegos** al que podrán recurrir siempre que quieran y ponerlos en práctica en cualquier situación.

6.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Escuchar y comprender mensajes en interacciones verbales variadas, en este caso, relativas a las partes del cuerpo y a posiciones corporales.
- Reconocer y utilizar estrategias básicas de comunicación (verbal y no verbal) en tareas que requieran intercambios orales.
- Expresarse e interaccionar oralmente en situaciones habituales de comunicación.

- Reconocer y reproducir en situaciones de comunicación contextualizadas el vocabulario relativo a las partes del cuerpo de manera oral y escrita.
- Usar de forma contextualizada en breves intervenciones el vocabulario relativo a las partes del cuerpo.

6.4. CONTENIDOS

- Las partes del cuerpo humano

De acuerdo con el currículo de Primaria de Castilla y León, establecemos los siguientes contenidos generales:

- Utilización de estrategias básicas para apoyar la comprensión (escucha activa, lenguaje no verbal, ilustraciones, soportes digitales...).
- Movilización y uso de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Acercamiento al ritmo y sonoridad de la lengua a través de rimas, retahílas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, series de dibujos animados, etcétera.

6.5. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

- Identificar el sentido general, la información esencial y los puntos principales en textos orales muy breves y sencillos en lengua estándar, con estructuras simples y léxico de uso muy frecuente.
- Reconocer y utilizar un repertorio limitado de léxico oral de alta frecuencia relativo a situaciones cotidianas y temas habituales y concretos relacionados con las propias experiencias, necesidades e intereses, en este caso, las partes del cuerpo.

6.6. ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES

- Entiende lo que se le dice en transacciones habituales sencillas (instrucciones, indicaciones, peticiones, avisos).
- Entiende la información esencial en conversaciones breves y sencillas en las que participa que traten sobre temas familiares como, por ejemplo, uno mismo, la familia, la escuela, el tiempo libre, la descripción de un objeto o un lugar.

6.7. METODOLOGÍA

Como hemos comentado en líneas anteriores, nuestro principal interés es que los alumnos aprendan la segunda lengua de la manera más natural posible, sin percibir que es una obligación o sin sentirse forzados, tal y como ocurre con la lengua materna.

Para empezar, esta planificación parte de los conocimientos previos del alumnado, puesto que pretendemos lograr un aprendizaje significativo, siguiendo la terminología de Ausubel. Pese a que los conocimientos de inglés de los alumnos son muy básicos, sí debemos tener en cuenta su dominio del español, su lengua madre. Este hecho es interesante porque, tal y como afirma el profesor británico Paul Seligson, buscar enlaces entre el nuevo idioma y los ya conocidos por los alumnos es la clave para que se produzca dicho aprendizaje significativo. El mantra de “pensar solo en el nuevo idioma” es un error, ya que eliminaríamos todas las posibles conexiones que pueden producirse en la mente de nuestros alumnos (Seligson, 2016).

El idioma utilizado para impartir las clases será principalmente el que pretendemos enseñar, el inglés, puesto que se pretende lograr una competencia comunicativa en el alumnado que empieza por familiarizarse con dicho idioma. Sin embargo, es lógico pensar que la mayoría de las intervenciones de los alumnos sean en español. Por supuesto, como profesora no censuraré esas intervenciones, pero sí proporcionaré bases para que puedan expresarse en inglés.

Asimismo, respetaré el período de silencio necesario en todos los alumnos cuando aprenden otro idioma y, por otro lado, se animará a aquellos que se atrevan a realizar sus primeras intervenciones en inglés sin tratar de obtener la máxima corrección en su pronunciación.

Los contenidos a impartir son ideales para una metodología lúdica, especialmente porque nos encontramos en los primeros estadios del aprendizaje.

6.8. TEMPORALIZACIÓN

Esta unidad didáctica está diseñada para impartirla en el primer trimestre, preferiblemente al principio de curso, durante la segunda o tercera semana.

La unidad se desarrollará en cinco sesiones de 50 minutos cada una. Comenzaremos valorando los conocimientos previos en la sesión inicial y todas con un motor común: una tarea final o *final task* en torno a la cual se estructurarán el resto de sesiones.

SESIÓN 1	SESIÓN 2	SESIÓN 3	SESIÓN 4	SESIÓN 5
¡Encuentra tu pareja!	Simón dice...	Twister	¡Construye la frase!	Final task: Siluetas

SESIÓN 1: ¡Encuentra tu pareja! *Find your match!*

Target Language: hoy trabajaremos con los siguientes inputs relativos a las partes del cuerpo.

Cabeza	Head
Ojos	Eyes
Nariz	Nose
Boca	Mouth
Dientes	Teeth
Orejas	Ears
Cuello	Neck
Brazo	Arm
Mano	Hand
Dedos de las manos	Fingers
Pierna	Leg
Pie	Foot

Empezamos la unidad didáctica con una actividad para medir los **conocimientos previos** del alumnado.

En la preparación previa de la clase, pegaremos en la pizarra tarjetones de cartulina con las doce palabras que hoy forman nuestro *target language* (TL en adelante) en inglés, de forma que permanecerán visibles desde el comienzo de la clase.

Tras la canción “*Hello song*” que marca la **rutina del inicio de la clase**, presentaremos a los estudiantes una “bolsa mágica” o “*magic bag*” donde previamente habremos introducido tarjetas con las imágenes correspondientes a las doce partes del cuerpo que están expuestas en la pizarra.

Pediremos a los niños que se acerquen voluntariamente a sacar las tarjetas de la bolsa e intentar recordar el nombre de cada parte (algunas las conocerán de años anteriores) y, si no, la profesora les ayudará. Una vez averigüen el nombre de la parte del cuerpo, pegarán la imagen al lado de la palabra correspondiente en la pizarra. Así procederemos hasta agotar las doce tarjetas, que permanecerán visibles con sus respectivas parejas (imagen y palabra) durante toda la sesión.

A continuación, desarrollaremos un juego que tiene como objetivo que los alumnos puedan **usar el TL a través de sencillas estructuras orales**, es decir, proporcionar un contexto donde usar el vocabulario relativo a las partes del cuerpo humano. Durante la explicación de las normas del juego, proyectaremos en la pizarra digital instrucciones acompañadas de imágenes que sirvan como refuerzo al mensaje oral de la profesora. Este documento se lo proporcionaremos al final de la clase a todos los alumnos para que lo archiven en su **portfolio de juegos**.

Dividiremos la clase en dos grandes grupos: uno quedará de espaldas a la pizarra y otro de frente, de manera que pueda ver las parejas de tarjetas pegadas en la primera actividad.

Repartiremos pequeñas tarjetas a todos los alumnos: al grupo de cara a la pizarra, le daremos tarjetas con las **imágenes** de las partes del cuerpo, mientras que al que está de espaldas, le daremos las **palabras**.

El juego consiste en que los alumnos encuentren su pareja: palabra e imagen. Les proporcionamos una estructura simple para hacerlo. Los niños que tienen tarjeta con palabra, deberán preguntar a sus compañeros con imagen:

- *Is that a nose?*
- *Is that a month?*

Y los niños con la imagen, que pueden comprobar en caso de dudas la palabra correcta en la pizarra, responderán:

- *Yes it is.*
- *No, is not.*

Los alumnos que encuentren su pareja en primer lugar, serán los ganadores y se llevarán pegatinas con mensajes motivadores como premio. Repetiremos la actividad y cambiaremos posiciones de los grupos, para que ambos practiquen las dos estructuras comentadas.

Los últimos minutos de la clase se destinarán a la autoevaluación. Preguntaremos a los alumnos *¿qué habéis aprendido hoy?, (what did you learn?)*.

¿Qué habilidades hemos trabajado?:

Listening: especialmente en la primera parte de la clase, nombrando el TL y en la parte final, en las interacciones.

Reading: gracias a las tarjetas con el nombre de las palabras.

Speaking: a través de un contexto situacional que facilita la práctica de la lengua en uso, en este caso, el juego y la misión de encontrar pareja, que promueve las interacciones orales entre alumnos.

SESIÓN 2: SIMÓN DICE... (*SIMON SAYS...*)

El *target language* (TL) de hoy será el mismo que en la sesión anterior.

Comenzamos con la rutina de bienvenida: *bello song!*

La sesión de hoy se desarrollará con una versión del clásico juego “Simón dice...”, con lo que necesitaremos trabajar en gran grupo y con los alumnos formando un círculo. Previamente, habremos dispuesto las mesas para dejar el suficiente espacio libre en el aula y nos aseguramos de que los tarjetones de imágenes y palabras utilizados ayer vuelven a estar en la pizarra.

Lo primero que realizaremos será un repaso de todo el vocabulario trabajado en la sesión anterior. Para ello, pediremos a los alumnos que, de uno en uno, se sitúen en el centro del círculo y señalen partes de su cuerpo para que los demás puedan decir su nombre en inglés.

Finalizado el repaso, la profesora explicará las reglas del juego, apoyándose en el texto y las imágenes proyectadas en la pizarra digital que posteriormente también se entregará a los alumnos para su portfolio.

Las reglas del juego son muy sencillas y seguramente conocidas por algunos alumnos: la profesora pedirá a los alumnos que toquen distintas partes de su cuerpo, pero ellos sólo deberán obedecer si la orden va precedida de “*Simon says touch your...*” Obviamente, a menudo la orden simplemente será “*touch your...*” para probar a los niños.

Éste es un excelente juego para trabajar con el método de Total Physical Response, (TPR), ya que los alumnos reciben una orden de forma oral y muestran entendimiento respondiendo de manera corporal.

Jugaremos un par de rondas sin ser eliminatorias, después, los niños que fallen deberán sentarse en el mismo círculo hasta que quede un ganador, que recibirá un diploma creado para la ocasión. Si los niños que han sido eliminados se sienten suficientemente motivados para ser ellos quienes den las órdenes, podrán sustituir a la profesora, rotándose para liderar el juego.

Finalizado el juego de “*Simon Says*”, el siguiente juego será un Bingo con la temática de las partes del cuerpo, usando las tarjetas de la sesión anterior y la bolsa mágica. Sacaremos una serie de imágenes de las partes del cuerpo y los alumnos deben escribirlas correctamente en sus cuadernos. Por supuesto, despegaremos las palabras de las tarjetas que permanecían en la pizarra.

Se hará una corrección en común de todas las palabras y los ganadores recibirán pegatinas motivadoras como premio.

Los últimos minutos de la clase se destinarán a la autoevaluación. Preguntaremos a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy?, (*what did you learn?*).

¿Qué habilidades hemos trabajado?:

Listening: especialmente en la primera parte de la clase, gracias al juego de “*Simon says*” y también en la parte del Bingo, al escuchar el nombre de las partes del cuerpo.

Speaking: aunque en menor medida, sí que se practicará por parte de aquellos niños que den las órdenes en el juego de “*Simon says*”.

Writing: en la parte del Bingo, al escribir en sus cuadernos.

Reading: en la parte de la corrección de las palabras del Bingo.

SESIÓN 3: TWISTER!

Previamente, para preparar la clase habremos pegado las tarjetas TL con sus imágenes en la pizarra para que sirvan de mediadores en el juego de hoy. Además, habremos dispuesto las mesas de modo que haya suficiente espacio para extender la alfombra de colores del juego del Twister.

Comenzamos con la rutina de bienvenida: *bello song!*

Para la sesión de hoy, necesitamos introducir dos nuevos inputs: codo y rodilla (*elbow and knee*), y también los colores azul, amarillo, rojo y verde, así que buscaremos su significado en el diccionario online, usando la pizarra digital. Pediremos al ganador del juego de “*Simon says*” que sea quien salga a la pizarra. Tendremos preparadas también las tarjetas con las palabras y sus correspondientes imágenes para añadirlas a la lista de días anteriores.

Dedicaremos esta sesión a jugar al Twister, así que explicaremos las reglas con la ayuda textual proyectada en la pizarra digital. Para hacer más manejable la actividad, dividiremos la clase en cuatro grupos de seis personas. El procedimiento del juego es sencillo, se dispone de una alfombra con círculos de diferentes colores y cada participante debe ponerse sobre ella y esperar a recibir una orden con la siguiente estructura:

- ***Foot on the blue!***
- ***Elbow on the red!***

Es decir: **body part + on the+ colour.**

Los propios alumnos serán los encargados de escribir las órdenes que deberán dar a sus compañeros, les daremos 10 minutos para que, en grupos, escriban dichas órdenes tratando de ser originales, pero a la vez, realistas, sin pedir posturas imposibles.

A partir de ahí, comenzaremos a jugar, entrando la alfombra cuatro alumnos de los cuatro grupos a la vez. Rotarán una vez se vayan eliminando, ya que llegará un momento en que será físicamente imposible obedecer más órdenes.

El equipo ganador recibirá unas medallas creadas para la ocasión.

Los últimos minutos de la clase se destinarán a la autoevaluación. Preguntaremos a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy?, (*what did you learn?*).

¿Qué habilidades hemos trabajado?:

Listening: al recibir las órdenes del Twister.

Writing: cada grupo deberá escribir las órdenes que dará a sus adversarios para jugar al Twister.

Reading: las tarjetas o mediadores con el TL estarán disponibles en la pizarra durante toda la sesión. Además, los niños leerán las órdenes que previamente han escrito.

Speaking: las órdenes serán leídas y además, habladas en voz alta para el resto de sus compañeros.

SESIÓN 4: CONSTRUYE LA FRASE (*BUILD THE SENTENCE*)

TL específico de esta sesión: las preposiciones *in*, *under* y *over*.

Comenzamos con la rutina de bienvenida: *hello song!*

La clase de hoy está inspirada en la metodología Montessori para enseñar a leer a base del uso de palabras completas, percibidas de forma unitaria, escritas en tarjetas de diferentes colores en función del tipo de palabra.

El objetivo principal es escribir estructuras simples relacionadas con la temática de la unidad didáctica, las partes del cuerpo humano, y, para ello, recurriremos siempre al mismo formato:

Posesivo + parte del cuerpo + verbo + preposición + posesivo + parte del cuerpo.

Ejemplos:

- ***My nose is in my face.***
- ***My head is over my neck.***
- ***My mouth is under my nose***

Cada tipo de palabra tendrá un color, dependiendo de su función, por ejemplo: naranja para los artículos, rosa para las partes del cuerpo (sustantivos), verde para los verbos y azul para las preposiciones (*in, over y under*), de manera que la estructura que deben seguir los alumnos siempre será la siguiente:

Naranja + rosa + verde + azul + naranja + rosa.

Dividiremos la clase en cuatro grupos de seis personas y a cada uno de ellos le repartiremos tarjetas con las que formar diferentes oraciones. Se trata de usar correctamente las tres preposiciones con las que vamos a trabajar, *in, over y under*, de manera que, una vez terminen de formar las oraciones, cada grupo expondrá la suya delante de sus compañeros, (cada niño sosteniendo una de las tarjetas). Para no recurrir al español en la corrección, la profesora dibujará una el significado de cada frase para que los propios alumnos decidan si es correcta o no. Es decir, si la frase es *"the nose is under my leg"* será incorrecta, puesto que su significado es falso, y tendrán la oportunidad de cambiarla, o bien cambiando la tarjeta de la preposición o de alguno de los sustantivos.

Aquellas oraciones correctas, se escribirán en la pizarra y también en los cuadernos de trabajo de cada alumno.

Los últimos minutos de la clase se destinarán a la autoevaluación. Preguntaremos a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy?, (*what did you learn?*).

¿Qué habilidades hemos trabajado?:

Writing: en la composición de las oraciones.

Reading: también en la composición y corrección de las oraciones.

Speaking: al exponer en voz alta las oraciones construidas.

SESIÓN 5: FINAL TASK: SILUETAS (*SHAPES*)

Comenzamos con la rutina de bienvenida: *bello song!*

Trabajaremos en dos partes. En primer lugar, dividiremos la clase en pequeños grupos de cuatro personas, siempre teniendo en cuenta que sean grupos compensados, para atender a los diferentes ritmos de aprendizaje.

Todos los grupos tendrán una silueta muda del cuerpo humano en tamaño folio. A cada grupo se le repartirán cuatro tarjetas extraídas de la bolsa mágica con las imágenes de cuatro partes del cuerpo y los estudiantes deberán situar y escribir en su silueta el nombre correspondiente que les haya tocado. Posteriormente, escribirán una oración siguiendo la misma estructura que en la sesión anterior relativa a esa parte del cuerpo, por ejemplo: “*my neck is under my head*”.

Una vez que los grupos acaben, acudimos a la pizarra, donde previamente habremos pegado una silueta tamaño real del cuerpo de un niño, de manera que cada grupo escribirá el nombre de las partes con las que ha trabajado previamente y, después, expondrán las frases que han construido con cada una.

Una vez que la silueta esté completa y sin errores, la podrán colorear entre todos y se quedará colgada en alguna de las paredes de la clase, a modo de mediador o de *display*.

Los últimos minutos de la clase se destinarán a la autoevaluación. Preguntaremos a los alumnos ¿qué habéis aprendido hoy?, (*what did you learn?*).

¿Qué habilidades hemos trabajado?:

Listening: en la exposición de las oraciones creadas por los diferentes grupos.

Writing: en la composición de las oraciones.

Reading: también en la composición y corrección de las oraciones.

Speaking: al exponer en voz alta las oraciones construidas.

7. CONCLUSIONES

Con la realización de este trabajo, he pretendido realizar un análisis del uso del juego en la educación desde un punto de vista tanto teórico, como práctico. A lo largo del proceso de investigación, me ha resultado sorprendente la enorme diferencia existente entre las numerosas reflexiones y teorías realizadas por psicólogos, sociólogos y pedagogos referentes a esta materia y la escasa puesta en práctica de dichos postulados.

El juego sigue siendo algo considerado poco serio, al menos, no lo suficientemente serio como para basar la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje en él. Quizá los docentes sientan cierto temor a abusar de él y salirse de la metodología tradicional por temor a que los alumnos no aprendan o, al menos, no lo suficiente. Pero la realidad es diferente: jugar es una actividad muy seria para los niños. Acatan sus reglas y las cumplen con fervor, castigando a aquellos que osan desobedecerlas. Contribuye a su desarrollo tanto físico, como psicológico, puesto que les obliga a actuar de manera responsable en sociedad, ocupando un papel asignado y ponderando los valores cívicos.

Si a estos hechos le unimos la ventaja de crear un contexto determinado donde se requiere un código comunicativo concreto, llegamos a la conclusión de que el juego y la enseñanza de un segundo idioma deben caminar juntos. El juego proporciona una situación real donde poner en uso el inglés.

El juego supondrá también una fuente de motivación a la hora de aprender un segundo idioma, aumentará la participación y ayudará a desinhibirse a los alumnos, que muchas veces tienden a retraerse cuando deben hablar en un idioma extranjero. La inseguridad y los miedos a cometer errores quedarán eclipsados por el afán competitivo. Por otro lado, el ambiente en el aula se verá favorecido y eso también redundará en la mejora del aprendizaje.

Por supuesto, a estas razones hay que añadir el respaldo que el juego obtiene de los distintos autores y teóricos que han clasificado los tipos de juego de manera que puedan usarse dependiendo del tipo de contenidos a impartir en el aula. La elaboración y puesta en práctica de esta metodología es asequible para cualquier maestro, pudiéndose adaptar a sus intereses y sin necesidad de recurrir a materiales costosos.

Por otro lado, el uso del juego tiene un componente muy ventajoso y es la posibilidad de trabajar tanto en grupos de distintos tamaños como de forma individual, adaptándose a los requisitos de la clase. En la enseñanza de un segundo idioma, los alumnos tendrán la oportunidad de poner en práctica lo aprendido con más frecuencia que con una metodología tradicional, pues lo necesitarán para cumplir con los objetivos marcados.

Por último, me gustaría finalizar señalando que este TFG sólo supone un comienzo en una línea de investigación que podría hacerse más amplia. La documentación relativa a prácticas reales en las que se usa el juego como base de la enseñanza aún no es muy numerosa, desde luego, no si lo comparamos con la inmensa aportación teórica que existe sobre la materia.

Para terminar, mi experiencia personal con esta metodología ha sido del todo satisfactoria, siendo muy enriquecedora para mí como profesora en prácticas, ya que pude constatar los buenos resultados obtenidos con los alumnos, de modo que, desde mi punto de vista, ha supuesto una verificación completa de la teoría a través de la práctica.

8. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS.

BIBLIOGRAFÍA

- Brown, S. y Vaughan, C (2009). *¡A jugar!* Barcelona: Urano.
- Chateau, J (1958). *Psicología de los juegos infantiles*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Chomsky, N. (2003) *La arquitectura del lenguaje*. Madrid: Kairós
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Drinkwater, N. (2008). *Classroom Gems: Games and Activities for Primary Modern Foreign Languages*. Londres: Longman Div of Pearson.
- Freud, S. (1901). *Obras completas de Sigmund Freud, Volumen VI - Psicopatología de la vida cotidiana*. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Elkonin, D.B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Groos, K. (1898, 1901) *The play of man*. New York.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California, Pergamon Press Inc.
- Litelwood, W. y García, F., (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moyles, J.R. (1998). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Platón. (1999). *Las leyes*. Madrid: Gredos.
- Schiller, F. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Sutton Smith, B. (1981) *A history of children's play*
- Vygotsky, L. S. (1978) *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- Zapata, O. (1998). *Juego y aprendizaje escolar*. Colombia: Editorial Pax México.

REFERENCIAS LEGALES

Curriculum for Excellence, currículo educativo escocés:
https://www.educationscotland.gov.uk/Images/all_experiences_outcomes_tcm4-539562.pdf [Fecha de consulta: 15 de junio de 2016].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
<https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [Fecha de consulta: 19 de junio de 2016].

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León
<http://bocyl.jcyl.es/boletines/2014/06/20/pdf/BOCYL-D-20062014-2.pdf> [Fecha de consulta: 18 de junio de 2016].

WEBGRAFÍA

Ausubel, D. (2014). *Teoría del aprendizaje significativo.*
http://www.delegación233.bligoo.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf [Fecha de consulta: 17 de junio de 2016].

Charlier, N., Ott, M. y Remmele, B. (2012). *Not Just for Children: Game-Based Learning for Older Adults. European Conference on Games Based Learning: 102-XX. Reading: Academic Conferences International Limited.* <http://toc.proceedings.com/17681webtoc.pdf> [Fecha de consulta: 9 de junio de 2016].

Crespillo, E. (2010). *El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje.*
http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1663.htm [Fecha de consulta: 19 de junio de 2016].

Goleman, D. (2016). *About Daniel Goleman. On his own words.*
<http://www.danielgoleman.info/biography/> [Fecha de consulta: 17 de junio de 2016].

Hogle, Jan G. (1996). *Considering Games as Cognitive Tools: In Search of Effective “Edutainment”*
[Fecha de consulta: 9 de junio de 2016].

Labrador, M. y Morote, P (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*. <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf> [Fecha de consulta: 6 de junio de 2016].

Pastor, A. (2014). *El juego como herramienta en el aprendizaje del inglés*. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7789/1/TFG-G%20895.pdf> [Fecha de consulta: 7 de junio de 2016]

Real Academia Española: <http://www.rae.es/> [Fecha de consulta: 5 de junio de 2016].

Selingson, P. (2016). *Para aprender inglés hay que pensar en español*: http://economia.elpais.com/economia/2016/05/24/actualidad/1464089622_354071.html [Fecha de consulta: 16 de junio de 2016].