



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social.

Grado en Educación Primaria. Mención: Lengua extranjera, inglés.

TRABAJO DE FIN DE GRADO:

**EL JUEGO COMO TÉCNICA DIDÁCTICA EN EL
APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
DENTRO DE UN CONTEXTO CLIL.**

Autora: HENAR BECERRIL ANDRÉS.

Tutelado por: JAVIER GONZÁLEZ JIMÉNEZ.

RESUMEN:

Este trabajo versa sobre la importancia del juego en el aula como técnica didáctica clave para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En él se tratarán aspectos tales como la motivación que propicia el uso del juego en el proceso de aprendizaje del inglés, la curiosidad que supone dicho uso y la valoración del juego como vía por la cual llegar a un aprendizaje significativo. Desde una visión de la situación actual hasta un recorrido por los tipos de juegos didácticos y su uso en el aula, pasando también por los beneficios que supone el juego en el aprendizaje del inglés, se irá analizando la importancia que tiene la metodología lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE: enseñanza del inglés, aprendizaje significativo, motivación, juego.

ABSTRACT:

This work deals with the importance of the game in class as a key educational technique for the learning of English as a foreign language. In it I will consider some aspects such as the motivation that the use of the game promotes in the learning process of English, the curiosity that this use supposes and the evaluation of the game as a way through which we can achieve a significant learning. From a vision of the current situation to a tour around the types of educational games and their use in class, going also through the benefits that the game supposes in the learning of English, I will analyze the importance that the ludic methodology has in the learning of a foreign language.

KEY WORDS: foreign language teaching, significant learning, motivation, game.

ÍNDICE.

1. Introducción.....	Página 4
2. Objetivos.....	Página 5
3. Justificación.....	Página 5
4. Fundamentación teórica.....	Página 7
4.1. Legislación.....	Página 7
4.2. Bases teóricas.....	Página 10
4.3. Aproximación al concepto de juego.....	Página 12
4.3.1. ¿Qué es el juego?	Página 12
4.3.2. ¿Qué tipos de juego hay?	Página 13
4.3.3. Tipos de personalidad a tener en cuenta antes de realizar un juego	Página 18
4.3.4. Organización de la clase para los juegos	Página 19
4.3.5. ¿Cuándo usar los juegos?	Página 21
4.3.6. Importancia de la interacción en los juegos	Página 22
5. Metodología.....	Página 23
6. Exposición de resultados del proyecto.....	Página 27
7. Alcance e importancia del trabajo.....	Página 30
8. Bibliografía.....	Página 34

1. INTRODUCCIÓN:

El juego es una actividad placentera y espontánea que incrementa la motivación durante el aprendizaje y despierta la curiosidad en el alumnado. La utilización de métodos lúdicos, en concreto de los juegos, en las aulas de educación primaria (y en todos los niveles educativos en general) facilita el aprendizaje de los alumnos. Esto se debe a que ellos se sienten involucrados en el proceso de aprendizaje y están más motivados al jugar.

Hasta la aparición del **Enfoque Comunicativo** ha prevalecido la enseñanza tradicional en la que la repetición y los ejercicios mecánicos eran los más utilizados. Progresivamente, las actividades lúdicas han empezado a cobrar importancia. Se ha visto que el alumnado aprende de una forma más significativa y motivacional cuando en el aula se dejan de lado las actividades pasivo-receptivas y se da un clima de juego en el que todos participan con entusiasmo. Si las tareas realizadas en clase fomentan el deseo por aprender y el desarrollo artístico, los alumnos se acercan al aprendizaje con mayor interés y sin ningún tipo de filtro afectivo.

El juego desarrolla en el alumnado cualidades tales como la memoria (a corto y largo plazo), la cooperación, la espontaneidad y la curiosidad. Desde el alumno más inhibido hasta el que lo es menos, todos ellos participan por igual y van perdiendo la ansiedad y la tensión que podemos ver en otras clases más mecanicistas. Gracias a esta técnica, el aprendizaje se logra con mayor facilidad y sin que los propios alumnos sean conscientes de que se está produciendo, puesto que se da en un clima distendido y natural.

En la actualidad, aunque ya se saben los beneficios de una metodología lúdica y del uso del juego para incrementar la motivación y la capacidad de aprendizaje del alumnado, esto puede ampliarse mediante **juegos más sociales e interactivos**. Es interesante que haya interacción y cooperación entre el alumnado y por ello los juegos podrían basarse en estos dos aspectos para fomentar el compañerismo y la tolerancia frente a la competitividad extrema.

2. OBJETIVOS:

- Comprobar la importancia de una metodología lúdica en el área de Science.
- Valorar el juego en la enseñanza y aprendizaje del inglés.
- Incrementar la motivación a través del juego como factor primordial durante el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Comprobar qué tipología de juegos logra un aprendizaje más significativo dentro de un contexto CLIL.

3. JUSTIFICACIÓN:

La relevancia de este trabajo reside, principalmente, en dos aspectos: su relación con las **competencias básicas** de educación primaria y su **interés en la actualidad**.

En cuanto a las competencias básicas, está ligado, principalmente, a la competencia en comunicación lingüística, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia para aprender a aprender.

La competencia lingüística es, quizás, la que más se relaciona con el tema del juego como técnica didáctica en el aprendizaje y la enseñanza del inglés. Puesto que partimos de situaciones comunicativas en la lengua inglesa, la comunicación y el lenguaje cobran una importancia extrema. Se trata de enriquecerse gracias a la lengua extranjera y establecer relaciones constructivas entre los propios alumnos. Los conocimientos, destrezas y actitudes comunicativas, así como la utilización del lenguaje y la construcción del conocimiento, están reflejados en los diferentes juegos. El alumnado aprende a interactuar y a poner en práctica sus conocimientos a través del inglés pero también a través de la comunicación no verbal.

Otra de las competencias donde puede verse la relación con el tema de este trabajo es la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. El alumnado pondrá en práctica los diferentes tipos de juego en contextos y ambientes diferentes, lo cual le llevará a interactuar con el mundo físico y a desarrollar la habilidad de desenvolverse con autonomía e iniciativa personal. Además, gracias al juego, el alumnado tendrá una adecuada percepción del espacio, una habilidad para dar con soluciones a determinados problemas y una capacidad de interpretación de la información recibida del ambiente.

La tercera competencia que más incide en este tema es la competencia para aprender a aprender. Mediante el juego se pone en marcha un aprendizaje gratificante, tanto colectivo como individual, en el cual cada alumno dispone de motivación, confianza y gusto por aprender. Se desarrollan las potencialidades de cada uno y se superan las carencias mientras aumenta progresivamente la seguridad para afrontar retos nuevos. La perseverancia en el aprendizaje se ejerce mediante el juego de una forma mucho más motivacional y la cooperación y el pensamiento estratégico tienen lugar aprendiendo de y con los demás.

En realidad, a pesar de que las competencias citadas anteriormente sean las que puedan tener una relación más estrecha con el tema, **todas ellas tienen relación en mayor o menor medida**. La competencia matemática puede darse si los juegos son de índole matemática o engloban aspectos matemáticos; el tratamiento de la información y la competencia digital también podrían tener lugar cuando se trate de juegos en los que se requiera un soporte digital de cualquier índole; se ve la competencia social y ciudadana en las habilidades sociales necesarias durante el juego; la competencia cultural y artística está presente en las manifestaciones estéticas del juego y, por último, observamos la autonomía y la iniciativa personal en la visión estratégica requerida durante el juego, además de en las diferentes actitudes llevadas a cabo en él.

Como está plasmado anteriormente, este tema no solo tiene relevancia en cuanto a su relación con las competencias básicas de educación primaria, sino que también se considera a raíz de la importancia que tiene en la actualidad.

En este momento hay un intento de cambio en las técnicas didácticas llevadas a cabo en el aula porque se busca un aprendizaje más significativo y una mayor motivación por parte del alumnado. Esto nos lleva a pensar en el juego como una de esas técnicas necesarias para afianzar los conocimientos y aumentar la curiosidad del alumnado. Es imprescindible que estos conocimientos se asienten y tengan lugar de forma activa y cooperativa. Por ello, el juego sirve como técnica mediante la cual el aprendizaje puede fomentarse de diferentes maneras y en diferentes contextos, saliendo de la rutina habitual e indagando nuevas formas de aprender jugando.

Además de esto, también es importante hacer referencia a algunas de las asignaturas, impartidas desde el Grado, que tienen que ver de una forma u otra con este trabajo. Una de estas asignaturas es “Didáctica de la lengua extranjera: inglés”. En esta

asignatura se dio prioridad al aprendizaje de una lengua extranjera, a las teorías de adquisición de una segunda lengua, al desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés como lengua extranjera y a las estrategias, técnicas y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. También la asignatura “Metodología de la lengua extranjera: inglés” ha influido en este trabajo en cuanto a que en ella hemos puesto en práctica enfoques comunicativos y métodos activos de aprendizaje del inglés. Por último, la asignatura “Fundamentos del aprendizaje bilingüe: inglés” ha dado forma a este trabajo considerando, principalmente, el enfoque CLIL.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.

4.1. Legislación.

En el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación se define la educación como “el medio más adecuado para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica”. En este proceso de construcción de identidades y desarrollo de las capacidades, el juego también juega un papel importante como herramienta educativa.

Además, el juego puede verse de manera implícita también en los **principios generales** y en los **objetivos** de la educación primaria. En los primeros se pretende conseguir en los alumnos un desarrollo personal acorde a su bienestar y una adquisición de habilidades culturales básicas. En los segundos se refleja la importancia del desarrollo de hábitos de trabajo tanto individuales como de equipo, de la iniciativa personal, de la creatividad en el aprendizaje, de la adquisición de una competencia comunicativa básica y del desarrollo de capacidades afectivas en cuanto a las relaciones con los demás. Todas estas cuestiones recogidas tanto en los principios generales como en los objetivos de la educación primaria de alguna manera engloban el juego como técnica didáctica útil para la adquisición de una lengua extranjera, en particular, aunque también para la adquisición de cualquier contenido en general.

En el Decreto 40/2007, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, también podemos ver la presencia del juego. En el apartado de lengua extranjera, que en este caso es el inglés, queda reflejado en los objetivos la importancia del desarrollo de capacidades como:

- “Reconocer y utilizar las estrategias básicas de comunicación (verbales y no verbales) y las normas sociales que rigen la participación en tareas que requieran intercambios orales”.
- “Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación, siguiendo el guión de intervención adecuado a los discursos y utilizando procedimientos verbales y no verbales, adecuados al texto y la situación concreta, y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación”.
- “Aprender a utilizar con progresiva autonomía todos los medios a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener información y para comunicarse en la lengua extranjera”.
- “Utilizar los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas para una adquisición más rápida, eficaz y autónoma de la lengua extranjera a través de la reflexión sobre las estrategias que le son más eficaces y válidas para desarrollar su capacidad de aprender a aprender”.

También en los objetivos vemos la presencia del juego en los diferentes ciclos y, dentro de cada ciclo, en los diferentes bloques:

- Primer ciclo.
 - Bloque 2. Leer y escribir: “Lectura de textos informativos [...] en los que la información se pueda deducir del propio discurso: juegos de asociación, instrucciones con base icónica o reglas de aula”. “Escritura de palabras y frases [...] y lectura posterior para transmitir y compartir información, en textos narrativos, descriptivos y con intención lúdica (participación en juegos de identificación, realización de recetas, menús o carteles)”. “Iniciación a la utilización de programas informáticos educativos [...] (como ordenar secuencias de imágenes [...] o instrucciones para la realización de un juego)”.
 - Bloque 3. Conocimiento de la lengua: “Relación entre la grafía y los sonidos del alfabeto a través de juegos, rimas, trabalenguas, poemas y canciones con una base rítmica y sonora”.

- Segundo ciclo.
 - Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar: “Interacción oral en tareas usuales para su edad como la participación en juegos de reglas claras [...] dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de posibilidades, en contextos progresivamente menos dirigidos”.
- Tercer ciclo.
 - Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar: “Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad (instrucciones o explicaciones, interacciones orales propias de la dinámica de clase, juegos), en formatos variados [...]”. “Interacción oral en situaciones reales o simuladas sobre temas familiares, en situaciones cara a cara o virtuales, utilizando frases hechas en juegos y producciones con algún tipo de incorrección [...]”.

En la LOMCE podemos ver, de forma muy general, la importancia del juego en el área de lengua extranjera. “Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor” es la nueva redacción del párrafo b) del artículo 17 de la LOE. En él puede verse la importancia que se le da al trabajo tanto individual como grupal, así como a la iniciativa y la creatividad que supone aprender, lo que nos lleva a ver el juego como técnica educativa básica para desarrollar estos hábitos.

Desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se habla del contexto de la lengua en diferentes ámbitos y situaciones. Una de las acciones donde se utiliza la lengua es el juego. En lo que concierne a las tareas, el juego también aparece como un tipo de tarea, junto con las simulaciones y la interacción en el aula. Se habla también de los usos lúdicos de la lengua, que afectan directamente al tema de este trabajo. Algunos de los ejemplos que se proponen son los juegos de lengua de carácter social, los juegos de palabras, los juegos individuales... En cuanto al uso que se hace de los medios audiovisuales, también aparece el juego como base de trabajo en grupo (tanto en juegos de cooperación como en juegos de competición) y en numerosas

ocasiones aparecen los juegos de rol como técnica de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

4.2. Bases teóricas.

Desde Krashen hasta Vygotsky, pasando por Piaget y Chomsky, entre otros, son muchos los autores que han aportado conocimientos sobre la forma que tenemos las personas de aprender, de interiorizar conceptos, de adquirir una serie de competencias.

El constructivismo, teoría del conocimiento que sostiene que los humanos generamos conocimiento y significado gracias a la interacción entre nuestras experiencias y nuestras ideas, ya es una palabra muy sonada en el mundo de la educación. El aprendizaje significativo cobra cada vez más importancia en las aulas y se pone interés en las prácticas pedagógicas interactivas y el entorno sociocultural de los alumnos en el aprendizaje.

El **constructivismo social** enfatiza la importancia de sentirse involucrado activamente en el aprendizaje, dejando atrás la idea de aprender de forma pasiva. Los alumnos dejan de permanecer al margen de las clases para empezar a ser los protagonistas del aprendizaje.

Otro punto importante en el aprendizaje de las lenguas es el **nivel y la fuente de motivación** de los alumnos. El grado de aprendizaje de un alumno dependerá, en gran medida, de la confianza que tenga en su potencial para aprender. Esto tiene relación con la “Zona de Desarrollo Próximo” de Vygotsky (1978). Es importante enseñar a los alumnos conceptos que vayan aumentando en dificultad y a los cuales puedan acceder con la ayuda o bien de un profesor o bien de los compañeros. De esta manera, buscarán la solución a problemas, pedirán ayuda si la necesitan y estarán activos durante el proceso de aprendizaje.

Trabajar mediante la **curiosidad** es vital para lograr un aprendizaje significativo. Los alumnos pueden coger soltura con el idioma y aprender estructuras gramaticales y vocabulario de forma implícita, sin necesidad de aferrarse al puro estudio teórico de la gramática y el vocabulario (aunque en algunas ocasiones este tipo de estudio es fundamental).

Si resumimos todo lo anterior, las bases para un aprendizaje significativo de la lengua extranjera están en que el conocimiento sea el resultado de la acción, que se

parta del conocimiento previo para construir más conocimiento y que se tengan en cuenta los procesos mentales durante el aprendizaje.

En el estudio de Krashen (1983) sobre las teorías de adquisición de una segunda lengua, podemos ver las **diferencias entre la adquisición y el aprendizaje**. La primera ocurre de forma similar a la adquisición de la lengua materna de una persona. Es subconsciente y el conocimiento está implícito. La segunda, sin embargo, es el conocimiento formal de una lengua. Es consciente y el conocimiento se hace explícito. Para ser competente en una lengua extranjera, necesitamos tener en cuenta y combinar ambas: la adquisición y el aprendizaje.

También de acuerdo a Krashen (1983) están las hipótesis del “**input**” y del **filtro afectivo**. La primera hipótesis tiene que ver con la adquisición, no con el aprendizaje. En ella expone que adquirimos una lengua nueva a base de contenido comprensible y la comprensión de mensajes. Esto es así gracias a la ayuda del contexto y con nuestra competencia previa en idiomas. A esto se le une la hipótesis del filtro afectivo, la cual propone que el input tiene que pasar por un mecanismo de adquisición de la lengua. Este mecanismo tiene un obstáculo: el filtro afectivo. Aquellos que tienen un filtro afectivo bajo buscan una mayor cantidad de conocimiento, tienen mayor confianza y menor ansiedad y se muestran más receptivos durante el aprendizaje. Tanto la edad como la personalidad son cruciales en este filtro, aunque el profesor siempre puede contribuir escuchando a sus alumnos, creando un clima de confianza y motivándoles.

A partir de 1970 empezó a cobrar mayor importancia el **Enfoque Comunicativo** debido al creciente interés por una comunicación real y un uso auténtico de la lengua. Cuando los alumnos forman parte de una comunicación real, usan estrategias naturales para la adquisición de la lengua y esto les permite aprender a usarla.

Antes de que este enfoque cobrara importancia, la orientación era más lingüística. La importancia se ponía en la lengua misma. Se usaba la palabra “método” para describir esta manera de orientar el aprendizaje, en comparación con la palabra “enfoque” usada a partir de entonces. Algunos factores imprescindibles en este enfoque y que parten de la competencia comunicativa son el uso continuo del inglés en el aula, las situaciones reales de comunicación y la autenticidad de los materiales. Aquí podríamos también citar el inventario de funciones y nociones de Van EK (1975) que realizó para evitar los posibles problemas encontrados en el proceso comunicativo.

Algunos de los **principios del enfoque** comunicativo son los siguientes:

- Las lecciones deben darse en torno a situaciones y funciones.
- Las actividades deben tener relevancia y propósito en situaciones de la vida real.
- Se debe enfatizar la comunicación por encima de la precisión.
- La competencia comunicativa debe ser el objetivo principal.
- Deben tenerse en cuenta los materiales auténticos.
- La fuerza motivacional debe ser grande en todas las tareas.

Considerando todos estos principios, estaremos logrando en nuestras aulas un aprendizaje significativo y una competencia comunicativa cada vez más enriquecedora.

El contexto donde he llevado a cabo la intervención es un aula de “Science”. Por esto mismo, es también importante nombrar **CLIL** como base de este trabajo. CLIL (“Content and Language Integrated Learning”, que traducido al español significa “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras”) es una corriente que busca más oportunidades para aprender una asignatura a través de una lengua extranjera. Los alumnos pueden usar esa lengua en diferentes contextos y desarrollan habilidades comunicativas a la vez que culturales. Mediante este enfoque, se busca la interacción entre el contenido, la comunicación, la cultura y la cognición. De esta forma, los alumnos llegan a ser plurilingües gracias a experiencias positivas en el uso de la lengua inglesa, al desafío que supone entender y pensar en otra lengua y al proceso madurativo que supone lidiar con perspectivas alternativas.

4.3. Aproximación al concepto de juego.

4.3.1. ¿Qué es el juego?

El juego, del latín *iocus*, viene definido por la Real Academia Española como “acción y efecto de jugar” y “ejercicio recreativo sometido a reglas y en el cual se gana o se pierde”. Sin embargo, hay muchas otras definiciones de juego dependiendo del autor. Entre ellas, recojo las siguientes, ordenadas cronológicamente:

“El juego es una actividad sometida a convenciones que suspenden las leyes ordinarias y que instauran momentáneamente una legislación nueva, que es la única que cuenta, y que es una actividad ficticia en el sentido de que está acompañada de una conciencia específica de realidad segunda o de franca irrealidad en relación a la vida corriente”. (Caillois, 1958).

“El juego es una actividad libre ejecutada “como si” y situada fuera de la vida diaria, pero, al mismo tiempo, capaz de absorber por completo al jugador. Es una actividad que no ofrece interés material alguno o utilidad de ningún tipo. Se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio según un orden y reglas fijadas de antemano”. (Huizinga, 1972).

“El juego es una actividad corpóreo-espiritual libre, que crea bajo unas determinadas normas y dentro de un marco espacio-temporal delimitado un ámbito de posibilidades de acción e interacción con el fin de no obtener un fruto ajeno al obrar mismo, sino de alcanzar el gozo que este obrar proporciona, independientemente del éxito obtenido”. (López Quintás, 1998, p.33).

Teniendo en cuenta estas definiciones, podemos decir que en el juego hay una evasión de la realidad en la que el tiempo y el espacio se delimitan y donde la máxima es el disfrute mismo.

De acuerdo a Lee (1965) en los juegos en grupos o equipos la competencia y la cooperación van de la mano. Una lengua se aprende usándola, y esto es aún más efectivo cuando se usa en situaciones. Las situaciones que podemos propiciar en una clase pueden ir acompañadas de gestos, de tocar y repartir objetos, de acciones, dibujos, dramatización, historias narradas y lo que más nos concierne: juegos.

4.3.2. ¿Qué tipos de juego hay?

Hay diferentes formas de agrupar los juegos. Según la competencia que trabajen, los juegos pueden ser orales, de pronunciación, de lectura y escritura y de deletreo, según Lee (1965). De acuerdo a Shelagh Rixon (1981), en *How to use games in language teaching* (Cómo usar juegos en la enseñanza de lenguas), los juegos pueden clasificarse según la exactitud o la efectividad comunicativa, según los materiales o según la edad (aunque esto último no lo describiré porque solo nos ocupan los juegos para niños de primaria).

A) Según la competencia a trabajar.

- Juegos orales: la actividad oral es importante a lo largo de todo el curso en el aprendizaje de la lengua extranjera. La maestría en la redacción y el habla viene precedida de una práctica oral frecuente. Para que sea significativa, esta práctica oral debe estar contextualizada. No solo es el

profesor quien debe hablar en clase, sino que también los alumnos deben formar parte de estas actividades orales.

Aunque gran parte de la comprensión oral se adquiere a base de la repetición, hay varias actividades orales mediante las cuales puede adquirirse también esta habilidad. Estas actividades son, entre otras, las siguientes:

- Juegos de identificación: usando preguntas y respuestas para identificar un objeto o una persona.
 - Juegos de localización: también usando preguntas y respuestas, pero esta vez para averiguar dónde está un objeto o persona.
 - Juegos de escuchar y hacer: una persona (o varias) da una orden y otra (u otras) obedece. La acción de obedecer puede hacerse mediante acciones, dibujos, gestos...
 - Juegos de predicciones: pueden usarse para practicar el presente continuo, el futuro inmediato o el pasado. En todos ellos, se trata de predecir lo que ya ha pasado, lo que está pasando o lo que va a pasar inmediatamente después.
 - Juegos de cadenas de acciones: sobre todo, para practicar el presente continuo y el presente simple.
 - Juegos de conocer los números: dardos, par o impar, escaleras y serpientes, bingo...
- Juegos de pronunciación: muchos alumnos tienen problemas con la pronunciación en inglés, tanto con algunos sonidos como con ritmos inusuales y ciertas entonaciones. Es recomendable utilizar “drills” comunicativos de pronunciación frecuentemente para practicar, pero estas actividades deben ser cortas. Además, es mejor practicar con palabras que ya hayan estudiado que con palabras completamente nuevas, porque de esta última forma les parecerá más complicado. Algunos ejemplos de juegos de pronunciación son los siguientes:
 - ¿Igual o diferente? Con estos juegos se pretende distinguir entre palabras con una pronunciación muy parecida. Se debe agudizar mucho el oído y discriminar sonidos similares.

- ¿Cuál es cuál? Este juego es parecido al anterior, pero con la peculiaridad de que de entre varias opciones, deben elegir la que creen que han escuchado. Se complica porque hay más respuestas donde elegir.
 - Dibujos y sonidos: de entre varios dibujos, deberán elegir aquel que representa la palabra que hayan escuchado, teniendo en cuenta que algunas palabras se pronunciarán de forma muy parecida.
 - Teléfono estropeado: en este juego la buena pronunciación es muy importante para hacer llegar a los compañeros el mensaje de forma clara.
- Juegos de lectura: la lectura no debería ser una mera decodificación de palabras o textos. Leer tampoco tiene por qué ser siempre en voz alta, aunque esta actividad también puede practicarse. Una buena lectura se traduce en la comprensión de la idea general, tanto si la lectura ha tenido lugar en voz alta o en silencio. Algunos ejemplos de estos juegos son:
 - Juegos con “flash-cards”: en el primer estadio de la lectura, las “flash-cards” son realmente importantes y de gran ayuda si se usan correctamente. Se enseñan brevemente y contienen imágenes y palabras para introducir conceptos nuevos.
 - Juegos de unión: se pueden unir imágenes con palabras, formando parejas, para identificar cada palabra con su significado visual.
 - Canciones: ofrecen un acercamiento a la lectura y además son muy motivacionales para los alumnos.
 - Juegos de lectura al revés: pueden ponerse palabras o frases de forma inusual. Por ejemplo, de derecha a izquierda, de abajo a arriba, en espejo, etc.
 - Juegos de escritura: estos deben ponerse en práctica cuando los juegos de lectura ya se han practicado bastante porque el alumnado debe estar acostumbrado a trabajar con las letras, las frases y los textos antes de escribirlas ellos mismos. La motivación vuelve a ser importante, así como la autenticidad. Por esto, actividades como escribir invitaciones de una fiesta del colegio para sus padres o la correspondencia con un amigo

extranjero pueden ser interesantes para que los niños adquieran gusto por la escritura.

- Juegos de deletreo: aunque habilidades de construcción de oraciones y de organización de ideas son esenciales, el deletreo también es importante una vez se va cogiendo fluidez en la lengua. La imagen visual que tengan los alumnos de las palabras va a ser crítica para un buen o mal deletreo. Es importante que tengan en mente las palabras bien escritas, que estén acostumbrados a ver las palabras escritas correctamente y que no estén expuestos mucho tiempo a palabras escritas de forma incorrecta para poder deletrearlas bien. Algunos juegos para practicar esto son:
 - Escribe lo que ves: puede enseñarse una serie de palabras y los alumnos tendrán que memorizarlas para luego escribirlas sin mirar la serie o también pueden rellenar huecos en blanco en un texto a partir de palabras dadas.
 - Escribe lo que oyes: el profesor dicta unas palabras o frases estudiadas con anterioridad y los alumnos deberán escribirlas.
 - Escribe lo que sabes: con juegos como el ahorcado o los crucigramas, los alumnos deben escribir correctamente las palabras que se piden.
 - Deletreo en voz alta: el profesor dice una palabra y el alumno deberá deletrearla en voz alta. Se puede jugar con la rapidez en el deletreo y hacer este juego a modo de competición por grupos o parejas.

B) Según la exactitud o la efectividad comunicativa:

- Juegos de control del código: en este tipo de juegos se busca la exactitud, la precisión en la lengua. Se trata de que los alumnos produzcan un lenguaje correcto y que demuestren que han interpretado correctamente una parte del lenguaje. La correcta repetición es básica. Estos juegos son similares a la técnica de los “drills” en cuanto a la función que buscan. Algunos ejemplos de estos juegos son el ahorcado (donde se busca que la palabra se escriba correctamente) o juegos de discriminación sonora (donde tienen que identificar la palabra que han escuchado cuya pronunciación es muy parecida a otra palabra).

- Juegos de comunicación: en estos juegos, el énfasis no está en la exactitud, sino en la comunicación efectiva. El objetivo es que el mensaje se entienda aunque haya fallos en la forma. Los resultados se ven en la rapidez y la eficiencia con que consiguen este objetivo. Un ejemplo de estos juegos es el de describir y dibujar (donde un miembro de una pareja tiene un dibujo que deberá describir a su compañero para que este lo dibuje a partir de sus explicaciones).

C) Según los materiales:

- Juegos con cartas: estos juegos pueden pecar de poca comunicación, pero esto puede subsanarse añadiendo ciertas normas. Por ejemplo, si se juega al UNO, el miembro al que le toque echar una carta deberá antes decir qué carta va a echar y de qué color es. Hasta que no diga algún tipo de información sobre su movimiento, no podrá echar carta.
- Juegos de comunicación por parejas: aquí entran juegos como algunos de los que aparecen en la categoría anterior. Por ejemplo, nos servirá el juego en que un jugador tiene un dibujo que deberá describir a su compañero para que este lo dibuje lo más fielmente posible.
- Juegos de mesa: la situación es parecida a la de los juegos de cartas. Como la comunicación puede ser muy escasa, puede plantearse la norma de que haya que hablar antes del turno de cada uno para ganarse el derecho a dicho turno.
- Material multiusos: algunos materiales pueden servir para más de un juego y esto nos facilita la búsqueda de materiales específicos. Las cartas, por ejemplo, pueden servir también como flash-cards además de la función de cartas que tienen de por sí.

D) Según la edad:

- Juegos para niños y adolescentes jóvenes.
- Juegos para adultos jóvenes.
- Juegos para adultos.
- Juegos para un solo alumno.

Todos estos juegos pueden adaptarse dependiendo del contexto de aula. Un juego puede ser demasiado largo para lo que queremos conseguir en nuestra sesión. En este caso, podríamos acortarlo. Si el caso fuera al revés, alargaríamos el juego para

poder usarlo durante más tiempo. También se puede adaptar la complejidad. Si conocemos un juego que nos llama la atención pero es demasiado difícil para el nivel donde impartimos la clase, podemos bajar el nivel. Si, por el contrario, el juego es demasiado fácil para nuestra clase, podemos subir la dificultad.

El profesor también puede inventarse juegos o bien a raíz de estos anteriores o bien completamente nuevos. Para inventarse un juego hay que tener, por un lado, un gran poder de imaginación y creatividad, ya que muchos juegos están ya inventados, y también habilidad para organizar dicho juego. No es lo mismo preparar un juego para 15 alumnos que para 30 ni es lo mismo prepararlo para que se pueda hacer en un aula grande, que en una pequeña que en el patio o en los exteriores del colegio. También hay que tener en cuenta el objetivo que se quiere conseguir con dicho juego (rapidez lectora, comprensión oral, manejo de vocabulario, etc.).

4.3.3. Tipos de personalidad a tener en cuenta antes de realizar un juego.

En una clase heterogénea, cada alumno tiene unas potencialidades y unas carencias que lo hacen diferente de los demás. Según Béatrice Bailly (2005), en *Enseñar: una cuestión de personalidades*, hay seis grandes tipos de personalidad:

- El trabajo-maníaco: es lógico, metódico y minucioso aunque por otro lado puede ser perfeccionista y puntilloso en exceso.
- El perseverante: se muestra riguroso, entregado y respetuoso con las normas aunque su dedicación degenera en exceso de exigencia hacia los demás.
- El soñador: demuestra calma, visión a largo plazo y capacidad de distanciamiento con relación a las situaciones. Sin embargo, su calma deriva en aletargamiento.
- El promotor: tiene dinamismo, carisma y adaptabilidad, pero su dinamismo puede llevarle a agobiar y crispas a las personas de su entorno.
- El rebelde: despliega energía creativa, espontánea y lúdica aunque esto tiende a transformarse en dispersión.
- El empático: es cálido, benévolo y sensible pero esto puede llevarle a perder seguridad en sí mismo.

Hay que recalcar que los individuos no se reducen a una etiqueta. Estos son términos utilizados para hacernos una idea de las posibles personalidades que podemos

encontrarnos en un aula. En todas las clases hay unos alumnos más participativos que otros, unos más tímidos que otros y unos más dinámicos que otros.

Deberíamos tener en cuenta estas diferentes personalidades a la hora de formar equipos o durante el juego, sabiendo con antelación que no todos van a reaccionar igual ante un mismo juego y que el juego que a un grupo de alumnos puede resultarles muy interesante, a otros alumnos puede no gustarles tanto. Por esto mismo, el tipo de juego que usemos debe ir variando en cada sesión y a lo largo de toda la unidad para que todos tengan las mismas opciones de disfrutar.

Así como tenemos en cuenta las personalidades varias de los alumnos, también es importante considerar el reparto de responsabilidades en el grupo. Son tres los encargados fundamentales dentro de un grupo:

- El líder: es aquel alumno que se encarga de mantener el orden en el grupo, hacer que se cumplan las normas y comprobar que todo funciona según el criterio establecido por el mismo grupo. También es quien suele hablar en nombre del grupo cuando se necesita un portavoz, aunque a veces para esto se designa a otra persona.
- El secretario: es el alumno que organiza las ideas obtenidas en el grupo y anota las opiniones y conclusiones a las que se ha llegado.
- El encargado de materiales y búsqueda de información.

4.3.4. Organización de la clase para los juegos.

Dividir la clase en grupos o equipos no tiene por qué hacerse nuevamente cada vez que se vaya a realizar un juego. Para los alumnos, suele ser más positivo pertenecer siempre al mismo equipo durante una temporada larga de tiempo para crear lazos de lealtad y unión entre los miembros del equipo en vez de cambiarlos continuamente. Es recomendable que cada equipo se invente un nombre con el que sentirse identificados durante las competiciones en los juegos. Es bueno que los **nombres del equipo** los elijan ellos mismos para dar rienda suelta a la creatividad y la imaginación. Además, siempre se sentirán más a gusto con un nombre elegido por ellos mismos, personal, que por uno ya impuesto desde fuera.

La **homogeneidad queda descartada** en estos equipos. No se puede hacer un equipo en el que, por ejemplo, todos destaquen en habilidades deportivas y nadie sea especialmente bueno con el manejo del inglés o viceversa. Se trata de que los grupos

sean heterogéneos, que haya diferentes cualidades dentro de cada grupo para que todos los miembros puedan aprender de los demás y tengan algo que aportar al grupo. De hecho, teniendo en cuenta los seis grandes tipos de personalidad de los que hablaba Béatrice Bailly (2005), lo idóneo sería que en cada equipo hubiera un miembro con una personalidad diferente de la de los demás.

No es necesario que todos los juegos se practiquen dentro de clase. Hay numerosas posibilidades para realizarlos. Si no hay **espacio** suficiente en la clase (o aunque lo haya, pero se prefiera optar por otra alternativa), siempre se puede salir al patio del colegio. Aquí habrá más espacio y no habrá que tener tanto cuidado con no romper el material de alrededor (como habría que tenerlo dentro de clase) o con no molestar a las clases contiguas. Además, en muchos centros se dispone de sala de psicomotricidad o gimnasio donde también pueden llevarse a cabo los juegos. Si, por el contrario, se opta por quedarse en clase (por ejemplo, si hace mal tiempo en la calle o si otras salas están ocupadas), el material de esta siempre puede amoldarse a los distintos juegos. Algunos no requerirán mucho movimiento pero otro sí que lo harán, por tanto habrá que retirar parte del mobiliario o adecuar una zona de la clase en la que poder jugar a gusto.

Lo ideal es que en los juegos, los alumnos estén colocados **en círculo o semicírculo**. Habrá juegos en los que tengan que correr o moverse y por tanto no se puedan colocar de esta forma. Sin embargo, al menos durante la explicación del juego, pueden colocarse así para poder verse entre todos y estar todos a la misma distancia del profesor, que será quien dé las explicaciones. Estas explicaciones se deberían dar en la lengua extranjera pero si en algún momento concreto los alumnos no entienden la explicación, podrían usarse palabras o incluso frases en la lengua materna. Sin embargo, es preferible evitar esto y sustituirlo por gestos explicativos o por ejemplificación por parte del profesor (o con ayuda de los propios alumnos).

En los **juegos cooperativos** todos llegan al objetivo final ayudándose unos a otros sin que la competición se produzca. Por otro lado, en los **juegos competitivos** cada equipo lucha por ganar o mantenerse en un buen nivel. En este tipo de juegos, puede llevarse un conteo de las veces en que se ha ganado para ir viendo la mejora. Esto puede hacerse con dibujos sobre una línea horizontal. Cada vez que un equipo gane, se dibujará sobre esa línea el dibujo que ellos hayan elegido para su grupo, aquel que les represente. Estos dibujos pueden ser de cualquier tipo: animales, plantas, vagones de un

tren, caras sonrientes, fichas verdes... Así, los propios alumnos podrán llevar un control del funcionamiento de su equipo.

4.3.5. ¿Cuándo usar los juegos?

Los juegos pueden incluirse **en cualquier momento** de la sesión. No hace falta que sea justo al final como recompensa por un buen comportamiento, o unos pocos minutos entre ejercicio y ejercicio para “rellenar”. No hay nada de malo en esto, pero en realidad el juego es una técnica que a los niños les encanta y con la que aprenden muy fácilmente, por lo tanto habría que darle mucho uso en las aulas para sacar partido de ella.

Si los alumnos no están acostumbrados a los juegos en clase, estos se pueden ir introduciendo poco a poco para que a los alumnos más reservados no les parezca un cambio tan brusco (de estar sentado sin necesidad de llamar la atención a tener que ser protagonista). En cuanto cogen confianza y se involucran en la dinámica, todo son facilidades.

En algunos juegos, el profesor será quien dirija y quien regule los turnos. En otros, sin embargo, son los propios alumnos quienes se organizan dentro de la pareja o el equipo del que formen parte. En estos últimos, el profesor deberá tener la función de asesor e informante más que de líder.

Algunos juegos pueden usarse con mucha **frecuencia**. Estos son juegos cuya práctica requiere continuidad. Deben durar poco tiempo pero deben ser frecuentes. Se pone el énfasis en las diferentes habilidades y no en las estructuras o las funciones de la lengua. Están orientados, sobre todo, a la fluidez y la práctica constante, aunque pueden ser juegos también de vocabulario o pronunciación, por ejemplo.

Otros **juegos** son **de revisión**. Se usan cuando ya se ha trabajado un tema, una estructura, un vocabulario específico, etc. Sirven para recordar lo que ya se ha aprendido, sacarlo a la luz y repasarlo. Al utilizar juegos de repaso, los alumnos asocian ese conocimiento trabajado con los juegos de revisión que se pongan en práctica y así les será más fácil relacionar los contenidos.

Si lo que se pretende es saber en qué nivel está un grupo de alumnos (o bien porque es un grupo nuevo o bien porque no se sabe qué es lo que ya han estudiado anteriormente en relación con unos contenidos concretos), se pueden poner en práctica **juegos de diagnóstico**. Puede ser cualquier tipo de juego. Mientras los alumnos lo

realizan, el profesor puede ir tomando nota de lo que saben y lo que no saben para saber sobre qué conocimientos previos trabajar y en qué partes profundizar más.

4.3.6. Importancia de la interacción en los juegos.

Un juego puede ser individual, por parejas, por tríos, por equipos... En todas estas opciones, la interacción es fundamental, ya no solo entre los miembros de un equipo, por ejemplo, sino también entre los alumnos y el profesor o entre los alumnos y el propio conocimiento. En muchos juegos hay que debatir, desentrañar el conocimiento o plantear alternativas, entre otras. En estas acciones, es necesaria una organización e interacción que permitan profundizar en el conocimiento. De acuerdo a Mercedes Blanchard y M. Dolores Muzás (2005), en *Propuestas Metodológicas para Profesores Reflexivos*, algunas de las acciones que permiten desarrollar la producción de aprendizaje son:

- E) Interacción profesor-alumnos: el profesor debe posibilitar la participación del alumnado, establecer un clima afectivo en la clase que permita la confianza y la aceptación, estudiar la situación personal de cada alumno para conocer mejor a todos ellos y favorecer la comunicación de los alumnos. El papel del profesor es esencial en el aula. Debe actuar como mediador y evaluar su propia enseñanza para posibles mejoras o cambios en la forma.
- F) Interacción entre compañeros: el diálogo y la ayuda entre compañeros es fundamental en el trabajo en grupo que supone algunos juegos. Debe haber ambiente de trabajo en los equipos y todos deben cooperar para llegar al resultado final. Los conocimientos se podrán compartir y cada uno podrá aprender de los demás miembros de su equipo y de los demás equipos.
- G) Interacción con los contenidos: los alumnos pueden interiorizar y reformular lo aprendido explicando sus aprendizajes a los compañeros y al profesor. Las aportaciones personales son importante en cuanto que cada uno puede tener una opinión o un modo de actuar diferente del de los compañeros de equipo y de esta forma de actuar pueden aprender también unos de otros.
- H) Interacción con otros adultos: en algunas ocasiones, otros adultos (padres, miembros de la comunidad educativa, etc.) pueden intervenir en la clase y formar parte de los juegos. Esto puede darse, por ejemplo, en las comunidades de aprendizaje, donde todos pueden participar en las

actividades de las aulas aportando lo que se pueda y aprendiendo también del alumnado.

5. METODOLOGÍA.

La metodología empleada es una metodología cualitativa con intervención directa en el aula y observación. El aula donde he llevado a cabo este trabajo es la clase de 3º de educación primaria del Centro Cultural Vallisoletano de los Maristas, en Valladolid. Es un aula de 21 alumnos, uno de ellos con Síndrome de Down y, por lo tanto, con adaptación curricular significativa. Debido a esta adaptación, este alumno no cursa la asignatura de “Science” (que es en la que lo he llevado a cabo) así que no ha participado en mi unidad didáctica.

Se dan **cuatro horas de “Science”** a la semana (todos los días menos los jueves) y todas ellas son horas próximas al recreo (o la hora anterior o la siguiente), lo cual afecta a la atención y la concentración de los alumnos. De todas formas, no solo me he servido del tiempo en que impartí la unidad didáctica para poner en práctica este trabajo, sino que además he impartido otras clases de forma esporádica y también he usado el juego como técnica didáctica para ver los resultados.

Fundamentalmente, he usado el aula como lugar para impartir mi unidad didáctica, aunque en algunas ocasiones hemos salido al patio para realizar alguna actividad que requería de más movimiento. No he podido utilizar el aula de psicomotricidad porque suele estar ocupada por profesores que la reservan de antemano, sobre todo, para los alumnos de educación infantil. El **aula** donde he impartido la unidad es un aula grande en la cual los pupitres están colocados en **cinco grupos** (cuatro de ellos formados por cuatro miembros cada uno y otro grupo formado por cinco) en forma de círculo y con espacios entre ellos para poder desplazarse por la clase. El hecho de que en lo que va de curso siempre se hayan colocado por grupos me ha facilitado mucho la puesta en práctica de mi unidad ya que están acostumbrados a trabajar en equipo y a compartir responsabilidades entre varios miembros.

Mi unidad didáctica ha durado un total de **diez sesiones**, cada una de las cuales se extendía a lo largo de **45, 50 o 55 minutos**, dependiendo del día de la semana y también de los posibles imprevistos que pudieran surgir en el colegio. En estas diez

sesiones he ido variando las herramientas y estrategias usadas, aunque he considerado como principales algunas de ellas, que son de las que hablaré a continuación.

He podido comprobar que los alumnos aprenden mucho más fácilmente gracias al uso significativo de la lengua. Aunque a veces sean importantes unas pequeñas nociones teóricas al adentrarse en un contenido nuevo, es mucho más enriquecedor para ellos poder experimentar con el tema a tratar y ver con sus propios ojos los resultados de dichos experimentos.

El efecto sorpresa ha sido un punto positivo en esta unidad. Siempre que llevaba a clase algo que se salía de lo normal (unas gafas enormes de plástico, una esterilla, etc.) los alumnos estaban más motivados y con ganas de saber qué íbamos a hacer con ese material. Al estar motivados, les resultaba mucho más amena la clase y las ganas de aprender y participar aumentaban. De hecho, siempre que había algún efecto sorpresa, se quedaban con ganas de más después de usarlo.

También he considerado importante la relación entre diferentes áreas. Aunque la asignatura sea “Science” (y ya de por sí se esté trabajando mediante el inglés), también he podido relacionarlo con temas de educación física (mediante juegos donde tenían que usar su cuerpo para representar acciones) o música (gracias a canciones y bailes), entre otras. La interrelación entre áreas es una parte fundamental en la enseñanza y eso es lo que he querido transmitir con mi unidad.

Los apoyos visuales, tan importantes en el aprendizaje, han estado continuamente presentes en mi unidad. Siempre que tratábamos un contenido totalmente nuevo para ellos, tenían apoyos visuales como imágenes, fotos o dibujos para entender con mayor claridad de qué se estaba hablando. No solo esto, sino también los esquemas visuales les han ayudado a comprender mejor.

Además de los apoyos visuales, también es importantísimo el uso de la mímica y los gestos. Para explicar muchos de los contenidos de mi unidad me he servido de gestos y movimientos que ayudaran a comprender el temario. Muchas veces no se llega a entender un concepto solo con la teoría, sino que hace falta una explicación más gestual para hacerse una idea de un concepto. De esta forma, evito usar la lengua materna y los alumnos logran entender igualmente en qué consiste la actividad.

He tenido siempre en cuenta los conocimientos previos de los alumnos. Siempre he intentado partir de ellos para poder continuar con nuevos contenidos de forma significativa. No solo esto, sino que también al comienzo de todas las clases implanté

como rutina hablar durante cinco minutos sobre lo aprendido el día anterior. Así, además de refrescar la memoria, podíamos enlazar lo que ya habían aprendido y entendido con lo que íbamos a trabajar ese mismo día.

La participación por parte de los alumnos ha sido fundamental en esta unidad. Ellos mismos querían participar en todas las actividades y ser protagonistas en los juegos. He tenido la suerte de trabajar con una clase muy participativa así que esto me ha facilitado mucho el trabajo.

Al explicar muchos de los conceptos de la unidad, he tratado de unir estos con el entorno más próximo de los alumnos. Así, intentaba que no quedaran en su memoria como simples contenidos teóricos, sino que supieran que muchas de las cosas de las que estábamos hablando en la unidad ellos ya la conocían e incluso las tenían cerca. Esto me lleva, a la vez, a hablar de la ejemplificación. Siempre que he podido, he intentado que ellos mismos pensarán ejemplos de lo que estábamos hablando para que se hicieran una idea mucho más real y tangible de lo que estábamos tratando.

Aunque muchos de los juegos que he utilizado no requerían de más material que el que se podía obtener en clase (lápices, folios, rotuladores...) o incluso no requerían más material que el propio cuerpo, en otras ocasiones sí que he utilizado material aparte. Dependiendo del contenido que quisiera trabajar con ellos, llevaba un material para un juego concreto que veía que podía funcionar. Estos materiales iban desde esterillas hasta gafas de plástico de colores. Lo bueno de ir cambiando el tipo de materiales es que los alumnos se motivaban cuando veían variedad porque nunca sabían de qué se trataría el siguiente juego.

Los juegos que he aplicado han sido **tanto de cooperación como de competencia**. En algunos de los juegos competitivos llevaba un recuento de los puntos que acumulada cada grupo. Por ejemplo, si el juego lo realizábamos en clase, dibujaba una tabla en la pizarra con los nombres de todos los equipos y la puntuación que iban obteniendo a lo largo del juego. Esto les motiva en cuanto que quieren que su equipo sea el que gane y se esfuerzan por conseguir esto. Tanto si hay recompensa final para el equipo ganador como si no la hay, en todos los juegos buscaban ganar o, al menos, mantenerse en un buen nivel.

El tutor de la clase llevaba un control de la conducta de los alumnos mediante una economía de fichas. Estas fichas se otorgaban a los alumnos dependiendo de su comportamiento. Si hacían los deberes bien, sacaban buenas notas en un examen o

participaban activamente, por ejemplo, podían conseguir una ficha verde. Si, por el contrario, tenían un mal comportamiento en clase, se les olvidaban los deberes o no mantenían el silencio en clase en los momentos en que se requería, se llevaban una ficha roja. Este recuento de fichas les servía, más adelante, para poder canjear sus fichas. Por ejemplo, podían usar siete fichas verdes para sentarse al lado de los compañeros que ellos eligieran durante un día o dos fichas verdes para ir al baño en mitad de una clase. Al finalizar el recuento cada mes, los que hubieran obtenido mayoría de fichas verdes optaban a un premio (unas golosinas, unas pegatinas, bolígrafos de colores...). Yo me uní a este control de la conducta y también les ponía fichas verdes o rojas dependiendo de su comportamiento ya no solo durante los juegos, sino en todas las clases que impartí. En los juegos, por ejemplo, premiaba con fichas verdes a todos los miembros del grupo que mejor lo hubiera hecho, o a ciertas personas en concreto que hubieran trabajado muy bien a lo largo de un juego. Esto les animaba a seguir trabajando bien, a participar activamente en los juegos y a dar lo mejor de ellos mismos.

Además de juegos, otras técnicas lúdicas que utilicé fueron los bailes y las canciones. No se consideran juegos como tales, pero tienen muchos de los beneficios de los juegos y provocan en los alumnos el mismo interés y motivación. Para contenidos que pudieran resultar más complicados, me ayudaba de vídeos donde no solo se oyera una canción cuya letra tuviera que ver con dicho contenido, sino que también apareciera un baile que los propios alumnos pudieran aprender. De esta forma, interiorizaban mejor el contenido porque al ser las letras de las canciones pegadizas y los bailes representativos, el aprendizaje era más significativo.

Como considero importante no salir demasiado de golpe de la rutina a la que están acostumbrados, he intentado tener esto en cuenta en mi unidad. Por ejemplo, los alumnos suelen copiar en el cuadernillo algunas partes teóricas de la unidad para tenerlo por escrito y poder recurrir a ello cuando crean necesario. Por esto mismo, a veces yo también les animaba a copiar algunos aspectos en el cuaderno para que siguieran con su rutina habitual. Lo mismo ocurrió con la **tarea final**. Ellos están acostumbrados a un examen escrito. Sin embargo, no hicieron un examen como tal, sino que estuvieron trabajando en unos proyectos por grupos y luego tuvieron que exponerlos al resto de la clase (además de autoevaluarse después). Pero para no romper del todo con la rutina del examen escrito, añadí a esta exposición de proyectos una actividad escrita. Las preguntas de este ejercicio las elaboraron ellos mismos para que pudieran tomar parte de

la actividad y de entre cinco preguntas que había, solo contestarían a tres (las que mejor supieran explicar). Fue una actividad de carácter evaluativo muy accesible para ellos, que es de lo que se trataba, y me ayudó a ver lo que habían aprendido y qué partes del tema había entendido mejor cada uno.

La evaluación la he llevado a cabo mediante la **observación** durante toda la unidad y en las sesiones esporádicas donde introduje el juego como técnica didáctica. Como he comentado anteriormente, los alumnos expusieron sus conocimientos mediante murales explicativos y un ejercicio escrito, pero esta evaluación forma parte de la unidad en general, no de la técnica del juego en particular. Aun así, los resultados fueron muy buenos y esto me lleva a deducir que la introducción de juegos en la enseñanza mejora el aprendizaje por parte de los alumnos.

6. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS DEL PROYECTO.

Una vez terminada la intervención educativa y después de todas las sesiones donde he usado el juego y gracias a la observación como instrumento de evaluación, he podido comprobar que una de las ventajas más importantes de esta técnica es el nivel de motivación que alcanzan los alumnos con ella.

A pesar de que estos alumnos con los que he trabajado están acostumbrados a hacer juegos con su tutor y a tener unas clases amenas, la rutina habitual de aprendizaje que tienen es leer la teoría, escuchar las explicaciones del profesor, completar algunas actividades escritas y copiar las partes más importantes en un cuadernillo específico para “Science”. Alguna vez sí que ponen en práctica algún juego, pero esto no suele ser lo habitual así que para ellos siempre es una novedad, una forma de salir de la rutina.

Para ellos, siempre es positivo realizar cualquier juego, tanto con su tutor como conmigo. Cuando yo los ponía en práctica, ellos estaban emocionados e interesados por saber qué juego haríamos, cómo habría que jugar, con qué compañeros estarían, etc. Les motiva dejar de lado los libros de texto, saber que van a hacer algo diferente, que será una actividad con la que van a divertirse.

Antes de llevar a cabo los juegos, todos ellos tenían ganas de participar y prestaban mucha atención a **las explicaciones y las normas**. Estas explicaciones, dependiendo de si conocían el juego o si era o no fácil de entender, o bien iban acompañadas de ejemplificaciones o bien eran comprensibles por sí solas.

Tanto en la explicación del juego como durante este, me he servido de **estrategias extralingüísticas** para que los alumnos optaran a una mejor comprensión. Cuando un concepto no quedaba claro, lejos de traducir y pasar a la lengua materna, me ayudaba, como he dicho, de apoyo visual para que entendieran lo que yo quería transmitirles. He podido comprobar que esto fue enriquecedor para ellos porque si aun con gestos y mímica seguían sin entenderme, ellos mismos se lo explicaban entre ellos (aunque en su lengua materna, pero al menos había cooperación y aprendizaje entre iguales).

Durante los juegos, todos participaban con gusto e intentaban hacerlo lo mejor posible, cumpliendo las normas que se habían establecido y preguntando las dudas a los compañeros en caso de que surgiera alguna. Se ayudaban entre ellos cuando era necesario aunque, por supuesto, cuando se trataba de una competición, intentaban que su propio equipo fuera el ganador.

Para ellos, era “solo un juego”. Mientras jugaban, no eran del todo conscientes de que estaban aprendiendo e interiorizando contenidos de la asignatura de “Science” porque el aprendizaje se estaba dando en un ambiente distendido y lúdico. Ellos se limitaban a jugar, a seguir el ritmo del juego y de sus compañeros y a disfrutar.

Más adelante, cuando pasados unos días les hacía recordar lo aprendido durante uno de los juegos mediante actividades de repaso o de profundización, los alumnos se acordaban de lo que habían aprendido. Les era fácil recordar qué hicieron en el juego, en qué consistía y cómo había que jugar y, a raíz de ahí, empezaban a rescatar los conocimientos aprendidos. Además, también esto les motivaba porque eran conscientes de que habían aprendido contenido y que podían explicar ese contenido de forma fácil.

Estos conocimientos aprendidos mediante los juegos que les sirvieron para aprender contenido de la asignatura, por ende, les sirvieron para la realización del **mural explicativo**. Así, solo tuvieron que poner en orden todo lo aprendido, todo lo que recordaban de los juegos, y plasmarlo en el mural que posteriormente explicarían a sus compañeros.

El método de control de conducta del que hablé anteriormente funcionó muy bien. Ellos ya están acostumbrados a ese método y saben tanto las recompensas que pueden obtener como la parte negativa. Muchas veces, fueron ellos mismos quienes se mandaban callar si durante mi explicación hablaban o se ayudaban durante la práctica del juego en caso de que alguno no supiera qué papel tenía. Respondieron muy bien a

las fichas verdes y rojas. Aquellos que obtenían verde, se motivaban enseguida y seguían con el mismo ritmo y las mismas ganas para intentar obtener más fichas verdes. Los que recibían fichas rojas por mal comportamiento, rápidamente cambiaban la actitud para intentar ganar fichas verdes igual que los compañeros que las hubieran conseguido.

El simple hecho de escribir en la pizarra los puntos que iba ganando cada equipo les motivaba aún más. Cada uno quería que su propio equipo fuera el ganador. Había rivalidad, pero era una rivalidad sana (no se perjudicaban los unos a los otros para ganar ni hacían trampas para estar por encima de los compañeros). Aunque al final de algunos juegos, y al ver el equipo que había ganado, no hubiera recompensa física para el ganador (golosinas, fichas verdes, etc.), el solo hecho de haber ganado ya era recompensa suficiente para ellos.

En cuanto al trabajo que lleva la preparación de los juegos en una clase, no se necesita mucho más tiempo del que se puede necesitar para programar casi cualquier otra actividad. Lo esencial es preparar el material necesario con antelación y **prever los posibles cambios** que puede haber en el juego (más o menos alumnado un día en concreto, falta de espacio en el aula, falta de disponibilidad de un lugar para el juego, etc.), además, lógicamente, de la programación en sí de la actividad.

Es muy importante la **flexibilidad** en los juegos porque dependiendo de factores como el clima que se dé en el aula, el grado de atención de los alumnos o el nivel de interés por parte de los alumnos hacia un juego en particular, se puede acortar el juego, alargarlo o añadir variantes. Hay que jugar con la creatividad y la improvisación en algunos casos en que no todo sale como se había previsto.

Los alumnos respondieron muy bien a todos los juegos y aprendieron de una forma más llevadera y accesible algunos de los contenidos de la unidad.

7. ALCANCE E IMPORTANCIA DEL TRABAJO.

Una de las partes positivas del juego es que no suele tener limitaciones en otros contextos. No es necesario un material particular, ni un lugar exacto, para practicar un juego. Gracias al amplio abanico de opciones que se nos ofrecen, siempre podemos elegir aquel juego que vaya bien con nuestro contexto de aula, nuestra situación particular o el momento concreto en que queramos llevarlo a cabo.

No solo podemos elegir entre una gran variedad de juegos dependiendo de lo que queramos practicar o la situación en la que nos encontremos, sino que también podemos elegir un juego que, originalmente, no se adecúe a lo que queremos, pero modificarlo a nuestro antojo hasta que con él consigamos el objetivo que nos proponemos. Como he dicho anteriormente, podemos alargar un juego, acortarlo, subir o bajar la dificultad, etc. Son muchas las opciones que tenemos con los juegos y es por eso que es una técnica accesible para todos y en todas las circunstancias.

Al poner en práctica este proyecto en el centro y utilizar el juego como técnica de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, he podido corroborar la parte teórica de este trabajo. Iré poco a poco relacionando la fundamentación teórica con lo que yo he podido comprobar en la puesta en práctica.

El **Constructivismo** es realmente importante en el aprendizaje de los alumnos. Este se convierte en significativo cuando son los alumnos quienes toman la palabra y quienes participan activamente en las clases. Cuando ellos se convierten en protagonistas, cuando se acercan al conocimiento a base de practicar con él, cuando aprovechan su entorno. Ahí pasan a estar activos y el aprendizaje se produce con mayor facilidad y de una forma mucho más significativa.

La **curiosidad** que supone aprender un juego nuevo o no saber en qué consistirá es también una base para la motivación del alumnado. Cuando sienten curiosidad por lo que les rodea, por lo que vamos a trabajar, por el tipo de juego que usaremos, es cuando la **motivación** se dispara. Salir de la rutina habitual y cambiar el modo de aprendizaje hacia uno más activo hace que para ellos se convierta en algo atractivo.

Al practicar los juegos en inglés, el conocimiento se adquiere de forma implícita y la lengua igual que se adquirió la lengua materna. No son del todo consciente de que jugando están aprendiendo, pero cuando recapacitan sobre lo que han aprendido, los alumnos se dan cuenta de que sí se ha producido un aprendizaje.

Los juegos fueron subiendo de dificultad. De esta manera, el conocimiento es gradual y siempre les supone un desafío alcanzable. Gracias a la ayuda del contexto, de los compañeros y mía como profesora, son capaces de llegar a ese conocimiento aunque sea un poco más difícil. Esto es porque con ayuda, sí que es alcanzable y estimulante.

Al principio, al no estar acostumbrados a trabajar conmigo, algunos alumnos se mostraban tímidos y cautelosos a la hora de actuar y participar en los juegos. A medida que fueron cogiendo confianza conmigo y con mi *modus operandi*, es decir, con la práctica de los juegos en clase, ese **filtro afectivo** que tenían fue disminuyendo. Esto fue también debido a que yo les di mi confianza, creé un **clima** en que todos se respetaran y colaboraran y me fijé atentamente en las potencialidades de cada uno para desarrollarlas al máximo. Además, el **refuerzo positivo** también fue crucial para disminuir ese filtro afectivo, pues cuando veían que sus esfuerzos eran recompensados y elogiados, se veían con más seguridad para futuras prácticas lúdicas.

Se cumplen también los principios del Enfoque Comunicativo. Cuando la fuerza motivacional es grande, las actividades realizadas tienen sentido en la vida real, la comunicación prima sobre la precisión y los materiales son auténticos, entre otros principios, el aprendizaje es más significativo y la comunicación se ejercita.

La competencia y la cooperación van de la mano. Al mismo tiempo que intentan que su equipo sea el ganador (competencia) quieren ayudarse entre ellos para, considerando las virtudes de cada uno, lleguen a un resultado mejor (cooperación). De la misma forma, hay juegos que fomentan más la cooperación y juegos que fomentan más la competencia. En los segundos son donde más ganas ponen y donde más motivados están porque quieren sobresalir y ser felicitados por su buen trabajo.

Lejos de encasillar al alumnado, atribuyendo a cada uno un calificativo, sí que he podido comprobar que hay muy diferentes personalidades en una clase. Mientras unos se muestran siempre participativos ante cualquier juego, otros están más retraídos y solo participan cuando se les pide (o, a veces, ni siquiera). Unos siempre apoyan a su equipo, felicitándolo cuando gana y dando ánimos cuando va perdiendo y, sin embargo, otros están siempre criticando negativamente lo que hace su equipo. Todas estas formas de actuar y de sentir tuve que tenerlas en cuenta a la hora de formar equipos y también al reforzar positivamente a los grupos.

Al estar la **clase dividida en grupos**, esto me sirvió para, en muchas ocasiones, usar los grupos tal y como estaban colocados. Aunque sea recomendable no cambiar los

grupos constantemente para que los alumnos puedan establecer lazos de confianza entre ellos, en otros juegos también cambié la **organización de los grupos** para que esta fuera variando. A veces, los organizaba de forma aleatoria. De esta forma, me aseguraba que los grupos fueran heterogéneos. Sin embargo, a veces salían grupos cuyos miembros eran muy parecidos en la forma de trabajar o en la personalidad. Unas veces dejaba estos grupos para ver cómo funcionaban pero otras veces cambiaba algunos miembros para que todos los grupos estuvieran más o menos equilibrados en cuanto a capacidades, habilidades y carencias.

Como no pude utilizar la sala de psicomotricidad para los juegos, el **lugar** donde los puse en práctica fue o bien en la misma clase o bien en el patio del colegio. Coincidió con que algunos días no hacía buen tiempo para estar en el patio así que el lugar donde más practicamos con los juegos fue en la misma clase. Es cierto que hay que apartar el mobiliario en algunos juegos donde se necesita espacio suficiente para moverse, pero esto no supone ningún problema y la pérdida de tiempo no se excede de los dos minutos. Además, si los propios alumnos colaboran en esto, se hace aún más llevadero.

En cuanto al **conteo de puntos** en los juegos competitivos, esto no lo realicé mediante dibujos sobre una línea horizontal, sino usando el control de conducta que ya usaba el tutor con ellos desde principios de curso. Vi lógico seguir con la misma técnica para no salir demasiado de su rutina habitual. Sin embargo, en algunas ocasiones en que iba contando los puntos de cada equipo en el encerado, sí que utilicé dibujos por cada punto obtenido. También dio buen resultado en los alumnos. En general, sea cual sea la recompensa o la forma de contar los puntos, ellos están motivados por el hecho de ver que su equipo es el que más ha conseguido.

No he practicado todos los juegos de los que hablé en el marco teórico puesto que son muchos los tipos y muchas las funciones. Al ser “Science” la asignatura donde puse en práctica la unidad y, por tanto, la parte experimental de este proyecto, algunos juegos no eran esenciales para aprender los contenidos del tema. Por ejemplo, juegos de conocer los números o de deletreo no eran los prioritarios en mi unidad (aunque también podría haberlos puesto en práctica amoldándolos a los objetivos que yo buscaba). Utilicé juegos de diversa índole según las necesidades que el momento requería o los conceptos que quisiera que practicaran los alumnos. Con todos ellos la respuesta por parte del alumnado fue positiva.

He podido corroborar que todos los juegos pueden **adaptarse al nivel de los alumnos** o al tiempo de la clase. Un juego que pudiera venirme bien para practicar un contenido en concreto pero que fuera muy largo, podía acortarlo para que se adecuara al aula y a la sesión. Igualmente, si un juego era demasiado fácil o demasiado difícil pero la técnica era buena para el contenido que estuviéramos trabajando, podía alterar la dificultad, aumentándola o disminuyéndola, para amoldarla a la situación.

Si bien es cierto que la unidad la llevaba preparada para unos **tiempos** concretos para cada actividad (y, por esto mismo, para cada juego), también podría haber introducido un juego en cualquier momento de la sesión para profundizar sobre algún contenido o para introducirlo. Con esto quiero corroborar que los juegos pueden emplearse en cualquier momento de la sesión. No hay un solo momento idóneo para ponerlos en práctica, sino que todos lo son. También pueden repetirse si salieron bien una primera vez, practicando algunos con más frecuencia que otros pero en un tiempo no muy prolongado para que no se haga pesado.

Por último, queda confirmar que la interacción en los juegos es una parte fundamental. La interacción no solo debe darse entre los propios alumnos, sino también entre los alumnos con el profesor y entre los alumnos y el contenido. Cuanta más confianza y respeto haya entre los alumnos, más fácil será la cooperación entre ellos durante los juegos y más enriquecedor será el aprendizaje. Esto se equipara también a la buena **relación** que haya entre alumnos y profesor, debido a que si los lazos de confianza son fuertes, el aprendizaje tendrá lugar de una forma más significativa.

Para finalizar el trabajo, queda plantear las **propuestas de investigación o de intervención futuras**. Me parece interesante estudiar el juego no solo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, sino en todas las asignaturas del currículo. Cada asignatura tiene unos objetivos y un *modus operandi* que sería curioso entrelazar con el juego como técnica de enseñanza. De cada una de ellas podría sacarse una serie de conclusiones para ver hasta qué punto el juego favorece el aprendizaje. Además, también se podría investigar el juego en educación infantil. Las primeras edades de un niño son fundamentales para su estimulación y desarrollo. El juego forma una parte importante en esta etapa y descubrir qué juegos son más estimulantes para según qué aprendizajes podría ser un estudio relevante.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- Bailly, B. (2005). *Enseñar: una cuestión de personalidades*. Barcelona (España): Ediciones Ceac.
- Blanchard, M. y Muzás, M. D. (2005). *Propuestas metodológicas para Profesores Reflexivos. Cómo trabajar con la diversidad del aula*. Madrid: Narcea.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La magia y el vértigo*. México: FCE.
- Council for Cultural Cooperation (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- DECRETO 40/2007, de 3 de mayo, por el que se establece el Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- Huizinga, J. (1972). “Esencia y significación del juego como fenómeno cultural”, en *Homo Ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Krashen, S. D. y Terrel, T. D. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lee, W. R. (1965). *Language-teaching games and contests*. Londres: Oxford University Press.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- López Quintás, A. (2012). *El arte de pensar*. Recuperado el 17 de mayo de 2014 de <http://www.tendencias21.net/pensar/>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*.
- Rixon, S. (1981). *How to use games in language teaching*. Londres: Macmillan Press.
- Van EK, J. A. 1975. *The threshold level*. Strasbourg: Council of Europe.