



Universidad de Valladolid



GRADO EN LENGUAS MODERNAS Y SUS LITERATURAS

TRABAJO FIN DE GRADO

Actividades lúdicas para la enseñanza del alemán como
lengua extranjera (DaF)

Presentado por: Begoña Ruiz de Azúa Baños

Tutelado por: Dra. Carmen Gierden Vega

Año: 2018-2019



Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D. / D^a. Begoña Ruiz de Azúa Baños, con N.I.F.: 71307558Z, estudiante del Grado en Lenguas Modernas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, curso 2018/2019, como autor/a de este documento académico, titulado:

Actividades lúdicas para la enseñanza del alemán como lengua extranjera (DaF)

y presentado como Trabajo de Fin de Grado, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 15 de julio de 2019.

Fdo.: _____

"El aprendizaje sucede cuando alguien quiere aprender, no cuando alguien quiere enseñar" Roger Schank

"El primero que debe llegar feliz al aula es el docente. Transmitir conocimientos es importante pero transmitir felicidad es fundamental" Anónimo

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a mi tutora, la Dra. Carmen Gierden Vega, su dedicación, ayuda y motivación. Sus comentarios siempre constructivos y su presteza a la hora de analizar mis propuestas han sido fundamentales para la culminación de este trabajo.

Gracias a mi familia, especialmente a mis padres Jesu y Koldo, por su apoyo moral constante y su fe en mí y mi proyecto. Gracias por acompañarme en toda mi vida académica y no dejar que me rindiera nunca. Soy lo que soy gracias a vosotros.

Gracias a Mimi, por asesorarme y acompañarme en largas jornadas de redacción. Gracias por todos los consejos y propuestas, han sido de gran ayuda.

Por último, me gustaría hacer una mención especial a mis amigos, los de siempre, los del Erasmus, los del Sicue y los del Grado, que me han demostrado que siempre puedo contar con ellos. Gracias especialmente a Yasmina, Ana, Büsra y Thorsten, que desde cerca y lejos me habéis animado a continuar y habéis sido un gran apoyo.

RESUMEN

El presente trabajo de Fin de Grado tiene como principal objetivo fundamentar el beneficio de las actividades lúdicas en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Para lograr dicho objetivo hemos establecidos dos ámbitos diferenciados en el desarrollo de la investigación. El primero aborda la reflexión sobre la incidencia de la lúdica en la enseñanza a lo largo de la historia y el análisis de la metodología de lenguas extranjeras. El segundo inicia la investigación de campo en torno a una encuesta sobre las actividades lúdicas en el aprendizaje del alemán.

Ambos ámbitos de investigación unidos al marco teórico, nos permitirán determinar los usos y beneficios de las actividades lúdico-didácticas en la enseñanza-aprendizaje del alemán, así como la disposición de los discentes a aprender a través de este tipo de actividades y del uso de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: actividades lúdicas, didáctica de lenguas extranjeras, alemán como lengua extranjera

ZUSAMMENFASSUNG

Das Hauptanliegen der vorliegenden Abschlussarbeit ist, das Nutzen spielerischer Aktivitäten im DaF-Unterricht zu begründen und vorteilhaft zu fördern.

Um dieses Ziel zu erreichen, haben wir unsere Arbeit in zwei verschiedene Themenbereiche gegliedert. Der erste Bereich, der theoretische Teil, liefert einen historischen Überblick über die Auswirkungen des Spiels auf den Unterricht und setzt sich zugleich mit der Fremdsprachenmethodik und -didaktik auseinander. Der zweite Bereich, der praktische Teil, setzt eine mittels Umfrage durchgeführte Feldstudie ein.

Die Datenerhebung soll uns Auskunft darüber geben, wie effektiv didaktische Spiele im Lernprozess sein können, und wie man die Bereitschaft der Lernenden durch diese Art von Aktivitäten und den Einsatz neuer Technologien bestimmen kann.

Stichwörter: spielerische Aktivitäten, Fremdsprachendidaktik, Deutsch als Fremdsprache

ABSTRACT

The main aim of this dissertation is to substantiate the benefit that ludic activities have when teaching German as foreign language. In order to fulfil our objective, we have established two differentiated fields in the investigation that we have carried out. The first of them tackles the reflection about the impact that had had the ludic throughout the history and the analysis of the methodology used to teach foreign

languages. The second one initiates a field research on a survey carried out about ludic activities regarding learning German.

Both investigation fields, together with the theoretical framework, will allow us to define the purposes and benefits that ludic activities have when teaching or learning German, as well as the willingness of the students to learn efficiently thanks to this activities and also using new technologies.

Keywords: ludic activities, teaching foreign languages, German as foreign language.

INDICE

Introducción	1
<u>Marco teórico</u>	
1-La lúdica: Estado de la cuestión	3
1.1 Definición y etimología universales.....	3
1.2 Paradigmas de investigación para explicar la lúdica a lo largo de la historia	4
1.3 Estimulación de la atención a nivel cognitivo: La neuroeducación	7
2- Metodología de enseñanza	10
2.1 Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Análisis crítico del enfoque comunicativo.....	10
2.2 Actividades lúdicas en la enseñanza de lenguas extranjeras	17
2.2.1 Beneficios de la gamificación en DaF	17
2.2.2 La estructura del juego didáctico y tipos de juego	19
<u>Parte práctica aplicada al alemán como lengua extranjera</u>	
3-Estudio de campo	21
4- Catálogo de propuestas prácticas.....	24
Conclusiones	35
Bibliografía	37
Fuentes de las imágenes	4

Introducción

En relación con la adquisición de conocimientos Michel Foucault afirmaba que un libro es una caja de herramientas. Sin embargo, en la época actual el soporte en papel no es la única fuente de información. En la era de la tecnología y de la comunicación, nos encontramos con diversos mecanismos que nos permiten lograr un aprendizaje más dinámico y participativo.

El hombre utiliza el juego como método de distensión y divertimento desde la infancia. Sin embargo, a medida que se alcanza la edad adulta, el juego es considerado una pérdida de tiempo o una veleidad propia de edades muy tempranas. Al respecto, consideramos de relevancia destacar que el juego posee también una dimensión educativa, pues este fundamento guiará ideológicamente toda nuestra investigación. Apoyamos la idea de que a través de actividades lúdico-didácticas podemos transmitir y adquirir conocimientos de una manera mucho más motivadora y social, puesto que la mayoría de los juegos educativos se llevan a cabo en grupo. En nuestro ánimo está, en este trabajo, superar los prejuicios que existen en torno al uso de los juegos como herramienta facilitadora del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras.

En Educación Infantil y Primaria se sigue haciendo uso del juego en el aula, y aunque este recurso no pierde eficacia con la edad, en Educación Secundaria es un recurso denostado. En contra de todo pronóstico queremos demostrar la viabilidad de la introducción de estas actividades en enseñanzas superiores.

Los objetivos que se persiguen a lo largo de los capítulos uno, dos y tres del presente trabajo son de diferente índole, unos más generales y otros más específicos. Entre los objetivos generales se encuentran fundamentalmente:

- Realizar un breve estudio teórico sobre la lúdica como herramienta de aprendizaje en la enseñanza de lenguas extranjeras, concretamente del alemán.
- Realizar un breve estudio de campo sobre la aplicación de actividades lúdicas en el aula de alemán.
- Realizar una propuesta práctica utilizando actividades lúdico-didácticas, como recurso de enseñanza del alemán en el segundo curso de educación secundaria.

Entre los objetivos más específicos está:

- Definir el término lúdica y efectuar una revisión histórica de la misma.
- Desarrollar teóricamente los temas clave asociados al aprendizaje: neuroeducación, métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, beneficios del uso actividades lúdicas, así como la estructura del juego didáctico y tipología.
- Realizar una encuesta a alumnos de 2º de la ESO sobre su experiencia en la clase de alemán como lengua extranjera y en el uso de actividades lúdicas en el aula.
- Analizar los resultados del punto anterior y proponer actividades a realizar en la clase de alemán.
- Extraer conclusiones que tengan aplicabilidad y surtan su efecto en el aula.

La lúdica: Estado de la cuestión

Definición y etimología:

El término lúdico deriva por etimología popular de la palabra latina *ludus*, que como señala la RAE significa perteneciente o relativo al juego. Por extensión, dicho término recoge la semántica en torno a todo lo relacionado con el juego, como pueden ser el ocio, el entretenimiento y la diversión. Sin embargo, el adjetivo correcto es lúdico que proviene de *ludicer, ludicra, ludicrum* (en su acepción de divertido, ameno).

Montañés *et al.* (2017: 1) señalan con respecto al juego:

Habitualmente se le considera como una actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso, pero su transcendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad.

El juego fomenta el aprendizaje de una manera mucho más eficaz.

Cualquier juego que presente nuevas exigencias al niño se ha de considerar como una oportunidad de aprendizaje. En el juego se aprende con una facilidad notable porque está especialmente predispuesto para recibir lo que les ofrece la actividad lúdica a la cual se dedican con placer (Montañés *et al.*: 7).

A veces los adultos conciben el juego y aprendizaje como acciones diferenciadas y en cierto modo aseguran que son términos con significados excluyentes (cf. Arévalo, 2016), sin embargo, son totalmente complementarios y reafirman el ideal educativo propugnado por el humanista Erasmo de Rotterdam, "*la escuela ideal es aquella donde se aprende jugando*" (Murua, 2013: 37).

Como remarca Yturralde (2014) es impresionante lo amplio qué es el concepto de lúdica, dónde puede aplicarse y a quiénes puede ir dirigido (Yturralde cit. en Espinoza, 2017). "*Su universalidad es el mejor indicativo de la función primordial que debe cumplir a lo largo del ciclo vital de cada individuo*" (Montañés *et al.*: 1). El juego suele ser un término asociado con la infancia, porque hemos puesto ciertas barreras que "*han estigmatizado a los juegos en una aplicación que derive en aspecto serio y profesional*" (Yturralde cit. en Espinoza: 15).

Pero también el adulto necesita del juego como explican Vergara y Otero (2017: 19), tanto niños como adultos "*juegan para tratar de dar forma visual a sus pensamientos, a sus sentimientos y a sus emociones, de una manera más libertaria que*

reglada". Así pues, el juego no es un actividad exclusiva de la infancia, sino que es universal y cumple diferentes funciones según la etapa vital del individuo, desde la infancia pasando por la madurez hasta la senectud (cf. Montañés *et al.*).

Paradigmas de investigación para explicar la lúdica a lo largo de la historia

A lo largo de la historia han sido muchos los autores (filósofos, humanistas, educadores) que han puesto énfasis en la importancia de la lúdica tanto para la enseñanza y aprendizaje como para el desarrollo personal, la recreación y el descanso de los individuos. A continuación se mostrará cómo ha evolucionado el concepto de una época a otra y qué papel desempeña el juego en la vida actual.

Aunque el juego no ha sido tenido en cuenta como parte del proceso educativo hasta hace unas décadas, el juego como fenómeno cultural ha existido siempre. "*El juego existió antes de toda cultura y la cultura surge en forma de juego*" (Huizinga, 1938: 37).

Fueron los pensadores clásicos los primeros que introdujeron el concepto de juego. Entre los filósofos, el primero que subrayó la importancia del juego en el desarrollo del niño fue Platón, para quien el juego era la base de la educación. Fue además uno de los primeros en reconocer el valor práctico del juego (cf. Nevado, 2008). Asimismo su discípulo Aristóteles valoraba la importancia e influencia que tenía el juego tanto en el desarrollo físico como intelectual en los más pequeños y remarcó que para evitar la inactividad corporal había que permitir que los niños se movieran a través de los juegos; al tiempo que enfatizaba que esos juegos infantiles debían "*ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura*" (Aristóteles cit. en Enesco, 2008:1). Ambos veían el juego como parte de la educación de la ciudadanía.

El empirista Locke, desarrolló la mayor normativa pedagógica, preludeo de los juegos, que luego se desarrollaría en las escuelas. Locke ya entonces propuso "*una enseñanza sin prisas, en la que la edad y el tiempo configurarán la personalidad infantil sin que sea necesario el látigo*" (Garfella, 1997: 14). Trató de inculcar a los estudiantes el placer por el estudio, sin necesidad de tener que usar la fuerza en la línea

de que *"todo ello puede conseguirse a través de procedimientos de juego para que los niños sientan que obran con libertad y que actúan como ellos quieren"* (Garfella: 14).

En el siglo XVII comienza a hablarse de los juegos didácticos, pero no será hasta la segunda mitad del siglo XIX cuando aparezcan las primeras teorías e investigaciones sobre la importancia del juego, en especial durante la etapa infantil, si bien no es instrumentalizado como una experiencia de aprendizaje sino más bien como una manera de obtener diversión y descanso. Spencer (1855) formuló al respecto la *Teoría de la energía sobrante* en la que definía el juego como *"el resultado de un exceso de energía acumulada"* a través del cual se eliminan y liberan las tensiones de la vida cotidiana. Todos los seres vivos poseen una cantidad limitada de energía, que cada especie gasta según sus proporciones, necesidades y limitaciones: *"las especies inferiores requieren gastar mucha energía para suplir las necesidades básicas, pero en la medida que éstas van ascendiendo en su complejidad, requieren menos energía para satisfacer las necesidades"* (Spencer cit. en Parra *et al.*, 2012: 8). Así las especies superiores pueden invertir esa energía restante en llevar a cabo otras actividades.

Otra referencia testimonial, que apoya en parte este argumento, aparece en la *Teoría de la relajación* de Lázarus (1883): *"el individuo busca relajarse en el juego de la fatiga que le provocan sus actividades trabajosas diarias y de sus responsabilidades estresantes"* (Lázarus cit. en Guastalegnanne, 2009: 2); es decir, el juego se centra en el descanso y en el tiempo libre, en un espacio no dedicado a trabajar, sino a la diversión.

En su *Teoría del pre-ejercicio*, Groos (1898) postuló que el juego era una anticipación y preparación para la vida. Era el reflejo y la experimentación de las actividades serias que llenarían más tarde su vida, insistiendo en que *"si bien es cierto que el desarrollo de las adaptaciones a las sucesivas tareas vitales constituyen el fin principal de nuestra niñez [...] no jugamos porque somos niños, sino que se nos ha dado la niñez para que podamos jugar"* (Groos cit. en Martínez, 2008: 4).

Pocos lustros después, a comienzos del siglo XX, surgieron las primeras teorías contrarias a las interpretaciones sobre el juego que se habían realizado en la Edad Moderna. Hall (1904) explica en su *Teoría de la recapitulación* que el juego es una recapitulación de las diferentes etapas evolutivas de la raza humana.

Por medio del juego, los niños eran enseñados a revivir la vida de sus ancestros relacionándose en actividades que fueron vitales para la especie, tales como pescar, cazar o acampar. Así demostró que los juegos de los niños reflejan los diferentes periodos de la historia de la humanidad (Hall cit. en Krauss, 1990: 25).

Como recoge Enesco (2008), Fröbel (1782-1852) promovió la idea del *Kindergarten*, como nueva escuela preescolar. Destacó la continuidad educativa que tenía que haber entre la escuela, el hogar y la comunidad además de la importancia del juego infantil para el desarrollo y la necesidad infantil de lograr una interacción con sus padres (Fröbel cit. en Enesco, 2008). El *Kindergarten* se convirtió en un "*sistema de enseñanza fundado en el juego, un sistema de experiencia sensorial y manipulación de los materiales*" (Tamayo y Restrepo, 2016: 110).

Sin embargo, al considerarse que la lúdica era "*el ejemplo ideal de actividad integral favorecedora de otros aprendizajes*" (Payà, 2006: 8), la necesidad de implantar las actividades lúdicas en la educación en las escuelas iría mucho más allá.

María Montessori (s.f), influenciada por el sistema sensorial de Fröbel, se percató de que:

El uso de materiales didácticos elaborados, teniendo en cuenta los órganos de los sentidos (vista, olfato, gusto, tacto y oído), eran una característica necesaria al momento de elaborarlos, ya que la finalidad era atrapar la atención de los niños pero esto no era suficiente; era imprescindible la certidumbre de que podían lograr una evolución en su desarrollo; esto creaba un ambiente propicio para la auto-educación. (Montessori cit. en Meneses y Monge, 2001: 117)

Por el contrario, John Dewey (s.f.), padre de la psicología progresista, se opuso al juego como recurso o apoyo a determinadas actividades en el aula porque, según él, no proporcionaba los resultados deseados y estimados (Dewey cit. en Nevado, 2008). Con cierta vehemencia, Dewey se oponía a la escuela tradicional, otorgando a los alumnos el papel protagonista del acto educativo y al profesor el papel secundario como guía y orientador de la instrucción. De esta forma propulsó una escuela dinámica, en la que el juego era la principal fuente de motivación (cf. Nevado). Fue Dewey quien creó un programa educativo más activo fomentando el trabajo en equipo para aprender de las personas dentro de la comunidad (cf. Gálvez y Rodríguez, 2005).

Estimulación de la atención a nivel cognitivo: la neuroeducación.

Vivimos en la era del cambio y la evolución. La tecnología se ha venido desarrollando con mayor potencia en las últimas décadas. La interdisciplinariedad y una mayor apertura de la investigación pedagógica han hecho posible el contacto con otros campos del saber, en especial con el de la medicina donde se han obtenido grandes logros. Sin embargo, a pesar de ello, el sistema educativo no ha sabido cambiar ni evolucionar adecuadamente, abandonándose a un sistema de corte tradicionalista. En este sentido ya son muchas las voces que se alzan por mejorar en mayor medida el aprendizaje de los alumnos y no tanto la enseñanza del profesor (cf. Aldana, 2014). El sistema didáctico en general y particularmente la enseñanza de lenguas extranjeras debe cambiar. A nuestro juicio, y muy de conformidad con Cañas y Chacón, se sigue utilizando la misma metodología que desde hace siglos, basada en numerosas clases de *input*, de la enseñanza de la gramática y del vocabulario a través de un único libro. Sin embargo, están surgiendo nuevas corrientes metodológicas que:

[...] implican la implementación de innovaciones que se contraponen a la enseñanza tradicional caracterizada por la repetición y memorización de estructuras gramaticales, generalmente descontextualizadas (Cañas y Chacón, 2015: 3).

En la última década, muchos científicos, neurólogos y lingüistas respectivamente, han descubierto en sus trabajos colaborativos una “nueva cultura pedagógica”, la neuroeducación. Es decir, la *"necesidad de anclar lo que conocemos del funcionamiento del cerebro en la educación"* (Mora, 2018). La relación es evidente, ya que todo lo que el ser humano aprende y hace es producto de su funcionamiento cerebral. Aplicando la neurociencia se consiguen destruir las interpretaciones erróneas, es decir, los *"neuromitos o falsas verdades"* de la educación (cf. Mora).

Como destaca Aldana (2014) hasta los años 80 solo se podía observar al cerebro y sus comportamientos cuando la persona había fallecido, sin embargo, hoy en día gracias a la tecnología y los avances médicos es posible realizar una resonancia magnética cerebral para ver cómo se desarrolla el cerebro:

Durante las últimas décadas la investigación en neurociencia está dando a conocer eventos que ocurren a nivel del funcionamiento cerebral y que inciden directamente en el procesamiento y consolidación de los aprendizajes (Cañas y Chacón, 2015: 1).

Por lo tanto, la relación de ambos términos, neurología y educación, es evidente. Francisco Mora, Doctor en Neurociencia y Medicina y uno de los principales referentes

internacionales en neuroeducación, nos viene a decir que: *"Intentar enseñar sin conocer cómo funciona el cerebro, será algo así como intentar diseñar un guante sin nunca antes haber visto una mano"*. Gracias a esta visión, pensamos que los conceptos van cambiando. Hace dos décadas se pensaba que con la edad las neuronas no crecían y se atrofiaban. Sin embargo, recientemente se ha descubierto que esto no es así. Si bien es cierto que la plasticidad cerebral de un niño es mayor que la de un adulto, ello no es privativo de que la plasticidad de una persona de mayor edad sea nula sino, y cabe matizar por su importancia, menos maleable (cf. Punset, 2009):

El cerebro retiene su plasticidad a lo largo de toda la vida. Y, debido a que la plasticidad sustenta el aprendizaje, podemos aprender en cualquier etapa de la vida, aunque de formas un tanto diferentes en las diferentes etapas. (Koizumi, 2005 cit. en Gómez, 2018: 6)

Gracias a estos hallazgos sabemos que el cerebro se reconfigura con los nuevos estímulos, experiencias y comportamientos (cf. Cañas y Chacón, 2015). Recobra mayor importancia el hecho de que aumente el número de conexiones sinápticas a que aumente el número de neuronas en sí. Como afirma Gómez en relación con la plasticidad cerebral:

[...]es la capacidad que tiene el cerebro de modificarse a sí mismo como respuesta a los estímulos del medio ambiente, creando y ampliando las conexiones neuronales, al mismo tiempo que elimina las conexiones poco activas o inactivas (2018: 5).

En resumidas cuentas, el cerebro recuerda aquello que le llama la atención, lo que es novedoso para él y lo que considera importante: *"El saber ocupa lugar, no hay espacio para todo. Durante dos años lo poco que aprendes queda guardado en el hipocampo. Si el hipocampo descubre que es fundamental, recién lo sube a la corteza cerebral y lo hace definitivo"* (Aldana). Esta premisa la vamos a relacionar con dos factores muy importantes y decisivos a la hora de recordar y atesorar lo aprendido que son las emociones y la atención y, en este sentido, apoyamos la idea de Cañas y Chacón (2015) de que la cognición y las emociones son inseparables. Las emociones son el sustrato que hace que el cerebro funcione bien: *"sin emoción no hay memorización sólida"* (Mora, 2018), ya que el ser humano es capaz de recordar lo que le ha emocionado, no lo que no le ha causado ningún tipo de sentimiento. Además *"el ser humano posee diversas maneras de organizar la memoria, lo cual ocurre a través de una información significativa que se manifiesta cuando existe la conexión con el aprendizaje y las experiencias previas"* (Cañas y Chacón: 8).

Otro de los procesos cerebrales fundamentales es la atención. Mora, en su revisión crítica a la enseñanza tradicional, sostiene la necesidad de ayudar a los estudiantes a despertar su atención desde la curiosidad: *"hoy en día no se pueden aprender abstractos con el abedul, tiene que ser con la alegría"*. Aquello que es capaz de romper la monotonía de la clase y que es interesante, despierta la curiosidad de los alumnos. Mora lo ejemplifica de la siguiente manera:

Imaginaos que me estáis prestando atención a mí y de pronto tras mí, aparece de pronto una jirafa, ¿seguiríais prestándome alguno atención a mí o a la jirafa? Evidentemente a la jirafa. ¿Y por qué? Porque la jirafa representa algo nuevo, algo diferente y es algo que a la reactividad emocional le llama la atención. Convirtámonos todos los docentes en jirafas, pues los grandes maestros son aquellos capaces de convertir lo aburrido en interesante.

Siguiendo esta línea de actuación y de posicionamiento ideológico, nosotros defendemos en el presente trabajo, la tesis de que una buena enseñanza de idiomas debe motivar a los alumnos y explorar diversas formas de enseñanza. Así serán necesarias prácticas educativas significativas que cambien el enfoque que proporciona el paradigma pedagógico tradicional. Según Pérez Ruiz (s.f.) *"la neurociencia no adopta un método específico, sino que más bien implica la promoción de estrategias variadas de aprendizaje dentro de un enfoque multisensorial"* (cit. en Cañas y Chacón: 8). Para ello se fomenta *"el uso de distintos medios tales como audio, imagen, música, dibujo, estrategias de dramatización, proyectos, exposiciones, y demostraciones en la presentación de los nuevos contenidos"* (Cañas y Chacón: 3).

Tradicionalmente jugar en el aula ha estado mal visto y se ha asociado con frecuencia a perder el tiempo, sin embargo, incorporar la lúdica en las aulas solo tiene efectos positivos (cf. Aldana, 2014). En relación con el humor Gierden (2000) comenta:

El elemento de la comicidad abre así todo un campo de explotación pluridisciplinar y es, a nuestro juicio, un anzuelo didáctico ideal para convertir a alumnos poco motivados en grandes entusiastas de la materia a impartir. Por otra parte es un hecho probado por la psicología de la percepción (López García, 1988) que el material visual es un estímulo sumamente importante durante la etapa del aprendizaje y que el uso del humor [...], permite una estimulación anímica diferente y una mayor empatía que un contacto más tradicional o convencional con la lengua (cf. Boos: 266). Por ello creemos necesario desterrar falsos mitos, relativos a este material alternativo (dentro del cual también tienen cabida los juegos), que los han relegado prácticamente al olvido. (Gierden: 114)

Por ello, proponemos la puesta en práctica de la lúdica en forma de actividades didácticas en la clase para reforzar temas concretos, como son el uso de la música, las imágenes, los objetos, los trabajos en equipo o el uso de las TIC para fomentar así actitudes positivas hacia el aprendizaje en concordancia con la biología cerebral (cf.

Cañas y Chacón). En lo que a los trabajos grupales se refiere, Punset (2009) añade que el cerebro necesita estar en contacto con otros cerebros para desarrollarse de una manera más activa.

La introducción de la tecnología en las aulas no está exenta de una gran controversia fundamentalmente en torno a los beneficios que produce. Sin embargo, debemos ser conscientes de que por mucho que apliquemos la tecnología en nuestras aulas, el docente debe permanecer como guía para los alumnos, pues ninguna máquina tiene el poder de *"transmitir humanidad y emoción"*. El valor del docente es extraordinario y como señala Mora *"el maestro debe ser la joya de la corona de un país"*.

El siguiente pensamiento de Zadina (2008) nos va a servir de base para nuestro siguiente capítulo sobre metodología de enseñanza:

El conocimiento del desarrollo y funcionamiento del cerebro ayuda al docente de lenguas extranjeras a obtener logros más eficientes en su función pedagógica. La orientación hacia una enseñanza compatible con el cerebro destaca que una estimulación adecuada y adaptada a la biología del cerebro permite aumentar el crecimiento de redes neuronales y la interconectividad cerebral para impulsar el potencial de los aprendizajes (cit. en Cañas y Chacón, 2015: 6).

Metodología de enseñanza

Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

En la antigüedad toda la cultura se transmitía a través del latín, la *lingua franca*. Actualmente vivimos en la era de la globalización y estamos interconectados con toda la población mundial. Aunque el inglés se ha convertido en la lengua de comunicación generalizada, abunda el interés general por aprender además otros idiomas. Algunos de sus beneficios son: capacidad para comunicarte con otras comunidades lingüísticas, interactuar con sus culturas, gozar de más oportunidades en el mundo laboral en otros países o simplemente a nivel personal como enriquecimiento. Desde hace siglos, debido al gran éxito del aprendizaje de lenguas extranjeras, se han implantado como asignaturas optativas en la mayoría de los centros educativos y se han empleado diversos métodos que han ido evolucionando a lo largo de la historia.

Así, a través de la puesta en práctica de diferentes métodos se han observado los beneficios de las diversas metodologías además de sus carencias, que han intentado suplirse en la formulación de los métodos más actuales, para llegar al enfoque ideal de la enseñanza de lenguas: *"Se han ido sucediendo una serie de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo"* (Martín, 2009: 62).

Toda enseñanza debe acompañarse de un método de aprendizaje, más concretamente y en palabras de Kumaravivelu (2006): *"la verdad es que no existe enseñanza de lengua sin un método"* (cit. en Abio, 2014), entendiendo por método *"un cuerpo de teoría verificado científicamente o una serie de procedimientos, medios generales o técnicas usadas de forma sistemática para lograr un objetivo"* Hernández (2000: 1). Esta visión también la comparte Martín (2009: 61) afirmando que *"método significa el camino para llegar a un resultado determinado"*. Sin embargo, tanto los intereses de los estudiantes como los objetivos del profesorado han cambiado a lo largo de la historia y por consiguiente también han evolucionado los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Según reza en la obra lexicográfica *Longman Dictionary* (s.f.):

Los métodos difieren unos de otros en su concepción sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, en los propósitos y objetivos de enseñanza, en el tipo de programa que promueve, las técnicas y procedimientos que recomienda y el papel que le asignan al profesor, a los aprendices y a los materiales instructivos. (cit. en Hernández: 2)

La elección de un método concreto es una tarea ardua y fundamental dentro de la actividad educativa. Así *"el método es el nivel en el que ponemos en práctica nuestras creencias y teorías y en el que se toman las decisiones sobre lo que se enseña, el contenido, las destrezas y el orden"* (Richards y Rodgers, 2001 cit. en Martín: 62). De esta manera con la elección y aplicación de un buen método se pueden lograr resultados más positivos que si se escoge un método inadecuado. Esto último solo añadirá dificultades al aprendizaje y desembocará en una enseñanza ineficaz (cf. Martín).

Para poder organizar los principios básicos de nuestra enseñanza en la parte práctica del presente trabajo y así poder describir el enfoque general que le daremos a los contenidos elegidos, realizaremos a continuación un repaso histórico sobre la evolución de los diversos métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras.

A comienzos del siglo XVIII surge el método tradicional, que podría considerarse el primer método profesional de enseñanza de lenguas extranjeras. Se le denomina también Método Gramática-Traducción o Método Prusiano (cf. Martín *et al.*, 2008). Este método tiene su origen en las escuelas clásicas, ya que era el empleado en la enseñanza del latín y el griego y más tarde, con el auge de otras lenguas europeas, se aplicó también en ellas. Hernández (2000: 2) sostiene que el objetivo primordial es la *"asimilación de las reglas gramaticales"* y que *"la traducción es la técnica principal para aprender el vocabulario"*. Así explica los pasos a seguir para desarrollar con éxito el método: *"primero hay que presentar una regla a los alumnos, luego estudiar una lista de vocabulario y ejecutar los ejercicios de traducción"* (Hernández: 3). En esta metodología el papel del maestro es fundamental, es la *"autoridad máxima"*, que proporciona a los alumnos los conocimientos necesarios sobre el tema, además de corregir sus errores. Sin embargo, el estudiante tiene un papel poco participativo, ya que se limita a leer y traducir (cf. Martín *et al.*). Los defensores de este método afirman que la mejor vía para comunicarse en la lengua extranjera es: *"comenzar una oración en la lengua materna, analizar sus componentes gramaticales y luego encontrar sus equivalentes en la lengua extranjera"* (Hernández: 3). Lugilde (2012:33) remarca que para los teóricos de este método la lengua es concebida como un *"sistema de reglas que tiene que ser aprendido en relación a la lengua materna"*.

Es decir, todo se aprende referente a la lengua materna, incluso las explicaciones se realizan en la lengua materna. Esto tiene como consecuencia como señala Antich (1986) que *"se desaprovecha la oportunidad de que los estudiantes desarrollen la expresión oral y comprensión auditiva"* (Antich cit. en Hernández: 2). De esta manera, *"la base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita"* (Martín *et al.*). Con este método no se tiene en cuenta que los patrones gramaticales no son universales y por lo tanto no pueden trasladarse unívocamente de una lengua a otra. Además, al basarse en los manuales que se utilizaban para enseñar latín y griego, se le da mucha importancia a la memorización de listas de vocabulario descontextualizadas o pequeños textos para traducir. Este método es objeto de numerosas críticas por lo que comienza a caer en desuso desde 1950 surgiendo corrientes de oposición que lo desprestigian y asentando las bases para el desarrollo de nuevas propuestas.

Surge así el Método Directo reemplazando al anterior. Con él la expresión y comprensión oral relegaban a la lengua escrita a un segundo plano. Sánchez (2009) sostiene que en la enseñanza de las lenguas lo que es más relevante es favorecer la comunicación oral. Por ello, se hace hincapié en que los profesores sean nativos o al menos tengan un buen dominio del idioma, ya que la única lengua que se utiliza en clase es la lengua que se enseña. La expresión oral se trabaja por medio de diálogos entre el profesor y los estudiantes, lo que se conoce como "*técnica de pregunta-respuesta*" y se insiste en que una correcta pronunciación es esencial. Serra (2012) señala que en este método se aprende el vocabulario cotidiano por medio de juegos de mímica, elementos visuales y asociaciones de términos a realidades concretas y todo ello dentro de los contextos naturales de uso. Otra característica es que "*la gramática se reducía a lo estrictamente necesario*", se aprendía inductivamente de una manera práctica. Las reglas gramaticales se deducían de los ejemplos presentados en el aula, es decir, "*lo abstracto debe surgir de lo concreto*" (Sánchez: 54).

De este modo, los estudiantes no debían comparar las estructuras gramaticales con las de su lengua materna, ya que como se ha mencionado anteriormente, los sistemas lingüísticos varían de una lengua a otra y esto solo llevaría a una frustración continua por no encontrar similitudes entre ambas lenguas (cf. Serra). Por otro lado, Sánchez añade que se elimina la práctica de la traducción como procedimiento de enseñanza y que el aprendizaje se convierte en participativo y dinámico. El papel del maestro sigue siendo esencial dentro del aula, pero ya no para corregir todos los errores que cometan los estudiantes, sino para interactuar con ellos y motivarles.

Sin embargo, en la primera mitad del siglo XX fue complicado llevar a cabo el método directo en EEUU, pues no había suficientes hablantes nativos, al contrario que en Europa. Por ello, los estudiantes europeos no tenían apenas que desplazarse para poder poner en práctica sus habilidades en la lengua extranjera. Brown (2001:22) explica: "*con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, EEUU se vio inmerso en un conflicto internacional y necesitaron hacer uso de sus conocimientos de las lenguas extranjeras para poder comunicarse tanto con sus aliados como con sus enemigos*". Con este propósito, el ejército estadounidense ofreció cursos intensivos a sus soldados para mejorar las competencias orales y auditivas en las lenguas de comunicación. Se denominó a estos cursos *ASTP (Army Specialized Training Program)*, programa que se

dio a conocer más tarde como Método Audio-lingual (cf. Brown). En su desarrollo inicial este método se caracterizó por:

- Toda la información se transmite en forma de diálogo
- El vocabulario se aprende siempre dentro de un contexto, con ayuda de técnicas de mímica y frases hechas.
- Las estructuras gramaticales se aprenden por analogía inductiva, es decir, mediante ejercicios repetitivos
- Apenas se hace uso de la lengua materna
- Trabaja sobre todo la expresión y comprensión oral y persigue una pronunciación correcta y rapidez comunicativa.
- La utilización de medios visuales para esclarecer las explicaciones

Partiendo de estas premisas dadas Muñoz (2010:73) concluye:

El método Audio-Lingual busca que el alumno no recurra a la traducción ni al uso de su lengua materna, pues tal comportamiento puede interferir en el aprendizaje y generar errores, los cuales deben evitarse a toda costa. En cambio, se promueven con alta insistencia la imitación y repetición constante porque estas permiten acercarse más a la forma de hablar de un nativo.

El Enfoque Comunicativo surge en la década de los 70 y se caracteriza por fomentar lo que Hymes (1972) llamó la competencia comunicativa (Hymes cit. en Muñoz:76). Se trata de aprender la lengua no partiendo de la gramática o de listas de vocabulario descontextualizadas, sino de situaciones comunicativas reales que integren todas las destrezas (cf. Lineros, s.f.).

Mientras que otros métodos ponen su atención en el docente, el enfoque comunicativo centra el aprendizaje en el alumno. El profesor es director, organizador, guía y evaluador de la instrucción y el proceso; no solo proporciona gran parte del conocimiento a los estudiantes sino también intercambia opiniones y aprende de ellos en una relación de reciprocidad. Lomas (2013) subraya *"el objetivo esencial es el de intentar contribuir a la mejora de las competencias comunicativas de nuestros estudiantes"*. Lo más destacado de este enfoque es su aspecto funcional, es decir, utilizar la lengua extranjera para comunicarse con diferentes grupos de hablantes en diferentes situaciones comunicativas (cf. Hernández). En la acepción chomskiana: *"está claro que la multitud de intenciones comunicativas del repertorio de un hablante nativo no puede aprenderse basado en una cadena Estímulo-Respuesta"* (Chomsky cit. en

Hernández: 148). En esta idea subyace la complicación que supone expresar todos los matices en una lengua extranjera. Los partidarios del enfoque comunicativo proponen un aprendizaje significativo de la lengua extranjera y consideran que la memorización es poco útil, ya que con el tiempo se olvida (cf. Hernández). A continuación ofrecemos de forma sinóptica las características esenciales y ventajosas que, a nuestro juicio, reúne el método comunicativo y que para nuestro procedimiento y nuestras prácticas serán esenciales:

Características del enfoque comunicativo	
El docente facilita las estrategias de aprendizaje a los estudiantes	El alumno es el eje central
El conocimiento se consigue a través de la interacción con otros estudiantes	Los trabajos en grupo y en pareja son esenciales
Participación activa de los estudiantes	Se aprende a utilizar el idioma en situaciones comunicativas cotidianas
Motivación como motor para propiciar un aprendizaje dinámico y ameno	Uso de actividades lúdicas para implicar a los estudiantes
El lenguaje se aprende a través del ensayo-error	Los estudiantes deben equivocarse para aprender de sus errores

En consonancia con ello en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) reza:

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de tareas que no son sólo de carácter lingüístico, aunque conlleven actividades de lengua y requieran de la competencia comunicativa no sean ni rutinarias ni automáticas, requieren del uso de estrategias en la comunicación y en el aprendizaje. Mientras la realización de estas tareas suponga llevar a cabo actividades de lengua, necesitan el desarrollo (mediante la comprensión, la interacción o la mediación) de textos orales o escritos. (MCER cit. en Muñoz: 77)

Como hemos destacado hay diversos métodos y enfoques a la hora de enseñar una lengua extranjera, sin embargo, apoyamos la idea de Sans (2017) de que no podemos confiar ciegamente en ningún método ideal, pues nos movemos en el ámbito de las creencias y no hay una base empírica más que la propia experiencia individual de cada uno. Somos de la opinión que el método perfecto no existe. Lo importante es recoger lo más importante de cada método. A título de ejemplo, podríamos recuperar

actividades de otras épocas, como por ejemplo del Método G-T, para aprender a leer literatura culta de autores en lengua extranjera (cf. Sans). El éxito del enfoque comunicativo radica en dos motivos principales. Como sostienen diversos autores, el fin de la lengua es comunicarse, más concretamente las lenguas son funcionalmente herramientas de comunicación. Y como tal el método comunicativo es el menos excluyentes de todos los métodos, pues no deja de lado ninguna destreza, sino que las trata a todas por igual y señala su importancia (cf. Sans). Según Wilkins es cierto que se sigue poniendo demasiado énfasis en la gramática en comparación con el vocabulario: *"sin gramática poco se puede comunicar, sin vocabulario nada"* (Wilkins cit. en Sans), esta misma idea viene arropada por la ilustre sentencia de Stephen Krashen que afirma *"cuando los alumnos viajan, no llevan consigo gramáticas, sino diccionarios"* (Krashen cit. en Sans). Por lo tanto debemos volver a dar al léxico el papel importantísimo y central que tiene, pues muchas veces se trabajan como gramática cuestiones que son estrictamente léxicas (cf. Sans). Este problema se observa en numerosas ocasiones en la clase de lengua extranjera. En el caso del alemán, por ejemplo, y desde nuestra experiencia personal, podemos señalar que a veces se le da demasiada importancia a algunos aspectos gramaticales como distinguir dos tiempos verbales como el Präteritum y el Perfekt y se deja de lado al vocabulario. Además cualquier hablante nativo entenderá el matiz de que la acción descrita está en pasado, se haga uso de uno u otro. Si nos fijamos además en las diversas situaciones comunicativas de las que formamos parte, podemos afirmar que numerosos malentendidos interculturales o pausas en una conversación con un hablante nativo son causadas por falta o desconocimiento de vocabulario. Por ello, para reconocer la importancia que posee el léxico en un entorno comunicativo, queremos proponer en la parte práctica de este trabajo actividades lúdicas basadas en este para afianzar el vocabulario en situaciones comunicativas significativas.

También hay que tener en cuenta que no todos los alumnos o clases trabajan igual y que no todos los proyectos que organiza un docente tienen la misma acogida por parte de diferentes grupos de alumnos. La habilidad del profesor está en llegar al alumno. Por ello, el docente debe observar cómo se comporta el grupo y centrarse en el alumno de forma personalizada, ya que es el eje del aprendizaje e incitar a los alumnos a emocionarse para aprender a través de experiencias memorables (cf. Sans).

Actividades lúdicas en la enseñanza de lenguas extranjeras

Beneficios de la gamificación en DaF

Una de las principales formas de lograr que un niño aprenda algo nuevo de una manera natural es a través de la gamificación. Esto puede observarse en cómo los niños aprenden su lengua materna desde la infancia. Puesto que los juegos desempeñan un papel muy importante en el proceso de aprendizaje y en el uso de nuestra lengua materna, ¿por qué no incorporarlos también al aprendizaje de cualquier lengua extranjera? De conformidad con Juan y García (2013:170) pensamos que: *"el juego es el medio idóneo para transmitir y adquirir conocimiento"*.

Para muchos discentes, el aprendizaje de una lengua extranjera, en nuestro caso de la lengua alemana, es un proceso desmotivador y antinatural (cf. Juan y García) porque se continúa haciendo hincapié en la lectura y la escritura en detrimento de las destrezas orales. Se siguen utilizando el mismo tipo de actividades que hace 40 años basando el aprendizaje en libros con ejercicios de gramática, traducción directa o inversa y ejercicios de comprensión lectora. Además, los alumnos, al estar en contacto en el aula con niños de su misma comunidad lingüística, no encuentran ninguna utilidad en el aprendizaje de una nueva lengua. Por ello, el papel del docente como guía es notable. Debe mostrarles la gran ventaja comunicativa que posee conocer otras lenguas además de su lengua materna y esto puede llevarlo a cabo a través de actividades lúdico-didácticas llamativas que motiven a los estudiantes y les aporten algo positivo (cf. Juan y García); es decir, el maestro debe hacer uso, en palabras de Barrera, del *"sorprendizaje"* para llegar a este fin: *"estamos perdiendo la capacidad de sorprender al alumnado, cuando hay sorpresa hay curiosidad, cuando hay curiosidad hay deseo y por lo tanto hay acción, va a haber motivos y se va a aprender"* (Barrera, 2016). A través de diferentes actividades, el profesor debe despertar la voluntad, y sobre todo la empatía, en el alumno por aprender. Aunque en general se considera que el objetivo, académicamente hablando, es aprobar la asignatura, eso no debe convertirse en el centro del proceso de aprendizaje. Es por ello que los docentes deben poner en práctica los resultados de las investigaciones recientes (vid. apartado 1.3) para encontrar la manera de sorprender a sus estudiantes, siguiendo la idea elocuente de Barrera: *"menos aprobar y más a probar"*.

Una de las numerosas ventajas de la enseñanza gamificada en DaF es la potenciación de la motivación intrínseca de los discentes, entendiendo por motivación intrínseca: *“el estímulo que surge de la propia acción [y que] es suficiente por sí mismo y no requiere estímulos ulteriores como castigos o recompensas”* (Harteringer *et al.* cit. en Grünewald, 2009:79). A través de ésta y el empleo de materiales originales y estimulantes, con un diseño estético llamativo, conseguiremos despertar la curiosidad de los alumnos y aumentar sus ganas de trabajar al tiempo que conseguiremos que se impliquen de manera activa en la realización de todas las actividades.

Pero hay muchas más razones por las que deberíamos introducir actividades lúdicas en el aula: Primeramente, porque se atienden aspectos imprescindibles para el desarrollo cognitivo del estudiante como son la creatividad, la originalidad, seguidamente, porque se fomenta la participación en clase y, finalmente, se desarrolla la sociabilidad. Sin embargo, no debemos olvidar que para que un juego sea pedagógico y explote todas esas habilidades, debe tener un objetivo didáctico específico (cf. Juan y García). A título de ejemplo, los investigadores Martha Lengeling y Casey Malarcher (cit. en Juan y García: 175) dividen los beneficios del juego en cuatro áreas generales:

- a) Beneficios afectivos: los juegos disminuyen el filtro afectivo, fomentan un uso creativo y espontáneo de la lengua, promocionan la competencia comunicativa, motivan y son divertidos.
- b) Beneficios cognitivos: los juegos se usan para reforzar conocimientos, son útiles para revisar y ampliar y se centran en la gramática de una forma comunicativa.
- c) Beneficios dinámicos: los juegos se centran en los alumnos, el profesor actúa como facilitador, construyen cohesión en clase, fomentan la participación de toda la clase y promueven la competencia sana.
- d) Beneficios de adaptabilidad: los juegos son fáciles de ajustar para la edad, nivel e intereses, utilizan las cuatro destrezas y requieren una mínima preparación por parte de los alumnos.

Por medio de los juegos pedagógicos se consigue que incluso los niños más reacios a hablar en la lengua extranjera, participen de una manera más activa, se impliquen más en las actividades grupales, pierdan el miedo y la vergüenza a expresarse en público y se sientan más seguros de sí mismos e integrados en el grupo. Muchos psicólogos (Moor, 1981; Erikson, 1982; Winnicott, 1986, entre otros) conceden primacía a este hecho significativo.

Los niños están más motivados y estimulados en la clase de lengua extranjera cuando se utilizan materiales auténticos, tales como juegos, imágenes, objetos reales[...] Los materiales auténticos aumentan el nivel de implicación y concentración de los niños, siendo una ventaja que no debemos desaprovechar. (Juan y García: 169)

La estructura del juego didáctico y tipos de juego

Creemos que al profesorado le resultaría muy útil conocer la tipología de juegos diversificada así como su estructura básica para poder elaborar y planificar una actividad lúdica en DaF. De esta manera podrá elegir para cada momento didáctico la manifestación tipológica más apropiada según el grupo de alumnos y el contenido que se desee transmitir. En relación a esas manifestaciones y atendiendo al funcionamiento interno, Toth (1995) diferencia, entre dos tipos de juegos que pasamos a reseñar:

A) Los juegos competitivos: los jugadores o equipos intentan ser los primeros en alcanzar el objetivo.

B) Los juegos cooperativos: su interés se centra en que los jugadores trabajen juntos hacia un objetivo común.

Aunque los juegos competitivos crean una gran motivación en los alumnos por querer alcanzar los primeros la meta, hay que tener cuidado ya que hacer uso de ellos en exceso puede provocar una alteración de la atmósfera de la clase. Mientras que con los juegos cooperativos se consigue que todos los jugadores trabajen juntos para llegar al objetivo común y por lo tanto se fomenta el compañerismo (cf. Toth cit. en Juan y García).

Sin embargo, esta no es la única clasificación posible. Teniendo en cuenta la identificación de los atributos comunes y de funcionamiento de cada tipología podemos distinguir los siguientes juegos:

1) Juegos de vacío de información: bien se da el caso de que A tiene la información que B debe adquirir o que A tiene la información que necesita B y viceversa.

2) Juegos de averiguación. Estos hacen uso de la misma dinámica que los anteriores y se distinguen dos tipos: a) de adivinanza, en los que un miembro del grupo posee la información y los otros jugadores deben adivinarla o b) los de búsqueda, en los que todos los participantes juegan un papel activo.

3) Juegos puzzle. En ellos y gracias al trabajo en grupo se consigue llegar al objetivo marcado, uniendo correctamente todas las piezas.

- 4) Juegos de jerarquización: En ellos se realiza una lista de objetos o realidades por orden de importancia, gustos y sentimientos de cada alumno.
- 5) Juegos de emparejar. Cada jugador recibe una carta y describiendo el objeto que aparezca en ella, debe encontrar al jugador que posea la misma carta que él.
- 6) Juegos de selección. Cada jugador tiene una lista de vocabulario y todos tienen una palabra común. A través de preguntas con respuesta cerrada se debe encontrar la palabra común.
- 7) Juegos de intercambios. Los alumnos poseen determinados objetos que no necesitan y que por medio del trueque los intercambiarán con sus compañeros hasta encontrar los que necesitan.
- 8) Juegos de asociación. El objetivo del juego radica en encontrar qué miembros pertenecen al mismo grupo.
- 9) Juegos de roles. Cada jugador con la identidad de un personaje ficticio, debe llevar a cabo una serie de actividades de acuerdo con su nueva identidad.
- 10) Simulaciones. A través de diálogos se llevan a cabo actividades comunicativas de la vida cotidiana. (cf. Juan y García).

Más allá de esto, en el propio MCER (2002) se señala la importancia que las actividades lúdicas desempeñan en el proceso de aprendizaje para el desarrollo de la lengua. En él se concilia la siguiente taxonomía:

- Los juegos de lengua de carácter social: a) orales como el *Veo Veo*; b) escritos; c) audiovisuales como el *bingo*; d) juegos de tablero y cartas, como el juego de la *oca* o el *dobble* y e) juegos de mímica.
- Las actividades individuales: crucigramas o sopas de letras.
- Los juegos de palabras: anuncios publicitarios o graffitis.

El juego debe estar programado y planificado dentro de la lección y debe ocupar un tiempo delimitado en la clase de lengua extranjera. Para que sea efectivo no debe utilizarse en ningún momento como relleno, como por ejemplo, al final de una clase cuando el docente no sepa que otra actividad realizar. Creemos que los juegos no son “cubre espacios” sino que desempeñan una función intrínseca. Una de estas funciones, que resulta sumamente útil, es la del feed-back, más concretamente utilizar el juego como elemento motivador al comienzo de una nueva lección, para afianzar

conocimientos o recordar de una manera distendida conceptos que se han aprendido hace tiempo.

Chacón (2008) alude a aspectos externos, observables y manifiestos con el propósito de plantear un formato de juego didáctico. La descripción recoge los siguientes aspectos que pasamos a reseñar sucintamente¹:

Título del juego	Nombre que recibirá el juego seleccionado
Área de conocimiento	Asignatura a la que estará orientado
Objetivos	Qué se quiere enseñar y aprender
Número de jugadores	Cuántas personas pueden participar, mínimo y máximo
Audiencia	Edades a las que va dirigido
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	En el caso de que el juego propuesto se base en uno ya existente, indicar el nombre del juego.
Materiales	Lista de materiales
Instrucciones	Se indicará como se desarrollará el juego
Duración	Tiempo de la actividad

Estudio de campo

El estudio de campo consiste en una encuesta realizada a 21 alumnos de 2º de la E.S.O del I.E.S. Conde Diego Porcelos, que cursan la asignatura de alemán como una materia optativa dos horas a la semana. La encuesta consta de 10 preguntas formuladas en español, de respuesta abierta y múltiple y es anónima. Los informantes la han recibido en papel para su cumplimentación a mano. Una vez finalizado el proceso, la profesora encargada de curso se ha puesto en contacto con nosotros para devolvernos todas las encuestas cumplimentadas. La finalidad que nos proponemos es recabar información sobre la enseñanza y el aprendizaje del alemán como lengua extranjera a partir de fuentes reales, los propios alumnos. Es la manera de probar *in situ* qué métodos

¹ Para la elaboración del cuadro nos hemos basado en Chacón (2008 : 7).

tienen mejor acogida, qué tipo de actividades resultan más atractivas y en qué aspectos suelen tener dificultades.

La primera fase de la encuesta está dedicada a la recogida de datos personales: sexo, edad, residencia, centro de enseñanza y curso a fin de situar la realidad lingüística en función de parámetros sociales. Ello tiene como objetivo posterior descubrir características esenciales e inventariar, en nuestro caso, ejercicios didácticos pertinentes a los parámetros sociales.

Las preguntas, junto con las respuestas obtenidas, constituyen nuestra metodología inductiva para hallar datos basados en la observación. La pregunta 1 es muy general y permite establecer un punto de partida. Así conocemos cuánto tiempo lleva el alumno aprendiendo alemán. La pregunta 2 sirve para averiguar qué aspectos gramaticales suelen resultar más difíciles a los alumnos de este curso. Con la pregunta 3 pretendemos comprobar la eficacia del método seguido durante el curso y las carencias de dicho método, en el caso de que las hubiere. Las preguntas 4 y 5, resultan interesantes para ver qué destrezas se desarrollan más en clase y cuáles consideran los alumnos más difíciles. Por otro lado, la pregunta 6 muestra qué actividades lúdicas tienen mejor resonancia entre los alumnos. La 7ª pregunta muestra si en el futuro los estudiantes estarían interesados en continuar aprendiendo alemán. La pregunta 8 pretende ofrecer una respuesta que ilustre si estos alumnos aprenden otra/s lengua/s extranjera/s y si la metodología utilizada tendría también aceptación si se adaptara a la clase de alemán. La pregunta 9 es más específica que las anteriores, pues recoge las mejores maneras según los alumnos de aprender vocabulario. Por último, en la pregunta 10, los alumnos pueden exponer su opinión sobre la viabilidad de introducir aspectos culturales de los países germanoparlantes en la clase de idioma.

A continuación adjuntamos la encuesta:



Universidad de Valladolid

Sexo:

Edad:

Residencia:

Instituto:

Curso:

Encuesta sobre la enseñanza del alemán como lengua extranjera

1. ¿Dónde y cuándo comenzaste a aprender alemán?

2. ¿Qué aspectos gramaticales te resultan más difíciles?

- La estructura oracional
- Los géneros
- Los verbos con prefijo separable/inseparable
- Las palabras compuestas
- Las preposiciones
- Otros (especifica)

3. ¿Consideras que te han explicado la gramática de una manera entretenida y amena o más bien todo lo contrario? ¿Te hubiera gustado que hubieran usado otros métodos (juegos, canciones u otras actividades lúdicas)?

4. De las cuatro destrezas, ¿cuál te parece la más difícil?

- Comprensión oral (capacidad de comprender un discurso oral)
- Comprensión escrita (capacidad de entender textos escritos)
- Expresión oral (capacidad de hablar con soltura)
- Expresión escrita (capacidad de producir textos en esa lengua)

5. ¿En qué destreza se centran más las actividades que se hacen en clase?

6. ¿Qué actividades te resultan más atractivas?

7. ¿Quieres seguir aprendiendo alemán cuando termines el instituto?

8. ¿Aprendes otra/s lengua/s extranjera/s? ¿Hay métodos que se usen en ellas que te gustaría que se utilizaran en las clases de alemán?

9. ¿Cuál crees que es la mejor manera para aprender vocabulario en clase?

10. ¿Te gustaría aprender también algo sobre el país, la gente y la cultura alemana durante las clases?

La recogida de los datos nos permite extraer los siguientes enunciados relevantes y valorar qué atributos deberemos tener en cuenta a la hora de orientar nuestra tipología de ejercicios:

- Entre todos los aspectos gramaticales, los señalados como más difíciles han sido el uso de los tiempos verbales *Perfekt / Präteritum* y de las preposiciones.
- A los alumnos les agrada aprender tanto la gramática como el vocabulario por medio de actividades lúdicas diferentes, por ingeniosas u originales, en las que participe toda la clase al unísono (canciones, juegos o TIC).
- Prefieren los métodos dinámicos que se siguen en la clase de alemán, muy por encima de los métodos usados en la clase de otras lenguas extranjeras (inglés o francés).

- Muy ilustrativo resulta saber que la mayoría de los alumnos llevan 3 años aprendiendo alemán en el colegio e instituto, por lo que poseen un nivel medio. Este hecho marcará significativamente nuestro inventario de propuestas.

Catálogo de propuestas prácticas

Así pues, basándonos en los enunciados anteriores y analizando la programación didáctica para este curso (2º ESO) hemos escogido dos temas de gramática, el *Perfekt* y *die Präpositionen* y dos de vocabulario, *Berufe* y *Periphrasen*. A partir de estos dos campos organizaremos en primer lugar unas actividades lúdicas de repaso para la consolidación de la materia aprendida. Dichos ejercicios serían ideales tras un largo periodo de inactividad en la lengua extranjera, como podría ser después del verano. Para ello nos hemos basado en dos series alemanas. Con *Jan & Henry* vamos a practicar el campo léxico y con *Meine Freundin Conni* el campo gramatical. Hemos seleccionado ambas series porque son protótipicamente alemanas, en toda la extensión del término, con una pronunciación estándar muy cuidada, con acento neutro y con lenguaje claro y sencillo; y además se adecuan a nuestras pretensiones. Con el objeto de trabajar las 4 destrezas presentamos una muestra de ejercicios / juegos que podrían llevarse a cabo en esta unidad didáctica en concreto.

A continuación detallamos las instrucciones de cada una de las actividades así como las edades a las que van dirigidas, duración, materiales y objetivos.

VOCABULARIO:

1. *Berufe*:

Para afianzar y repasar el vocabulario de las profesiones, hemos elegido un vídeo de la serie "*Jan & Henry*": *Weißt Du schon, was Du später werden willst?*²

² <https://www.youtube.com/watch?v=gERc3Qz4ZGA>

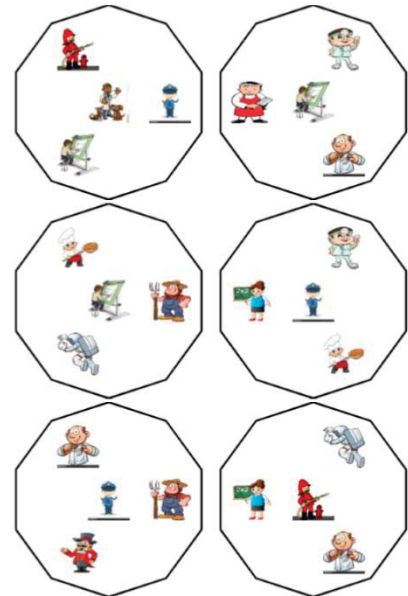
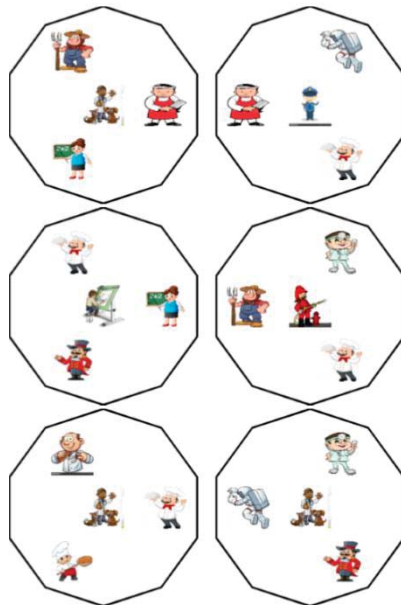


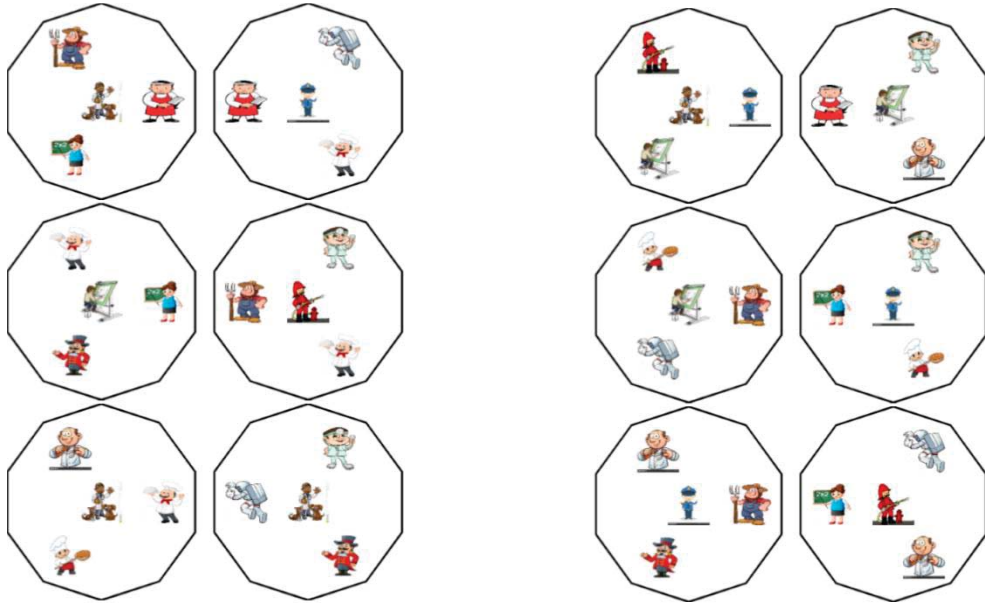
Jan & Henry - Weißt Du schon, was Du später werden willst?

Una vez visto el episodio en el aula proponemos las siguientes actividades a realizar con los alumnos:

Título del juego	Cartas locas
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso del vocabulario de las profesiones
Número de jugadores	2-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	Dobble
Materiales	-Plantilla de dobble
Instrucciones	El docente imprimirá la plantilla de dobble duplicada y la recortará. Luego dividirá la clase en dos grupos. Cada grupo recibirá un montón de cartas (la mitad). Se repartirá una carta a cada jugador, que quedará bocabajo. Las cartas restantes se colocarán bocarriba en el centro de la mesa. A la señal del docente cada jugador dará la vuelta a su carta y fijándose en la carta central tratará de buscar el elemento común entre ambas cartas. El jugador que primero lo encuentre deberá decir en alto el nombre del objeto común y en el caso de que haya acertado, cogerá la carta del montón central y colocará la nueva carta encima









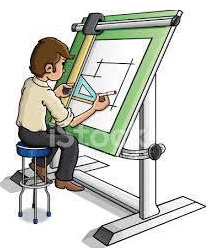

	de la suya. Se continuará jugando hasta que no quede ninguna carta en el centro y el ganador será quien más cartas tenga al final de la partida.
Duración	15'-20'

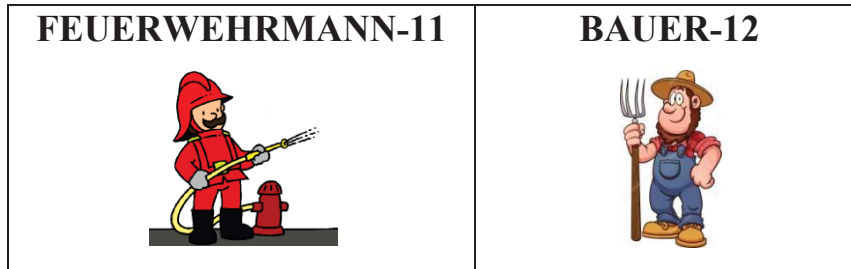




Título del juego	De mayor quiero ser...
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso del vocabulario de las profesiones
Número de jugadores	2-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	Wer bin ich?
Materiales	-Plantilla de las tarjetas de las profesiones -Diademas de cartulina -Cinta adhesiva
Instrucciones	<p>El docente deberá recortar previamente las cartas y hacer las diademas con cartulinas, donde pegará las cartas. Cada alumno recibe una diadema con una carta con una profesión y sin verla se la coloca alrededor de la cabeza. Por turnos se van haciendo preguntas con respuesta cerrada hasta que los alumnos adivinen su profesión y la digan en alemán. Los tres primeros que la adivinen ganan.</p>

Duración	15-20'
----------	--------

<p>ASTRONAUT-1</p> 	<p>METZGER-2</p> 
<p>POLIZIST-3</p> 	<p>ARZT-4</p> 
<p>LEHRER-5</p> 	<p>ZIRKUSDIREKTOR-6</p> 
<p>KOCH-7</p> 	<p>BÄCKER-8</p> 
<p>ARCHITEKT-9</p> 	<p>FRISEUR-10</p> 



2. Periphrasen

Para practicar estos exponentes (sustantivo+verbo o de verbo+verbo), o como lo hemos denominado en este apartado Periphrasen, hemos escogido otro capítulo de la serie "Jan & Henry": *Vieles kannst Du schon allein*³



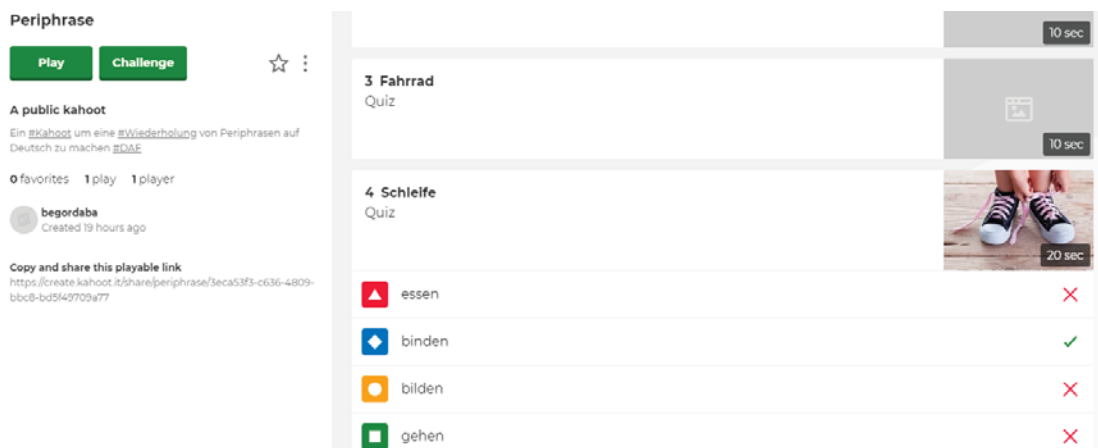
Jan & Henry - Vieles kannst Du schon allein

Después de haberlo visto en el aula, proponemos dos actividades de repaso: un Kahoot (herramienta gratuita que permite a los docentes elaborar Quiz personalizados) y un ejercicio de mímica.

Título del juego	Cada oveja con su pareja
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso de verbos
Número de jugadores	2-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada	Kahoot

³ <https://www.youtube.com/watch?v=BcFA9ReALdk>

para el diseño del juego	
Materiales	-Ordenadores
Instrucciones	<p>La actividad se realiza en el aula de informática. El docente abrirá el link del kahoot creado: https://create.kahoot.it/share/periphphrase/3eca53f3-c636-4809-bbc8-bd5f49709a77</p> <p>Los alumnos introducirán el código que les indique el profesor para registrarse en su grupo clase. Se trata de resolver 10 preguntas de respuesta múltiples en un tiempo concreto. Al terminar el juego aparece un <i>ranking</i>, que muestra los aciertos de cada jugador.</p>
Duración	15'



Título del juego	¡Un, dos, tres, acción!
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso de verbos
Número de jugadores	2-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	Mímica
Materiales	-Cartas con los verbos

Instrucciones	El docente repartirá las cartas entre los alumnos. Cada jugador recibe una carta con una acción a ejemplificar que el resto de compañeros debe intentar adivinar.
Duración	15'

schlafen gehen	ein Buch lesen
Fahrrad fahren	Schleife binden
kochen	essen
malen	auf einem Bein springen
 duschen	Haare kämmen
laufen	singen

GRAMÁTICA

Para repasar las preposiciones y los casos que rigen cada una de ellas, proponemos ver este pequeño vídeo: *Connis erster Flug*⁴. Trata sobre el primer viaje en avión de la protagonista, Conni. En dicho vídeo se utiliza vocabulario relacionado con los medios de transporte y actividades de ocio, además de diversas preposiciones.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=ALZfHx687Lg>



Connis erster Flug - Conni - made 4 KIDS TV

Proponemos para repasar las preposiciones el siguiente juego:

Título del juego	En busca del caso perdido
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso de preposiciones y casos
Número de jugadores	5-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	-
Materiales	-Cartas con las preposiciones y cartas con los sustantivos
Instrucciones	Se divide la clase en dos grupos. El profesor se coloca en su mesa con todas las cartas en dos montones, uno con las preposiciones y otro con los sustantivos. Un jugador del equipo A coge una preposición e intenta combinarla con un sustantivo, aplicando el caso correcto. Si ha acertado deberá realizar una oración con ambas cartas y en el caso de que sea gramaticalmente correcta recibirá su equipo un punto. Un jugador del equipo B realizará lo mismo y por turnos se seguirá jugando hasta que se acaben las cartas. Ganará al final el equipo que más puntos tenga.
Duración	15'

Auf (Dat/Akk)	In (Dat/Akk)
Bei (Dat)	Mit (Dat)
Nach (Dat)	An (Dat/Akk)
Über (Dat/Akk)	In (Dat/Akk)

Der Kinderreisepass	Der Schuh
Die Wolken	Oma
Spanien	Das Flugzeug
Das Fenster	Der Platz

Tras haber visto el vídeo por segunda vez proponemos realizar la siguiente actividad para ejercitar la expresión escrita.

Título del juego	¿Cómo fueron tus vacaciones?
Área de conocimiento	Alemán
Objetivos	Repaso del <i>Perfekt</i>
Número de jugadores	1-20
Audiencia	Alumnos de 2º ESO- 14 años
Nombre de la estructura adaptada para el diseño del juego	-
Materiales	-Papel y boli
Reglas	Cada alumno recibe una copia de la postal. Deberá escribir en Perfekt y Präteritum lo que ha realizado en sus últimas vacaciones, como si fuera el personaje principal del vídeo. Cuando todos los alumnos hayan terminado se intercambiarán las redacciones con sus compañeros y se las corregirán unos a otros. Después el docente revisará las correcciones.
Duración	20'

Para ello podremos hacer entrega de una postal en blanco como la siguiente:



CONCLUSIONES

En este apartado recogemos las conclusiones extraídas de nuestro trabajo, tanto de la parte teórica como de la parte práctica. Después de profundizar en las diferentes concepciones del término "lúdica" a lo largo de la historia, observamos que su significado ha cambiado sustancialmente. La lúdica pasó de ser considerada un fenómeno cultural y de ser una forma de conseguir diversión y relajación, a ser una parte muy importante dentro del proceso educativo, por medio de la cual se intenta inculcar el placer en el aprendizaje.

Centrándonos en recientes investigaciones sobre neuroeducación observamos, además, la importancia de conocer el funcionamiento del cerebro, ya que éste está directamente relacionado con el aprendizaje. La plasticidad cerebral hace posible que cualquier conocimiento del tipo que sea se puede adquirir a cualquier edad, solamente variando el método. Gracias a los hallazgos de la neurociencia sabemos que el cerebro se reconfigura con los nuevos estímulos, experiencias y comportamientos. Por esta razón, lo más importante es que el método despierte nuestra atención por medio del uso de diversas estrategias y que lo que pretendemos aprender nos conmueva y nos emocione.

Por otro lado, conocemos que a lo largo de la historia, se han ido sucediendo diversos métodos, que han ido cayendo en desuso a medida que surgían nuevos métodos sustentados por teorías cada vez más innovadoras. Así hemos pasado de una educación centrada en el profesor a una educación constructivista centrada en el alumno, en la que el discente aprende de la manera más lúdica, amena y eficiente posible. Así, el método comunicativo nos brinda la oportunidad de introducir las actividades lúdicas como complemento al aprendizaje de lenguas extranjeras. Por medio de su introducción podremos conocer sus beneficios así como el impacto que tienen en los alumnos. Sin embargo, no debemos olvidar que ningún método es perfecto, sino que debe haber una búsqueda continua de estrategias y procedimientos que se adapten a la idiosincrasia de cada situación, contenido y grupo.

En cuanto a los resultados obtenidos del estudio de campo, nos ha resultado muy interesante poder conocer la opinión de los estudiantes de primera mano. Las opiniones aportadas asimismo resultan coherentes con el enfoque comunicativo, en el que suele

basarse la enseñanza hoy en día y además contempla positivamente la incorporación de las actividades lúdicas en el aula de alemán.

Nuestras actividades prácticas propuestas son totalmente compatibles con el currículo de 2º de la ESO y ofrecen la posibilidad de trabajar las 4 destrezas de una manera más motivadora y eficaz. Asimismo debemos ser conscientes de que el juego debe estar programado y planificado dentro de la lección y debe ocupar un tiempo delimitado en la clase de DaF.

BIBLIOGRAFÍA:

- Abio, G. (2014). Un paseo por algunos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de <https://es.slideshare.net/tabano/un-paseo-por-algunos-mtodos-de-enseanza-de-lenguas>
- Aldana, H. [grupoeducativomarin]. (2014, 03, 14). NEUROEDUCACIÓN Dr. Hernán Aldana Marcos. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vyGKxU5iJzI>
- Arévalo, J. (2016). Concepciones de juego y su relación con el aprendizaje de padres, madres y/o cuidadores de niños y niñas que asisten a jardines infantiles en la región metropolitana (Memoria). Universidad de Chile, Santiago, Chile. (Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/145761/Concepciones%20de%20juego.pdf?sequence=1&isAllowed=y>)
- Barrera, R. [TEDx Talks]. (2016, 02, 22). Sorprendizaje: Como acabar con una educación aburrida | Ramón Barrera | TEDxSevilla. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=FXTQq7Ojp94>
- Brown, D. (2001). TEACHING by PRINCIPLES: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2ª edición. New York: Longman
- Cañas, L. A. y Chacón, C. T. (2015). Aportes de la neurociencia para el desarrollo de estrategias de enseñanza del inglés. En: *A C C I Ó N P E D A G Ó G I C A*, 24 pp. 52 - 61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6224811.pdf>
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula?. Recuperado de <http://www.e-historia.cl/cursosudla/13-EDU413/lecturas/06%20-%20El%20Juego%20Didactico%20Como%20Estrategia%20de%20Ense%3%20Blanza%20y%20Aprendizaje.pdf>
- Enesco, I. (2008). El concepto de infancia a lo largo de la historia. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4865/1/514517%20historia.pdf>
- Espinoza, J. E. (2017). Incidencia de las actividades lúdicas en el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación general básica. *Dominio de las ciencias*, 3 (3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6244047.pdf>
- Gálvez, M. I. y Rodríguez, N. C. (2005). *Jugando Juntos: un tercer lugar para niños de 3 a 6 años y su familia* (Tesis de pregrado). Universidad de las Américas, Puebla, México. Recuperado de http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/ldf/galvez_s_mi/capitulo1.pdf
- Garfella, P. (2013). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. En: *Historia De La EducaciÓN*, 16, 133-154. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/10531/10945>

- Gierden, C. (1999-2000). La adquisición de un código cultural y lingüístico a través de la explotación didáctica de cómics y chistes gráficos en la clase de alemán. En: *Encuentro Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas 11*. 113-126.
- Gómez, X. (2018). Plasticidad cerebral. Uso aplicado de la neurociencia en la educación. En: *Campus Educación Revista Digital Docente*, 10, p. 5-7. Recuperado de https://www.campuseducacion.com/revista-digital-docente/numeros/10/rdd_2018_010.pdf
- Grünewald, A. (2009). La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información. En: *Pulso revista de educación*, 32 75-93. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3068546.pdf>
- Guastalegnanne, H. (2009). Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase ELE. V Encuentro Brasileño de Profesores de Español, Instituto Cervantes, Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf
- Hernández, F.L. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. En: *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Universidad de Pinar del Río, Cuba. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/950/Los%20M%C3%A9todos%20de%20Ense%C3%B1anza%20de%20Lenguas%20y%20las%20Teor%C3%ADas%20de%20Aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Alianza editorial: Madrid. Traducción de Eugenio Imaz Echeverría Alianza Editorial (Madrid, 2012).
- Juan, A. D. y García, I. M. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. 6, (3), 169-185. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf
- Krauss, R. (1990) *Recreation and Leisure in Modern Society*. HarperCollins Publishers (4ª edición): New York.
- Linerós, R. (s.f.). El método comunicativo en la clase de español segunda lengua. Recuperado de <http://www.contraclave.es/espanolex/comunicativo.pdf>
- Lomas, C. [UPNAjusco]. (2013, 06, 18). Enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje. Carlos Lomas García. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=q-nBid_ctOA
- Lugilde, S.L. (2012). El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas. En: *PaidereX Revista Extremeña sobre Formación y Educación* 3 (1). Recuperado de <http://revista.academiamestre.es/wp-content/uploads/2012/02/ENERO-2012.pdf>

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (2002). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Martín, M.A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/390290138/HistoriaDeLaMetodologiaDeEnsenanzaDeLenguasExtranj>
- Martín, E., Cortés, M. y López, C. (2008). Diccionario de términos clave de ELE del CVC. Madrid: SGEL. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm
- Martínez, E. (2008) El juego como escuela de vida: Karl Groos. En: *Magister Revista Miscelánea de Investigación* 22 7-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2774872.pdf>
- Meneses, M. y Monge, M.A. (2001). El juego en los niños: enfoque teórico. En: *Revista Educación*, 25 (2), 113-124. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/440/44025210/>
- Montañés, J. ; Parra, M. ; Sánchez, T. ; López, R. ; Latorre, J. M. ; Blanc, P. ; Sánchez, M. J.; Serrano, J. P. y Turégano, P. (2017). El juego en el medio escolar. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2292996.pdf>
- Mora, F. [AprendemosJuntos]. (2018, 07, 08). V. Completa. "Somos lo que la educación hace de nosotros". Francisco Mora, doctor en Neurociencia. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ETagN9TDZJI>
- Muñoz, A.P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras: Hacia una perspectiva crítica. En: *Revista Universidad EAFIT* 46 (159), 71-85. Recuperado de publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/.../0
- Murua, E. (2013). Análisis de la Gamificación como concepto aplicable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en 4º de ESO (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2056/2013_09_16_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1
- Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. En: *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (7), 1-14. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152390006.pdf>
- Parra, M.; Cática, J. R. y López, O. H. (2012). El juego como estrategia de aprendizaje en el área de emprendimiento, creatividad y finanzas. "Experiencias en el aula de clases". XXII Congreso Latinoamericano sobre espíritu empresarial. Congreso llevado a cabo en Quito, Ecuador. Recuperado de

[www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/.../OSCAR%20LOPEZ%20\(COLOMBIA\).pdf](http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/.../OSCAR%20LOPEZ%20(COLOMBIA).pdf)

- Payà, A. (2006) La actividad lúdica en la historia de la educación española contemporánea (Tesis Doctoral). Universitat de València, Valencia. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9701/paya.pdf>
- Pederzini, S. (productora) y Punset, E. (director). (2009). Redes-Entrena tu cerebro, cambia tu mente. [Documental]. España: RTVE Recuperado de <http://www.rtve.es/alcanta/videos/redes/redes-entrena-tu-cerebro-cambia-tu-mente/618899/>
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL
- Sans, N. [Instituto Cervantes Bremen]. (2017, 06, 30). Diálogo con... Neus Sans: Cómo se aprende y se enseña una lengua: la búsqueda del método ideal. [Archivo de Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=w4ITyqpf5k4>
- Serra, A. (2012). La traducción como recurso para la enseñanza de inglés en una clase de 1º de bachillerato (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja, La Rioja, España. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/658/Serra%20Aina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Tamayo, A. y Restrepo, J. A. (2016). El juego como mediación pedagógica en la comunidad de una institución de protección, una experiencia llena de sentidos. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 13 (1), 105-128. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134152136006.pdf>
- Vergara, D. C. y Otero, H. C. (2017). *La Lúdica Como Estrategia Para Motivar El Desarrollo Integral De Los Niños*. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1502/vergaradinah2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FUENTES DE LAS IMÁGENES

Imagen p. 27 (1) tomada de https://es.123rf.com/photo_44154467_astronauta-de-dibujos-animados-vector-de-im%C3%A1genes-predise%C3%B1adas-ilustraci%C3%B3n-con-gradientes-simples-todo-en-un.html

Imagen p. 27 (2) tomada de https://es.123rf.com/photo_8411229_-ilustraci%C3%B3n-de-un-dibujo-animado-japon%C3%A9s-carnicero-o-pescado-monger-celebraci%C3%B3n-de-carne-cleaver-a-punto-de.html

Imagen p. 27 (3) tomada de <https://sp.depositphotos.com/232594764/stock-illustration-cute-cartoon-vector-illustration-policewoman.html>

Imagen p. 27 (4) tomada de <https://www.pinterest.es/pin/472385448389551831/?lp=true>

Imagen p. 27 (5) tomada de https://es.123rf.com/photo_92767021_ilustraci%C3%B3n-vectorial-de-profesora-de-dibujos-animados-apuntando-en-la-pizarra-la-lecci%C3%B3n-de-las-matem%C3%A1ticas.html

Imagen p. 27 (6) tomada de <https://sp.depositphotos.com/88658710/stock-illustration-circus-ringmaster-theme-image-1.html>

Imagen p. 27 (7) tomada de https://es.123rf.com/photo_47618624_ilustraci%C3%B3n-vectorial-de-dibujos-animados-cocinero-divertido-con-bigote-que-sostiene-una-bandeja-de-pla.html

Imagen p. 27 (8) tomada de <https://sp.depositphotos.com/3358996/stock-illustration-baker-with-bread.html>

Imagen p. 27 (9) tomada de <https://es.freeimages.com/premium/architect-drawing-383798>

Imagen p. 27 (10) tomada de <https://sp.depositphotos.com/171670490/stock-illustration-happy-cartoon-barber.html>

Imagen p. 28 (11) tomada de <https://galeria.dibujos.net/profesiones/bomberos/bombero-1-pintado-por-gilllll-7008503.html>

Imagen p. 28 (12) tomada de <https://sp.depositphotos.com/45328393/stock-illustration-cartoon-farmer.html>

Imagen p. 33 tomada de <https://www.aeffleundpferdle.shop/Postkarte-Uiiiih-gruen>

