



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e Letterature Europee e Americane
Classe LM-37

Tesi di Laurea

Didáctica lúdica como técnica de dinamización en ELE: de la teoría a la investigación aplicada

Relatrice
Prof.ssa. Arbulu Barturen María Begoña

Laureando
Giacomo Lucchesi
n° matr. 2062709 / LMLLA

Anno Accademico 2023 / 2024

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 0. Introducción | 4 |
| 1. La enseñanza de las lenguas extranjera a lo largo de los siglos | |
| 1.1. La importancia de las lenguas extranjeras en la Unión Europea | 6 |
| 1.2. Los métodos en la enseñanza de las lenguas extranjeras | 9 |
| 1.2.1 La primera fase en el desarrollo de los métodos (XIX-XX) | 12 |
| 1.2.2. La segunda fase en el desarrollo de los métodos (1940-1960) | 13 |
| 1.2.3. La tercera fase en el desarrollo de los métodos (1970) | 16 |
| 1.2.3.1. El enfoque y la competencia comunicativa | 18 |
| 1.2.3.2. El enfoque por tareas | 21 |
| 2. La didáctica lúdica | |
| 2.1. Las dinámicas de aula y las técnicas docentes | 25 |
| 2.1.1. El aprendizaje cooperativo | 26 |
| 2.2. Que significa didáctica lúdica | 30 |
| 2.2.1. Características del juego en la didáctica lúdica | 32 |
| 2.2.2. Las tipologías de juegos en la didáctica de ELE | 39 |
| 2.2.2.1. Los juegos para practicar las cuatro destrezas | 53 |
| 2.2.3. El papel del docente durante el juego | 66 |
| 2.2.3.1. Evaluación individual y grupal | 71 |
| 2.2.4. La inclusión y la equidad en la didáctica lúdica de ELE | 76 |
| 2.3. Las TICs para jugar en clase | 79 |
| 2.3.1. Los “juegos serios” (<i>Serius Games</i>) | 85 |
| 2.3.2. Second Life | 88 |
| 3. Investigación sobre la didáctica lúdica en las clases de ELE | |
| 3.1. Presentación del proyecto | 91 |
| 3.2. Presentación y desarrollo de los juegos | 93 |
| 3.2.1. Las clases de primer grado | 94 |
| 3.2.2. La clase de segundo grado | 97 |

| | |
|---|------------|
| 3.2.3. La clase de tercer grado | 100 |
| 3.2.4. Las clases de cuarto grado | 102 |
| 3.3. Evaluación de los juegos a través de los cuestionarios | 104 |
| 3.4 Conclusiones sobre la investigación | 122 |
| 4. Conclusiones | 124 |
| 5. Resumen de la tesis en italiano | 126 |
| 6. Bibliografía | 138 |

0. Introducción

A través de esta tesis se propone entender cómo la didáctica lúdica utilizada en el contexto educativo actual contribuye al aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera.

Antes de abordar el tema central de la tesis, el primer capítulo tiene como objetivo explicar la importancia que la Unión Europea otorga a las lenguas extranjeras modernas, la motivación detrás de esta cuestión y, además, destacar cómo estas representan herramientas fundamentales en diversos aspectos, ya sea para fines laborales, sociales, etc. En este capítulo, se propone un análisis de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras que han existido a lo largo de la historia, desde el siglo XIX hasta la actualidad. Se analizan el enfoque y la competencia comunicativa, así como el enfoque por tareas, conceptos indispensables para introducir el juego en la enseñanza como una forma de diversión y aprendizaje.

Posteriormente, el segundo capítulo se adentra en el real objeto de la tesis, la didáctica lúdica. Se presenta desde la explicación de las dinámicas que los profesores pueden utilizar para estimular la enseñanza y el aprendizaje, así como las técnicas disponibles. Se introduce y analiza el aprendizaje cooperativo, un tema de gran importancia en relación con el objeto de la investigación, explicando sus puntos fuertes y los beneficios que aporta a los estudiantes. A continuación, se detalla la didáctica lúdica, enumerando las características y tipos de juegos existentes y proponiendo un análisis desde diferentes perspectivas. En este capítulo se abordan también los temas de la inclusión y la equidad, ya que los juegos pueden ser excelentes herramientas para fomentar mecanismos que ayudan al grupo a sentirse cerca de los estudiantes que afrontan dificultades, ya sean de índole económica, social o psicofísica. Finalmente, se desarrolla un análisis de la importancia que las tecnologías aplicadas a la enseñanza tienen en la actualidad en las escuelas, especialmente en el aprendizaje de idiomas, y cómo estas pueden ser una fuente adicional de diversión y concentración si se utilizan con fines lúdicos. En relación con este tema, se mencionan los juegos serios, es decir, los videojuegos creados o utilizados con fines educativos, como en el caso de la realidad aumentada en “Second Life”.

Dado que se trata de un proyecto de tesis, el tercer y último capítulo ofrece un análisis de los datos recopilados durante el proyecto ideado, en el cual se crearon juegos

educativos personalizados utilizados en seis clases de una escuela secundaria para investigar cómo los estudiantes y los profesores los perciben. Para recopilar datos significativos, se crearon, además, dos cuestionarios, uno dirigido a los estudiantes y otro a la profesora, quienes respondieron a una serie de preguntas abiertas y cerradas sobre temas como el nivel de diversión de los juegos y su utilidad como herramienta educativa. Se presenta inicialmente el proyecto explicando cómo se eligieron y crearon las actividades lúdicas propuestas y luego se analiza, según la teoría adquirida en los dos primeros capítulos, qué juegos se utilizaron en clase, cómo funcionan, cómo se introdujeron y, finalmente, cómo se desarrollaron. Por último, se analizan los datos recopilados a través de los cuestionarios, suministrados al final de cada actividad.

CAPITULO PRIMERO

1. La enseñanza de las lenguas extranjera a lo largo de los siglos

1.1. La importancia de las lenguas extranjeras en la Unión Europea

Las competencias lingüísticas constituyen el núcleo de la construcción del Espacio Europeo de Educación. Son indispensables para la movilidad, la cooperación y el entendimiento mutuo a través de las fronteras¹.

Desde el 7 de febrero de 1992, mediante la firma del Tratado de Maastricht, que posteriormente entró en vigor el 1 de noviembre de 1993, España y otros países decidieron adoptar una política educativa basada en el plurilingüismo, reconociendo la importancia de enseñar las lenguas europeas modernas como idiomas extranjeros. Se decidió considerar las lenguas europeas como un tema primordial, asegurando la igualdad entre ellas, reconociendo su valor cultural y promoviendo su aprendizaje como una herramienta esencial para facilitar la comunicación y la cooperación entre los ciudadanos europeos. Este enfoque, que promueve la comprensión mutua, ha demostrado ser muy útil para el respeto de las diferencias de los demás, pero sobre todo ha ayudado a las personas a superar el problema de las barreras lingüísticas que pueden obstaculizar la integración entre los países europeos².

Gracias a la promoción por parte de la Unión Europea de la enseñanza de las lenguas europeas modernas como lenguas extranjeras, las personas han podido beneficiarse al desarrollar habilidades interpersonales, ampliar sus perspectivas culturales y aumentar sus oportunidades en el ámbito laboral. Asimismo, las empresas se benefician a diario de esta práctica, ya que las personas que poseen diversas competencias lingüísticas y

¹ European Education Area. «Acerca de la política de multilingüismo» [en línea]. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>

² Aztori, C. (2007): «La enseñanza del español en Italia», [en línea]. Mondovì, Italia. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_08.pdf, págs. 15-16

culturales contribuyen significativamente al crecimiento y éxito de la empresa a la que pertenecen³.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es uno de los proyectos más importantes elaborados por la Unión Europea, creado con el fin de implementar los principios establecidos por el Consejo de Europa en el ámbito de la promoción de la educación plurilingüe e intercultural y garantizar una mejora constante en la calidad y eficacia del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras. El MCER es un documento que se publicó en 2001 y que requirió más de diez años de estudio y trabajo por parte de pedagogos y lingüistas de la Unión Europea. Este es un instrumento que pretende ser de ayuda para los profesores, estudiantes y profesionales que trabajan en el ámbito de la formación lingüística, ofreciéndoles apoyo para abordar los procesos de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras. Lo que el MCER busca es proporcionar una base común para el diseño de materiales didácticos, la creación de programas de estudio, la evaluación de las competencias lingüísticas y la promoción de la movilidad lingüística entre los países europeos⁴.

De fundamental importancia en este documento es el esquema de competencia lingüística dividido en niveles de referencia (ilustración 1), definidos a su vez por escalas de descriptores (ejemplo de los descriptores en los niveles B1 y B2, ilustración 2), que ayudan al profesor, al estudiante o al profesional a ubicarse en un nivel de

³ Aztori, C. (2007): «La enseñanza del español en Italia», [en línea]. Mondovì, Italia. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_08.pdf, págs. 15/16

⁴ Consejo de Europa. «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione» [en línea], 2020. Disponible en la web: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

competencia determinado, evaluando así sus habilidades basadas en los resultados educativos obtenidos, válidos para todas las lenguas modernas europeas⁵.

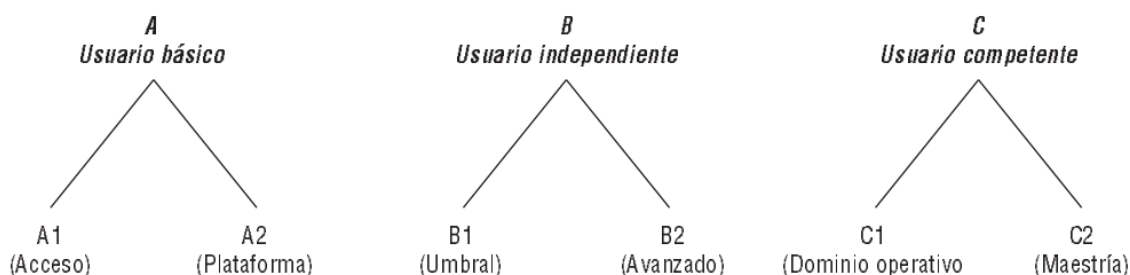


Ilustración 1

| | | |
|------------------------------|-----------|---|
| Usuario independiente | B2 | Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones. |
| | B1 | Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. |

Ilustración 2

En 2003, en Italia se decidió, a través de la reforma educativa “Moratti” (Ley 28/03/2003 n°53⁶), revisar la enseñanza en las escuelas, lo que implicó una modificación en el ámbito de las lenguas extranjeras. A partir del año escolar 2004-2005, se decidió incluir, además del inglés que ya estaba presente, la enseñanza de una segunda lengua extranjera de manera obligatoria, pudiendo elegir entre el español, el francés o el alemán⁷. A partir de ese momento, por lo tanto, los estudiantes italianos deben estudiar, al menos durante una parte de su ciclo educativo, su lengua materna, el inglés como primera lengua

⁵ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación» [en línea]. Junio 2002. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

⁶ Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, «Legge 28 marzo 2003, n. 53» [en línea]. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>

⁷ Ministerio de educación y formación profesional, «La enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo italiano» [en línea]. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/italia/espsisteduita.pdf?documentId=0901e72b80116d93>

extranjera y una segunda lengua. A partir de esta reforma y desde el año escolar mencionado, se empezó a notar una rápida difusión de la enseñanza del español en Italia, con un aumento del 120% con respecto a las otras dos lenguas, que desembocó en un crecimiento en la necesidad de profesores formados para enseñar dicha lengua⁸. Gracias a este cambio de trayectoria y pensamiento sobre la importancia de una educación hacia las lenguas extranjeras, en Italia se observó un crecimiento de 24.332 estudiantes de español en 2003, a más de 800.000 estudiantes en el año escolar 2019-2020, según los datos proporcionados por el Ministero della Pubblica Istruzione⁹. Desde un punto de vista más amplio, la enseñanza del español en el mundo ha desempeñado, sobre todo durante los últimos años, un papel muy importante. En 2022, según un análisis realizado por el Instituto Cervantes, se cuentan casi unos 24 millones (23.748.298) de estudiantes de español como lengua extranjera, es decir, el 7,5% del planeta es hispanohablante, y, según los estudios, este número seguirá creciendo¹⁰.

1.2. Los métodos en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Aprender un nuevo idioma significa adquirir nuevos conocimientos a través de sistemas semióticos que comprenden diversos aspectos, como los lingüísticos, los culturales y otros, los cuales se integran en nuestro sistema ya existente. Entonces, mientras se aprende un nuevo idioma, se experimenta una transición hacia un nuevo sistema de pensamiento. El proceso que nos permite adquirir nuevos conocimientos es la enseñanza, a través de la cual el profesor asume el papel de facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante, ayudándolo a superar cualquier dificultad que pueda surgir o anticipando el surgimiento mismo¹¹.

⁸ Atzori, C. «La enseñanza del español en Italia» [en línea]. Mondovì, Italia. [08 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_08.pdf, págs. 16-17

⁹ Juan Carlos, Reche Cala. “El español en Italia” [en línea]. Instituto Cervantes de Roma. [10 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm#np1

¹⁰ Juan Carlos, Reche Cala. «El español en Italia» [en línea]. Instituto Cervantes de Roma. [10 de marzo de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm#np1

¹¹ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 175

En realidad, lo que acaba de describirse es un proceso muy complejo. Precisamente la complejidad que implica enseñar y aprender un nuevo idioma, o como se mencionó anteriormente, un nuevo sistema de pensamiento ha dado lugar a la necesidad de crear y desarrollar el “método de enseñanza”. Con este término nos referimos a las teorías de enseñanza que presentan de manera uniforme y coherente los principios y enfoques educativos sobre temas que van desde la selección de contenidos, técnicas y materiales hasta la definición del papel que el profesor desempeña en el aula. El método de enseñanza, por lo tanto, nace con el propósito de facilitar el aprendizaje de un idioma extranjero¹². Es importante tener en cuenta que un mismo método puede ser interpretado de diferentes maneras por diferentes profesores, de esta forma, podemos afirmar que, por un lado, existe el método como propuesta teórica y, por otro lado, como una práctica realizada por el profesor.

En resumidas cuentas, cada método se caracteriza por un enfoque teórico específico que se centra en distintas variables que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje¹³.

El modelo más utilizado por los académicos para analizar los elementos de los cuales un método está compuesto es el propuesto por Richards y Rodgers en *Approaches and Methods in Language Teaching*. Este último identifica tres niveles que lo componen: el enfoque, el diseño y el procedimiento.

1. El término “enfoque” se refiere a la postura adoptada ante dos entre las más importantes preguntas en la didáctica de las lenguas extranjeras, o sea, qué es la lengua y cómo se aprende una nueva lengua. Se pueden clasificar en este sentido tres paradigmas lingüísticos que han influido predominantemente en la enseñanza de idiomas:
 - el **paradigma estructural** (ve la lengua como un sistema de elementos estructurales usados para codificar el significado);

¹² Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 176

¹³ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 524

- el **paradigma funcional**, (ve la lengua como una herramienta que el individuo utiliza para satisfacer sus necesidades comunicativas);
 - el **paradigma interactivo** (sostiene que la lengua es un medio para generar interacciones y conexiones sociales).
2. El “diseño”, el segundo nivel, es el componente que actúa como un puente entre la teoría y la práctica, ya que una misma perspectiva pedagógica puede manifestarse de diversas maneras en el aula. Este nivel comprende: la definición de los objetivos que se quieren lograr; la selección de los contenidos que se deben enseñar; la programación o secuenciación de los contenidos; los roles del profesor, del alumno y de los materiales didácticos, así como las relaciones que se establecen entre ellos; la tipología de actividades que se llevan a cabo.
 3. El tercer nivel, conocido como “procedimiento”, abarca las diversas técnicas empleadas para mostrar ejemplos de lengua, practicar y corregir errores. Mientras que en el nivel de diseño se defienden ciertos tipos de actividades basados en las hipótesis sobre la lengua y su aprendizaje, en el nivel de procedimiento se especifica cómo estas actividades se integran en una secuencia didáctica. Un método que sea más detallado en este nivel, es decir, que describa con mayor detalle el plan de clase o los pasos que se seguirán, ofrecerá al profesor menos libertad, pero más seguridad¹⁴.

Durante los siglos XVII y XVIII, el estudio del latín se enfocó en su gramática y retórica, lo que se convirtió en el modelo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Este enfoque se basó en la memorización de las reglas gramaticales, declinaciones y conjugaciones, así como en la práctica de la traducción¹⁵. Posteriormente surgió el debate sobre la importancia de la enseñanza de las lenguas extranjeras y se consolidó durante el siglo XX, gracias al trabajo realizado por expertos en lingüística aplicada y otros profesionales. Durante la primera mitad del siglo XX, los estudiosos establecieron los fundamentos de la enseñanza de las lenguas contemporáneas a través del desarrollo de

¹⁴ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 525

¹⁵ Richards, Rodgers (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, United Kingdom, pág. 11

principios y procedimientos para diseñar métodos y materiales de enseñanza, basándose en campos como la lingüística y la psicología, que en esa época estaban en pleno desarrollo y que garantizaban el uso de técnicas efectivas y teorías sólidas, con el fin último de mejorar y evolucionar el proceso de aprendizaje.

Durante estos años, se acentuó la importancia de mejorar los métodos, convirtiéndolos en una tarea de primordial importancia para los docentes y los expertos en lingüística. El desafío fue desarrollar métodos efectivos basados en sólidas teorías. A lo largo de los años, se han producido cambios significativos en los objetivos que se desean lograr en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, relacionándolos con las habilidades lingüísticas que los estudiantes deben adquirir al final del mismo proceso¹⁶. Se pueden identificar tres fases cronológicas en el desarrollo de los métodos: una primera fase que va desde el siglo XIX hasta el siglo XX; una segunda etapa que va desde el año 1940 hasta el año 1960; una tercera fase que empieza en el año 1970 y que sigue estando activa todavía.

1.2.1 La primera fase en el desarrollo de los métodos (XIX-XX)

La primera fase del desarrollo de los métodos de enseñanza comienza en el siglo XIX y se extiende hasta las primeras décadas del siglo XX, momento en el cual la enseñanza en las escuelas se innova al introducir las lenguas extranjeras en el plan de estudios, algo que previamente no existía. Esta novedad generó la necesidad de crear nuevos materiales didácticos de apoyo para los docentes¹⁷. La evolución del método de enseñanza de estos idiomas extranjeros en este período fue influenciada tanto por la necesidad de mejorar la efectividad de la enseñanza como por la elección de utilizar la lingüística descriptiva como base teórica para la enseñanza de lenguas, o sea, adoptar una perspectiva diferente sobre el idioma mismo y lo que se debe enseñar.

El surgimiento del concepto de método está relacionado con el **método gramatical-traductivo**, el cual se originó de la necesidad de enseñar las lenguas clásicas, como el latín y el griego. Este método también se utilizó para el estudio de lenguas extranjeras

¹⁶ Richards, Rodgers (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, United Kingdom, pág. 11

¹⁷ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 177

modernas a partir de finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX. En este método, el profesor tenía el apoyo de un manual para impartir las clases.

El objetivo de este método es aprender una nueva lengua extranjera a través del estudio de las reglas gramaticales y el vocabulario, y mediante la traducción hacia y desde la lengua extranjera¹⁸.

Durante los años veinte se ideó el **método de lectura** o *Reading method*, como forma de enseñanza, entre Inglaterra y América. Este método se enfoca únicamente en el desarrollo de la habilidad de lectura y comprensión de textos en la lengua de interés, obteniendo resultados más rápidos y generalizados que permiten su uso en situaciones especiales hasta la actualidad. Al igual que con el método gramatical-traductivo, el conocimiento requerido se limita al vocabulario y la gramática de la lengua extranjera, reduciendo el objetivo educativo solo a la capacidad de leer y comprender el texto, sin considerar la cultura y la comunicación como elementos importantes más allá de las reglas y teorías. En ambos métodos recién descritos, se utiliza la lengua materna (L1) como metalengua para explicar el vocabulario y las reglas gramaticales de las lenguas extranjeras¹⁹.

1.2.2. La segunda fase en el desarrollo de los métodos (1940-1960)

La segunda fase histórica del desarrollo de los métodos de enseñanza, que se identifica, comienza en los años Cuarenta y se extiende hasta los años Sesenta del siglo XX. Durante este período, se produce una expansión significativa en la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas extranjeros, los cuales se incorporan en numerosos campos de estudio. Durante este período se establece una estrecha relación entre la elaboración de métodos y los paradigmas de la investigación lingüística, que se convierte en la principal disciplina de referencia. En principio, la base teórica se basa en la lingüística estructural de Estados Unidos de Leonard Bloomfield, en la que se sostiene que el éxito del aprendizaje depende de la calidad de la enseñanza, que a su vez se determina por la adopción de un método científicamente apropiado, fundamentado en los resultados de

¹⁸ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 179-180

¹⁹ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 180- 181

la investigación lingüística. El método se presenta como la solución a todos los problemas de la didáctica de las lenguas, con una conexión casi causal entre sus fundamentos científicos y su efectividad²⁰. Esta visión del método como aplicación práctica de las teorías lingüísticas será productiva en lo que respecta al ámbito de la investigación lingüística y la enseñanza de idiomas (glotodidáctica), es decir, será útil y llevará a resultados positivos en la investigación lingüística y la enseñanza de idiomas. El primer método que caracteriza este período histórico es el **método directo**, dentro del cual se incluyen otras tipologías de métodos que comparten características comunes, como el método natural, el método fonético y el método psicológico. En estos años, debido a las necesidades comunicativas entre países de diferentes lenguas, la visión de la enseñanza de las lenguas extranjeras está cambiando, como se ha mencionado anteriormente, dando prioridad a la adquisición de habilidades orales en lugar de habilidades escritas.

Los métodos de enseñanza directos son más efectivos para aprender una lengua extranjera de manera natural, como si estuviéramos aprendiendo nuestra lengua materna. Todo esto se logra a través del contacto directo con el idioma objetivo, que significa que las clases se imparten exclusivamente en la lengua extranjera y eludiendo, por lo tanto, el uso de la lengua materna para explicar el vocabulario y las reglas gramaticales. Este enfoque también permite centrarse en la pronunciación y en la escucha, favoreciendo así la adquisición de las habilidades orales. Sin embargo, también conduce a un abandono gradual de la dimensión literaria, es decir, la escritura. A través del uso de esta nueva tipología de enseñanza (el método directo), por un lado, se abandonan las prácticas de traducción y de la enseñanza de la gramática, que eran considerados fundamentales en el período anteriormente descrito (siglos XIX-XX). Gracias a estos nuevos métodos se cree que la gramática debe ser aprendida de manera deductiva por el estudiante, en lugar de ser explícitamente enseñada por el profesor. Este enfoque se basa en la idea de que el aprendizaje de un idioma extranjero debería ser lo

²⁰ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 177-178

más similar posible a la adquisición del idioma materno, en la que la gramática se asimila de manera natural, sin la necesidad de explicaciones formales.²¹.

Otro método importante durante esta segunda fase del desarrollo de la enseñanza y adquisición de una L2 es el **método mecanicista audio-oral**. Con la entrada de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, surgió la necesidad urgente de formar intérpretes y trabajadores de los servicios de inteligencia que pudieran comunicarse en varias lenguas. Para lograr esto, se creó un programa de entrenamiento especializado basado en el método utilizado en Yale para aprender lenguas indígenas que consistió en que los estudiantes recibieran diez horas diarias de instrucción durante seis días a la semana por un hablante nativo, enfocándose en repetir una estructura básica y agregar y cambiar elementos para formar nuevas estructuras²². Este método es importante sobre todo porque introduce el *Language Testing*, es decir, la evaluación del aprendizaje del estudiante. Este método considera el aprendizaje como una interacción con el ambiente, a través de la imitación y la memorización. En la práctica, se trata de aprender el idioma de la misma manera que se aprende un comportamiento, adquiriendo hábitos que se hacen automáticos. La adquisición y el aprendizaje de una lengua extranjera, como ocurre con la lengua materna, usan las mismas herramientas, que podría interferir con los hábitos lingüísticos de la L1. El docente debe ser capaz de prever las posibles interferencias y eliminarlas antes de que ocurran, mediante ejercicios²³. Además, a través de este método, el docente tiene el control de la clase y de los alumnos, los cuales son destinatarios que participan de manera activa, pero sin posibilidad de tomar la iniciativa, simplemente respondiendo y repitiendo los *inputs* proporcionados por el profesor. Este último tiene la responsabilidad de fomentar buenos hábitos en sus estudiantes, proporcionar a la clase su modelo de lengua, siendo siempre física, intelectual y mentalmente activo, para estimular la participación en el aula. Sin embargo,

²¹ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 187-188

²² Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 538

²³ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 187-188

su libertad de actuación es limitada, ya que sigue los materiales previamente diseñados por especialistas²⁴.

1.2.3. La tercera fase en el desarrollo de los métodos (1970)

En los años setenta se observa el surgimiento de la investigación sobre la **Adquisición de Segundas Lenguas (ASL)**, la cual supera la estricta perspectiva que separaba el campo y las técnicas de adquisición de la lengua materna (L1) de aquellas utilizadas para el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2). Esto llevó a una evolución de los métodos de enseñanza de idiomas, que comenzaron a considerar la adquisición de la L2 como un proceso diferente, pero al mismo tiempo, influenciado por el conocimiento de la L1. En este período se desarrollaron varios métodos de aprendizaje de lenguas, como el método comunicativo, que intentaron introducir una experiencia de aprendizaje más natural e interactiva para los estudiantes. En general, los nuevos métodos de aprendizaje de lenguas enfatizaron más en el uso activo del idioma en lugar de la memorización pasiva de reglas gramaticales, y en el aprendizaje de habilidades comunicativas prácticas en lugar del conocimiento formal del idioma. De hecho, el *Second Language Acquisition Research* representa un enfoque innovador y completo de la investigación sobre el aprendizaje de las lenguas, que tiene en cuenta muchos factores y puntos de vista.

En los años siguientes, el uso de tecnologías digitales y el aprendizaje en línea ha llevado a una evolución adicional de los métodos de aprendizaje de lenguas, abriendo nuevas posibilidades de acceso al aprendizaje e introduciendo nuevas formas de interactividad y personalización del aprendizaje²⁵.

Desde finales de los años 70 la enseñanza de las lenguas extranjeras ha adquirido gran importancia debido al aumento del uso de las lenguas extranjeras en el ámbito laboral, comercial y privado. Como resultado, ha habido una evolución en la concepción del lenguaje que ha dado lugar a una visión más multilingüe y multicultural, prestando mayor atención a la importancia de la lengua como sistema comunicativo, un aspecto

²⁴ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 539

²⁵ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 188-190

que la teoría estructuralista saussureana había pasado por alto. La didáctica de las lenguas es una disciplina en constante evolución que abarca la investigación, la planificación educativa y el complejo mundo de las escuelas, tanto públicas como privadas, así como de las asociaciones de profesores²⁶.

Durante esta década surgieron muchos métodos que, de manera general, se denominaron métodos humanistas. Estos métodos se formaron a partir de teorías de aprendizaje que se enfocan principalmente en el contexto humano y físico, y en el bienestar del estudiante, en lugar de consideraciones exclusivamente lingüísticas y teóricas. Una novedad es que ahora, en lugar de ser un educador, el profesor asume el papel de un facilitador en el aprendizaje del estudiante, brindando recursos y oportunidades para que los alumnos tomen el control de su propio proceso de aprendizaje. Se espera que los estudiantes desarrollen habilidades para aprender de forma autónoma y se valoren a sí mismos como aprendices críticos y reflexivos. Además, los estudiantes serán responsables de sus propios conocimientos y a deberán colaborar en la construcción de conocimiento junto con el profesor y otros estudiantes. En lugar de buscar una experiencia de aprendizaje sin estrés, los estudiantes se enfrentan a desafíos significativos que les ayudan a desarrollar sus habilidades para resolver problemas²⁷.

El Consejo de Europa apoyó una nueva metodología para la enseñanza de las lenguas, en respuesta a las necesidades educativas cambiantes de Europa y las necesidades prácticas de los estudiantes. En lugar de aprender un idioma como un ejercicio mental, se enfatizó la necesidad de comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas, como viajes o negociaciones empresariales. La nueva metodología, llamada **nocional-funcional**, se basó en un enfoque por unidades y créditos, en el cual el material lingüístico se organizó en unidades y los estudiantes recibieron créditos al completar cada unidad; se centró en las necesidades comunicativas de los estudiantes, en lugar de simplemente enseñar la estructura de la lengua, sus reglas gramaticales y su léxico. Los contenidos se enseñaron según su relevancia comunicativa, con un enfoque en categorías nocionales y de funciones comunicativas. El respaldo oficial del Consejo de

²⁶ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 187-188

²⁷ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 544

Europa dio lugar a una rápida adopción de esta metodología en la enseñanza de muchas lenguas europeas por parte de editoriales e instituciones educativas²⁸. La metodología educativa nocional-funcional, es decir, aquella en la que se produce una verdadera innovación en cuanto a los recursos didácticos, las actividades y la enseñanza de las reglas gramaticales del idioma extranjero, puede considerarse como el punto de partida y parte de lo que es el **enfoque comunicativo**²⁹.

1.2.3.1. El enfoque y la competencia comunicativa

El enfoque comunicativo, o mejor conocido en inglés como *Communicative Language Teaching*, es un modelo educativo que tiene como objetivo proporcionar al estudiante la capacidad de participar en una comunicación real, tanto oral como escrita, con hablantes nativos de la lengua objeto³⁰. Este enfoque se basa en los fundamentos teóricos que dieron origen a los métodos de enseñanza nocional-funcionales. Además, se reconoce que la comunicación está regida por normas socioculturales compartidas por una comunidad de hablantes y, por consiguiente, el objetivo de la enseñanza es desarrollar tanto la habilidad comunicativa como el conocimiento de estas normas socioculturales. El concepto de "competencia comunicativa" se desarrolló en el campo de la sociolingüística como respuesta a la limitación del concepto de "competencia" de Chomsky. Su atención exclusiva a los conocimientos formales y estructurales del lenguaje, sin considerar las regularidades sociales y funcionales del uso lingüístico, ha sido objeto de críticas y demostrado insuficiente por varios estudios de sociolingüística. Según Douglas Brown (1987), Chomsky consideró la habilidad comunicativa como una construcción individual, en lugar de una construcción interpersonal que solo puede ser analizada a través del uso efectivo del lenguaje entre personas durante el proceso de negociación de significado. En el contexto de la enseñanza de idiomas, la habilidad comunicativa debe satisfacer la necesidad primaria de utilizar efectivamente la lengua objeto para fines comunicativos. Los puntos esenciales cuando se habla de CLT,

²⁸ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 547

²⁹ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 548-549

³⁰ Centro Virtual Cervantes: «Enfoque Comunicativo» [en línea]. [03 de octubre de 2023]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm Web:

Communicative Language Teaching, es decir, del método de enseñanza basado en la competencia comunicativa son: las **motivaciones**, es decir, la modalidad elegida por el docente para la enseñanza de la lengua extranjera, debe ser una fuente de estímulo para el aprendiz; el **enfoque didáctico** debe basarse en el uso del manual como base para la planificación inicial del programa ofrecido a los estudiantes, centrado sin embargo en el plano comunicativo, teniendo en cuenta factores como la edad de los estudiantes, el tiempo disponible para la explicación (un año escolar en el caso de la institución escolar; un tiempo limitado en el caso de un curso para adultos), el contexto en el que esto ocurre (L1 o L2) y las finalidades del curso mismo; la **técnica** favorita es la del *taylor made*, es decir, se recomienda que los materiales que se utilizarán en la enseñanza sean seleccionados por el profesor, obteniéndolos y adaptándolos de diversas fuentes, como libros de texto, artículos en línea, series de televisión; se recomienda prestar atención también a la disposición y el uso del **espacio** en el que se desarrolla la actividad didáctica; en la contraposición **oralidad/escritura**, se deberá favorecer la primera, no la única utilizada en detrimento de la segunda, sino la que recibe más atención³¹.

La competencia comunicativa se compone de cuatro áreas o subcompetencias que son esenciales aunque independientes: la **competencia gramatical**, que se refiere al conocimiento de las formas y de las estructuras internas de la lengua; la **competencia sociolingüística**, que implica entender cómo adaptar el lenguaje y el comportamiento lingüístico a las normas culturales y sociales de una comunidad de hablantes, de manera que la comunicación sea efectiva y apropiada en diferentes situaciones y contextos específicos; la **competencia discursiva**, es decir el dominio de los mecanismos de cohesión y coherencia que es esencial para lograr que los textos orales y escritos sean claros, comprensibles y efectivos en la comunicación.; y la **competencia estratégica**, que comprende la capacidad de utilizar diferentes estrategias y recursos para compensar las deficiencias y lograr una comunicación exitosa. Estas estrategias pueden incluir el uso de técnicas de reformulación, paráfrasis, explicación adicional o el uso de gestos y expresiones faciales para clarificar el mensaje. Estas estrategias de comunicación no se limitan únicamente al ámbito gramatical, sino que también se aplican en el nivel sociolingüístico. Esto implica utilizar adecuadamente las formas de tratamiento, el

³¹ Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore, págs. 192-195

lenguaje apropiado para diferentes contextos sociales y culturales, así como respetar las normas de cortesía y etiqueta lingüística. Asimismo, las estrategias de comunicación se extienden al ámbito discursivo, donde se busca lograr la coherencia textual. Esto implica organizar las ideas de manera lógica y secuencial, mantener una estructura coherente en el discurso y asegurar que las partes del texto se relacionen de forma adecuada para que el mensaje sea comprensible y coherente para el receptor³².

En el enfoque comunicativo, el objetivo de la enseñanza no se centra en que los estudiantes adquieran conocimientos sobre la lengua o dominen sus estructuras gramaticales, sino, se enfoca en desarrollar la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva, tanto en términos de corrección lingüística como de fluidez, en situaciones de la vida real que sean relevantes para ellos.

Los contenidos y la planificación del currículo se seleccionan en función de las necesidades de comunicación de los estudiantes. En lugar de enseñar las estructuras gramaticales de manera aislada, se enfatiza en las situaciones comunicativas concretas en las que los estudiantes se encontrarán en la vida real. Esto significa que las estructuras gramaticales se enseñan y practican en el contexto de estas situaciones comunicativas reales, en lugar de simplemente "disfrazar" las estructuras gramaticales dentro de diálogos artificiales³³.

En cuanto a la evaluación en la enseñanza con un enfoque comunicativo, el criterio que debe tenerse más en cuenta es el de "aceptabilidad", es decir, que un error se valora como más o menos grave en función de la dificultad que esto puede provocar para comprender un mensaje, teniendo en cuenta también la situación y el contexto de la comunicación. Además de este criterio, también deben considerarse los criterios de "ambigüedad" y "estigmatización". S. Johansson (1973), al hablar de la comprensión de una frase, añade otro término que, según él, determina el éxito o el fracaso de un acto comunicativo, es decir, la irritabilidad del destinatario, en el sentido de que, si un error

³² Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 550

³³ Fernández López, M. S. (1988): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso Nacional de la ASELE, Madrid, págs. 14-15

cometido en una frase por parte del emisor no causa confusión sino irritación, este debe considerarse como un error grave desde el punto de vista de la comunicación³⁴.

Finalmente, cuando se habla del enfoque comunicativo y de las estrategias didácticas relacionadas con él, después de lo que se ha mencionado, parece claro que es correcto afirmar que los ejercicios tradicionales como completar huecos blancos para formar frases, traducir textos o frases cortas, etc., ya no son adecuados para el tipo de enseñanza que se quiere proponer. De hecho, gracias a las actividades, se pueden aplicar todos los presupuestos teóricos del enfoque comunicativo. Entre las actividades que se han probado y utilizado en las aulas a lo largo de los años, se encuentra la de los juegos de rol entre estudiantes para el aprendizaje de la lengua extranjera, tema que se abordará y profundizará en los próximos capítulos³⁵.

1.2.3.2. El enfoque por tareas

En las décadas de los ochenta y noventa del siglo XX, el enfoque comunicativo experimentó un gran éxito, mientras que en los últimos años ha dado paso al enfoque basado en las actividades, que puede considerarse su sucesor³⁶.

El Enfoque por tareas se enmarca en la tradición de la Lingüística pragmática, que también representa la base del enfoque comunicativo. Este enfoque propone un método de aprendizaje centrado en actividades prácticas de uso de la lengua extranjera, en lugar de enfocarse exclusivamente en la estructura sintáctica³⁷, en otras palabras, se basa en la realización de diferentes tareas relacionadas con un tema en particular, en lugar de enfocarse en un objetivo lingüístico específico. Lo importante cuando se habla de este enfoque son el significado y la comunicación, más que la forma gramatical o lingüística

³⁴ Fernández López, M.S. (1988): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso Nacional de la ASELE, Madrid, págs. 14-15

³⁵ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 557-551

³⁶ Centro Virtual Cervantes: «Enfoque Comunicativo» [en línea]. [03 de octubre de 2023]. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm Web:

³⁷ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 557-558

en sí misma. Se prioriza el uso y la comprensión del lenguaje en contextos reales, fomentando la comunicación efectiva y el entendimiento mutuo³⁸.

Las tareas presentan una amplia variedad de características e implican diferentes niveles de participación lingüística. Por ejemplo, existen actividades creativas como pintar y escribir historias, actividades prácticas como reparar o ensamblar algo, actividades de resolución de problemas como rompecabezas, y actividades cotidianas como interpretar un papel en una obra de teatro. Otras actividades pueden incluir participar en un debate, realizar una presentación, planificar acciones, leer y responder mensajes. Existen también tareas de naturaleza "pedagógica" que se basan en la socialización e interacción en el aula, actividades que destacan por inmediatez. Durante estas actividades, los estudiantes se involucran, por ejemplo, en situaciones ficticias en las que deben utilizar la lengua extranjera objeto.

La intensidad y complejidad de las tareas pueden variar considerablemente, y, además, cada actividad específica puede requerir un número diferente de pasos o subactividades integradas, por lo tanto, puede resultar difícil definir los límites precisos de cada tarea³⁹. El aprendizaje basado en tareas se fundamenta en dos conceptos fundamentales: el primero es el **aprendizaje experiencial**, lo cual significa que el aprendizaje comienza cuando los estudiantes participan de manera activa y reflexionan sobre lo que deben producir. En otras palabras, este método se basa en la participación de los estudiantes, quienes están involucrados directamente en las actividades de aprendizaje. El segundo concepto es la **construcción analítica del conocimiento lingüístico**, que significa que no existe una organización lineal de los temas que hay que aprender, dictada por ejemplo por un manual, sino que se reconoce que lo que puede parecer haber sido aprendido podría ser olvidado y, por lo tanto, que necesita que ser retomado en un segundo momento. Por lo tanto, el conocimiento lingüístico se construye de manera analítica, en función de las necesidades y dificultades que los estudiantes encuentran durante las actividades de aprendizaje.

³⁸ García, Prieto, Jesús Santos (1994): «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión», en *Comunicación, lenguaje y educación*, pág. 71

³⁹ Instituto Cervantes. «Marco común europeo de referencia» [en línea]. [07 de julio de 2023]. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf, pág. 155

El proceso de enseñanza se organiza en unidades temáticas que tienen como objetivo final la realización de una tarea específica relacionada con el tema tratado, es decir, en lugar de centrarse únicamente en enseñar aspectos gramaticales o vocabulario de manera aislada, se estructuran las clases alrededor de un tema central y se planifican actividades y tareas que permiten a los estudiantes aplicar y practicar todo lo aprendido de manera integrada. Cuando se inicia una unidad temática, se elige un tema específico que actúa como punto de partida y guía para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se basa en los intereses y el nivel de conocimiento previo de los estudiantes, lo cual asegura una mayor motivación y participación durante el proceso educativo. Al seleccionar un tema relevante y significativo para los estudiantes, se busca fomentar un mayor compromiso y conexión emocional, lo que contribuye al interés y la involucración en el proceso de aprendizaje⁴⁰. La tarea final, en cambio, es una meta para alcanzar al final de la unidad temática, donde los estudiantes demuestran su capacidad para utilizar el lenguaje en situaciones reales relacionadas con el tema⁴¹.

En el enfoque basado en tareas se diferencia de las otras metodologías porque los contenidos no se establecen de antemano, sino que se determinan después de analizar la tarea al final. Los contenidos de este aprendizaje pueden ser **temáticos**, es decir, elementos o características relacionados con el tema seleccionado que tienen influencia o impacto sobre él, y **lingüísticos**, o sea, conceptos, ideas, organización, composición, vocabulario, pronunciación, etc., necesarios para llevar a cabo la tarea final.

Debido a la amplia variedad de formas en las que se puede transmitir y acceder a la información hoy en día, es importante presentar los materiales de aprendizaje de la manera más auténtica posible, es decir, utilizarlos y proporcionarlos a la clase a través de los medios de comunicación originales (radio, televisión, periódicos). Esto se debe a que los diferentes canales de información tienen un impacto significativo en el lenguaje que se utiliza en ellos⁴².

⁴⁰ García, Prieto, Jesús Santos (1994) «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión», en *Comunicación, lenguaje y educación*, pág. 72

⁴¹ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid

⁴² García, Prieto, Jesús Santos (1994) «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión», en *Comunicación, lenguaje y educación*, pág. 72

La evaluación del aprendizaje por tareas se considera como un proceso interno, una parte integral de la propia actividad. El desarrollo y los resultados de la actividad permiten realizar una evaluación constante en cada etapa de esta. Como resultado, se obtiene una evaluación transparente y clara, pero sobre todo continua, que muestra tanto al profesor como al estudiante los logros y los desafíos en el proceso de aprendizaje. En el aprendizaje por actividades, el estudiante está en el centro, lo que significa que participa activamente en su propia evaluación. El profesor, por su parte, abandona el papel de “jefe” para dar espacio al estudiante, ayudándolo simplemente en el desarrollo de la actividad, es decir, guiándolo. Durante este proceso, el alumno se encontrará evaluando varios aspectos y no solo a sí mismo. Deberá evaluar, por ejemplo, el trabajo realizado por sus compañeros de clase en caso de que la actividad se realice en grupo, así como su propio desempeño como miembro del grupo, es decir, la contribución que ha realizado para llevar a cabo la tarea. Además, entre los otros aspectos que el estudiante deberá evaluar se encuentran, sin duda, el material propuesto, el papel del profesor y, finalmente, los resultados obtenidos⁴³.

⁴³ García, Prieto, Jesús Santos (1994) «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión», en *Comunicación, lenguaje y educación*, pág. 73

CAPITULO SEGUNDO

2. La didáctica lúdica

2.1. Las dinámicas de aula y las técnicas docentes

El aula es el espacio principal donde se desarrolla el aprendizaje, en el que participan varios protagonistas: el profesor y el grupo de estudiantes. Para que este proceso sea efectivo, es esencial que trabajen de manera sinérgica y recíproca entre sí. El proceso comienza por parte del profesor, quien, para ser considerado “competente”, debe poner en juego todas sus habilidades, no solo sus conocimientos teóricos, sino también comprender al grupo de estudiantes para satisfacer sus necesidades y presentar el contenido del curso de manera que los involucre, y esto implica seleccionar las técnicas y metodologías adecuadas. Por supuesto, también es necesario que el profesor tenga un buen conocimiento de lo que debe enseñar, es decir, que esté capacitado para el papel que debe desempeñar.

Otra tarea de extrema importancia a la que el profesor debe prestar atención y que tiene que desarrollar es la creación de una buena relación profesor-alumnos. Esto no significa “ser amigos” de los estudiantes ni permitir que tomen el control en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino más bien permitir la existencia de un ambiente positivo de aprendizaje para que este sea algo agradable para ellos.

Cada grupo de estudiantes es “diferente” del otro, lo que no se refiere a la dificultad de manejo, sino a las diferentes necesidades de presentación de los contenidos y, por lo tanto, a la modalidad para mantener a la clase concentrada y proactiva en el aprendizaje, evitando que los estudiantes se “aburran” y se alienen, lo que lleva al fracaso en el aprendizaje del idioma extranjero. Es precisamente aquí donde entran en juego las técnicas que tienen a su disposición los docentes para dinamizar la actividad de aprendizaje, permitiendo que la lección pueda resultar más sencilla y divertida para el estudiante a través del aprendizaje cooperativo y, más específicamente, a través de la didáctica lúdica, es decir, con el empleo del juego⁴⁴.

La dinamización de la enseñanza y, por consiguiente, del aprendizaje de las lenguas extranjeras, permite desarrollar lo que se ha discutido en el capítulo anterior, es decir, la

⁴⁴ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 730

competencia comunicativa, competencia que hemos entendido como fundamental en la actualidad⁴⁵.

2.1.1. El aprendizaje cooperativo

Como se mencionó anteriormente, al hablar de técnicas docentes para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos referimos a métodos de trabajo diferentes de los tradicionales, como el aprendizaje cooperativo y, dentro de este, estrategias didácticas como la didáctica lúdica.

A finales del siglo XX, después de numerosas investigaciones, la atención comenzó a desplazarse hacia un aprendizaje que ya no se centraba únicamente en el alumno como individuo aislado, sino que empezaba a ver la clase como un grupo de estudiantes que pueden participar simultánea y activamente, ayudándose mutuamente. Este tipo de aprendizaje se conoce internacionalmente como *Cooperative Learning (CL)*, traducido al español como **Aprendizaje Cooperativo**, pero también se le llama *Team Learning*, *Group Investigation* o con otros nombres⁴⁶. La propuesta de utilizar estas prácticas dentro de los métodos de enseñanza comenzó efectivamente en 1920 en Estados Unidos y se utilizó para oponerse a la concepción educativa basada en el individualismo, que colocaba al individuo en una posición de “aislamiento” respecto a los demás compañeros, creando un sentimiento de competitividad negativa. Esta concepción, además, formaba al alumno únicamente en la capacidad de memorizar los contenidos presentados en clase e impartidos por el profesor, y estaba orientada hacia el objetivo de realizar pruebas de evaluación objetivas, que por lo tanto no requerían, por ejemplo, la elaboración de texto escrito en el cual el estudiante pudiera expresarse y poner en juego sus conocimientos, sino responder mecánicamente a preguntas de opción múltiple. La propuesta de utilizar un tipo de aprendizaje que ve la clase como una entidad única de sujetos que pueden participar juntos en sus objetivos educativos también se presenta

⁴⁵ WEBSCOLAR, 2013: «Dinámicas y Técnicas grupales que usan los docentes», [en línea]. [9 de octubre de 2023]. Disponible en la Web: <https://www.webscolar.com/dinamicas-y-tecnicas-grupales-que-usan-los-docentes>.

⁴⁶ Landone, E. (2004): «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [9 de octubre de 2023] Disponible en la Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

como un discurso de integración de los grupos culturales extranjeros en el grupo en el que están inmersos, lo que les permite recibir ayuda y no sentirse excluidos, concepto que se profundizará más adelante.⁴⁷

El término “cooperativo” nos lleva, ante todo, a hablar de grupo, ya que es fundamental para implementar este tipo de enseñanza. La cooperación implica la capacidad de los estudiantes para trabajar juntos en una actividad, utilizando diferentes estrategias para alcanzar el objetivo final, obteniendo así un resultado tanto para ellos mismos como para su grupo y, por lo tanto, para los demás miembros. Ser parte de un grupo y tener que trabajar junto a otras personas para realizar una actividad lleva inevitablemente al estudiante a tener que interactuar y, por lo tanto, comunicarse con sus compañeros. Esta técnica educativa permite estimular la conversación durante la clase, motivando a los sujetos a esforzarse para crear enunciados comprensibles y gramaticalmente correctos en el idioma extranjero, para poder expresar su opinión y contribuir al trabajo. La importancia de la comunicación y, por lo tanto, de la interacción interpersonal no se limita solo a la actividad educativa en sí, sino que también incluye el tema de la experiencia vivida de manera colectiva, lo que conlleva un crecimiento a nivel social y cognitivo⁴⁸.

Sin embargo, es necesario definir qué entendemos por grupo. El grupo no es muy numeroso, generalmente se compone de cuatro personas, o en algunas actividades también es posible dividir la clase en parejas. La selección de los miembros del grupo puede variar según los objetivos educativos del profesor, pero lo usual es dividir a los estudiantes, por ejemplo, incluyendo dos hombres y dos mujeres, o emparejando a dos alumnos con dificultades en el idioma extranjero junto con dos estudiantes competentes que pueden ayudar, o incluso mezclando, en el caso de una clase con presencia de

⁴⁷ Cassany, D. (2004): «Aprendizaje cooperativo para ELE» en: *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich, Instituto Cervantes de Munich, págs. 11–30.

⁴⁸ Landone, E. (2004): «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas» en marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, [en línea]. [9 de octubre de 2023] Disponible en la Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

diferentes etnias, estudiantes con diferentes lenguas maternas que están obligados a utilizar el idioma extranjero como metalengua.

El enfoque del aprendizaje cooperativo se fundamenta en cinco elementos esenciales⁴⁹:

1. Interdependencia positiva: este término se refiere a la conciencia de los sujetos que forman parte de un mismo grupo de trabajo, vinculados entre sí hacia un objetivo común en una posición de “dependencia”. Esta dependencia debe ser “positiva” porque debe llevar a la construcción de algo nuevo en términos de conocimientos y desarrollo de cada participante. Una forma para el correcto desarrollo de la interdependencia positiva es brindar ayuda a un compañero que pueda tener algunas debilidades, permitiéndole fortalecer sus conocimientos.

2. Responsabilidad personal y colectiva: para que un trabajo en grupo funcione correctamente, es necesario que los estudiantes perciban un doble sentido de responsabilidad. Por un lado, una responsabilidad individual que les permita trabajar de la mejor manera para obtener un buen resultado en su favor, y, por otro lado, una responsabilidad colectiva hacia los demás participantes del grupo. Debería haber un equilibrio entre estas dos responsabilidades.

3. Interacción motivadora: durante una actividad grupal, los participantes están constantemente involucrados en interacciones a través del intercambio de ideas, retroalimentación, decisiones sobre roles, etc. Si la interacción entre los miembros es positiva, puede llevar a una motivación consecuente y tener un impacto significativo en los resultados finales.

4. Competencias sociales y de grupo: para que exista una interdependencia positiva dentro de un grupo, es necesario que los estudiantes hayan sido adecuadamente preparados para enfrentar un aprendizaje basado en la comunicación y la cooperación, ya que, en caso contrario, pueden surgir problemas relacionales entre los estudiantes que pongan en peligro el objetivo y el sentido del proceso.

⁴⁹ Landone, E. (2004): «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [9 de octubre de 2023] Disponible en la Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

5. Evaluación: La evaluación del trabajo realizado por los grupos al final de la actividad de aprendizaje cooperativo es esencial para responsabilizar a los estudiantes. La evaluación puede ser de diferentes tipos; por ejemplo, un docente puede optar por una autoevaluación por parte de los estudiantes o por una evaluación sumativa que tenga en cuenta el período desde la formación del grupo hasta el objetivo final.

Es fundamental que, una vez formados los grupos, los estudiantes sientan inmediatamente un sentido de responsabilidad y unidad hacia los demás. Esto implica que el estudiante debe considerarse verdaderamente parte del grupo y no simplemente una entidad individual que contribuye únicamente al resultado. Para lograrlo, existen estrategias simples que lo permiten, como, por ejemplo, pedir a los estudiantes que le den un nombre a su grupo y que decidan y asignen roles a cada participante en la colaboración⁵⁰.

Existen tres tipos de “grupos” en el aprendizaje cooperativo en el aula: los grupos formales, los grupos informales y los grupos básicos. Los “grupos formales” son equipos de trabajo que existen por un período corto. Pueden formarse para una actividad que dure solo una hora de clase o hasta una semana. Los grupos informales, por otro lado, son equipos de trabajo momentáneos que se crean para una breve actividad presentada por el profesor durante una parte de la lección, por ejemplo, para reforzar y practicar un tema recién explicado, y pueden durar unos pocos minutos. Por último, los grupos básicos son formaciones que tienen una larga duración, por ejemplo, durante todo el año escolar, y son aquellos que deben ser creados de manera coherente por parte del profesor para permitir su efectividad real⁵¹.

⁵⁰ Cassany, D. (2004): «Aprendizaje cooperativo para ELE» en: *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Múnich, Instituto Cervantes de Múnich, págs. 11–30.

⁵¹ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 685

2.2. Que significa didáctica lúdica

[Albert Einstein] «El juego es la forma más elevada de investigación»

El término “didáctica lúdica” se refiere al uso del juego dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como estrategia y técnica para dinamizar la actividad educativa. El juego es una práctica común durante la infancia y la adolescencia, pero sigue presente en la edad adulta. Se considera como una pausa en la rutina diaria, algo que interrumpe y puede alejar a las personas de pensamientos negativos o del aburrimiento durante un período de tiempo determinado⁵². A pesar de que el tiempo dedicado al juego pueda ser corto, esto no lo hace insignificante; el juego queda grabado en la memoria de las personas y puede repetirse en cualquier momento. Además, el juego desempeña un papel fundamental en la socialización, especialmente durante la infancia. A través de él, las personas no solo interactúan entre sí, sino que también aprenden a navegar por diferentes situaciones sociales y a establecer las bases de las relaciones humanas. Esta práctica lúdica no solo fomenta la amistad y la cooperación, sino que también ayuda a desarrollar habilidades sociales importantes y a comprender el concepto de reglas y comprensión mutua en las interacciones cotidianas.⁵³

A partir de estos conceptos sobre lo que es el juego, podemos tener una primera idea sobre lo que podría ser la enseñanza lúdica. Esta es una herramienta muy poderosa a disposición de los docentes que permite dinamizar las clases tradicionales, las cuales corren el riesgo de ser percibidas como aburridas y no participativas. Esto puede llevar a un resultado negativo en los objetivos educativos. Gracias a la enseñanza lúdica, la hora de clase se convierte en un espacio de comunicación e interacción estimulante y divertido que permite a los estudiantes involucrarse junto con sus compañeros y aprender nuevos conceptos o reforzar los ya conocidos⁵⁴.

⁵² Baretta, D. (2006): «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [12 de octubre de 2023]. Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>

⁵³ Soto Sainz S. (2021): *El juego. Análisis crítico de las clasificaciones y su utilidad en la selección de juegos*. Universidad de Catalá, Madrid, págs. 8-10

⁵⁴ Candela, Y., y Benavides, J. (2020): *Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior*, [en línea]. [14 de octubre de 2023]. Disponible en la Web: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>, págs. 78-86

Numerosas investigaciones en el campo de la psicología cognitiva continúan explorando los beneficios del uso de juegos en las clases de español como lengua extranjera, y en general, en el ámbito del aprendizaje escolar. La importancia de los factores emocionales en la actividad educativa justifica el empleo de actividades motivacionales como el juego, ya que aportan numerosas ventajas. El juego en el ámbito educativo, a diferencia de su concepción como simple pasatiempo, contribuye de diversas maneras a la estimulación y al desarrollo sinérgico de las capacidades intelectuales, comportamentales y motivacionales de los estudiantes. Es por estas razones que en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas se encuentran referencias explícitas que animan a los docentes a utilizar estas prácticas durante las clases. Dentro de este marco, se afirma que el uso lúdico del idioma tiene impactos significativos en el desarrollo de los conocimientos lingüísticos y en la habilidad para utilizar el idioma, pero va más allá del mero ámbito educativo⁵⁵.

Gracias a los juegos y a la fuerte motivación de los estudiantes, el profesor puede evaluar los éxitos derivados del mismo proceso; sin embargo, para que haya un progreso en los logros, también es necesario que los profesores conozcan las necesidades y preferencias de los estudiantes, para que estas actividades sean realmente interesantes y atractivas. La dimensión lúdica dentro de la actividad educativa no es simplemente un juego, sino que tiene muchos aspectos positivos y está compuesta por numerosos factores que potencian las estructuras mentales y los conocimientos de las personas, así como sus habilidades⁵⁶. Sin embargo, lo importante en cuanto al juego dentro de la actividad educativa es que las actividades siempre se creen en función de los objetivos educativos; es decir, en línea con los contenidos tratados en clase, conceptos que se discutirán en este capítulo⁵⁷.

⁵⁵ Sánchez Benítez, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Marco ELE, Valencia, págs. 23-30

⁵⁶ Hernández, R. y Silva, F. (2020): *Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. Cultura, Educación y Sociedad*, en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [12 de octubre de 2023] Disponible en la Web: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13>, págs. 207-220

⁵⁷ Baretta, D. (2006): «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [12 de octubre de 2023]. Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>

2.2.1. Características del juego en la didáctica lúdica

Como se ha afirmado en repetidas ocasiones, el aprendizaje cooperativo a través de la enseñanza lúdica ofrece muchos beneficios para la enseñanza de idiomas extranjeros, como el español, dentro de las escuelas. Entre los más evidentes e importantes se encuentran los siguientes⁵⁸:

1. Favorece un ambiente relajado y, como consecuencia, participativo en clase, alentando a los estudiantes a mantener una actitud positiva que los ayuda a enfrentar los desafíos y las dificultades lingüísticas.
2. Combate la sensación de ansiedad y presión de la lección tradicional, ayudando a los estudiantes a eliminar el miedo a participar y a cometer errores lingüísticos.
3. Aumenta la tasa de concentración e interés por los contenidos presentados a los estudiantes mediante la creación de una situación divertida.
4. Es flexible, ya que puede ser utilizado por el docente para diversos fines; puede ser usado como herramienta para introducir un nuevo tema, repasar temas difíciles y simplificarlos para los estudiantes, verificar la asimilación correcta de los contenidos presentados durante las clases, etc.
5. Ayuda al desarrollo de múltiples habilidades al mismo tiempo, como la habilidad lógica para resolver problemas, la capacidad comunicativa para interactuar con los compañeros a través del idioma extranjero, la capacidad creativa para imaginar o inventar con el fin de alcanzar el objetivo.
6. Fomenta la sociabilidad entre los estudiantes permitiéndoles mostrar su personalidad, expresar su opinión y ayudar a los demás.
7. Ayuda, de manera casi inconsciente, a los estudiantes a mejorar sus conocimientos lingüísticos y a desarrollar simultáneamente todas las habilidades lingüísticas.

Cuando un profesor decide utilizar el juego como actividad educativa para dinamizar las horas de clase de lengua extranjera en sus aulas, primero debe entender cómo pretende aprovechar este recurso, es decir, como un fin en sí mismo o como parte de un proceso más largo. El profesor también debe ser consciente, sobre todo, de que la

⁵⁸ Sánchez Benítez G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Marco ELE, Valencia, págs. 23-30

actividad lúdica no debe ser utilizada como un medio de entretenimiento sin propósito, en otras palabras, no debe ser una solución para tranquilizar la clase, sino que debe tener objetivos muy claros. Estos objetivos, a su vez, deben decidirse en función del programa escolar establecido a principios de año por el profesor mismo. Solo de esta manera, al final de la actividad, se puede afirmar que se ha utilizado el juego como una herramienta educativa⁵⁹.

A la hora de utilizar la actividad lúdica, el docente debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

- 1. Los objetivos y el programa escolar:** Para que el juego se considere una actividad educativa, debe estar en consonancia con los contenidos que ya se han presentado o se presentarán en clase; es decir, debe tener un propósito específico. Esto significa que el juego no debe ser utilizado como una herramienta sin sentido para el aprendizaje, sino que debe ser útil y tener un propósito definido. Un uso incorrecto del juego puede llevar a la pérdida de motivación y concentración por parte de los estudiantes⁶⁰.
- 2. El momento temporal en que desarrollar la actividad lúdica:** los juegos son actividades muy flexibles; el profesor puede utilizarlos en cualquier momento del tiempo de clase disponible y para varios propósitos. Pueden servir como medio para introducir un nuevo tema, como herramienta para repasar y consolidar temas previamente abordados, o como puente para conectar diferentes temas entre sí. Si se utiliza al principio de la clase, puede motivar a los estudiantes y ayudarles a concentrarse para enfrentar la lección misma, especialmente después de un momento de distracción en la transición de una asignatura a otra. Si se inserta el juego en medio de la clase, puede servir como puente para introducir un nuevo tema o para reforzar lo que se ha discutido hasta ese momento antes de avanzar hacia otro tema diferente, proporcionando un breve alivio a los estudiantes. Por último, si se decide utilizar una actividad lúdica al final de la clase, puede ser porque no hay suficiente tiempo para introducir un nuevo tema o, una vez más,

⁵⁹ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 730

⁶⁰ Sánchez Benítez, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Marco ELE, Valencia, págs. 23-30

para permitir que los estudiantes consoliden lo que han aprendido durante la lección de una manera más dinámica, lo que puede ayudarles a evaluarse a sí mismos para verificar su aprendizaje o aclarar dudas. El profesor también puede decidir dedicar toda una lección a la enseñanza lúdica, utilizándola, por ejemplo, como repaso del conjunto de temas de una unidad didáctica en preparación para una prueba de evaluación.⁶¹

3. **La presentación de la actividad lúdica:** las instrucciones, y por lo tanto las reglas del juego, deben ser explicadas claramente por el profesor para asegurar que los estudiantes realicen la actividad correctamente; deben saber lo que están a punto de hacer. A su vez, los estudiantes deben confirmar al profesor que han comprendido las reglas⁶².
4. **Las necesidades de los estudiantes:** Para crear una actividad lúdica útil para la clase, el profesor debe conocer a sus estudiantes. Esto significa que el juego debe corresponder a la edad de los sujetos a quienes se les va a proponer, a sus intereses, lo que sugiere que puede ser creado después de una consulta con la clase, y debe estar en línea con el nivel de aprendizaje de la clase⁶³.
5. **El rol del profesor en el juego:** durante el desarrollo de la actividad lúdica, el profesor desempeña un papel muy diferente al que tradicionalmente tiene durante las horas de clase. Normalmente, es decir, en la didáctica tradicional, el profesor ocupa una posición central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dictando la lección y determinando su curso, el orden de presentación de los contenidos, etc. Durante la enseñanza lúdica, el profesor pierde este elemento de centralidad, ya que debe cederlo a los estudiantes, quienes adquieren así mayor autonomía. El profesor tiene la tarea de explicar las reglas del juego a la clase antes de que comience la actividad y de supervisar el trabajo de sus alumnos durante su desarrollo⁶⁴.

⁶¹ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 764-767

⁶² Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 764-767

⁶³ Sánchez Benítez, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Marco ELE, Valencia, págs. 23-30

⁶⁴ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 764-767

- 6. La evaluación de la actividad lúdica:** el uso de los juegos permite al profesor evaluar el estado actual del conocimiento de sus estudiantes. Gracias a estos, puede recibir retroalimentación que le permite comprender si es necesario revisar ciertos temas o aclarar malentendidos⁶⁵.

El diseño y creación de una actividad de enseñanza lúdica no pueden ser casuales y presentarse de manera desordenada, sino que deben seguir esquemas precisos que permitan presentar la actividad en clase de manera clara, definiendo todos los parámetros necesarios. La estructura adecuada, en primer lugar, consta del nombre del juego, un título que lo introduzca y lo anticipe, y que al mismo tiempo sea capaz de hacerlo atractivo e interesante para los estudiantes. En segundo lugar, es necesario especificar el tipo de destinatarios a los que está dirigido el juego, ya sean niños, adolescentes o adultos. Relacionado con este último parámetro, después de haber especificado para quiénes está destinado el juego, es necesario, haciendo referencia a los niveles descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación, indicar para qué nivel de competencia lingüística está diseñada la actividad, definiendo así la dificultad para comprenderla y llevarla a cabo.

El profesor deberá elegir cómo la clase se organizará para realizar el juego, ya sea en grupos (generalmente de alrededor de cuatro personas), en parejas o individualmente, siguiendo el concepto de aprendizaje cooperativo discutido anteriormente. Durante la descripción de los criterios para el desarrollo del juego en clase, es buena práctica especificar también los materiales que se utilizarán, por ejemplo, indicando si será necesario un cuaderno o el uso de una pizarra digital. Luego, es importante especificar el tipo de juego en el que participarán los estudiantes, que puede ser un juego de rol, de selección, de simulación, etc., conceptos que se tratarán en el próximo capítulo. Otro índice muy importante que compone la estructura de presentación de la actividad lúdica es la habilidad predominante, es decir, se debe especificar cuál o cuáles de las cuatro habilidades o destrezas, comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita, se practicarán principalmente. El objetivo del juego en la enseñanza

⁶⁵ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 764-767

lúdica es que se utilicen y ejerciten todas estas habilidades al mismo tiempo. Otros dos parámetros que se deben incluir en esta estructura son el tiempo y el desarrollo del juego. En cuanto al tiempo, nos referimos a la indicación de la duración de la actividad, que nunca podrá ser completamente precisa, sino aproximada. En cuanto al desarrollo, el profesor tendrá la tarea de presentar la actividad lúdica y dar instrucciones sobre cómo llevar a cabo las actividades propuestas, junto con posibles sugerencias que los ayuden en esto. Finalmente, otro punto que puede ser incluido entre los descriptores esenciales de las actividades lúdicas son los materiales de referencia, lo que significa indicar los materiales en los que se ha basado para desarrollar y crear el juego, por ejemplo, una unidad didáctica del libro de texto en uso.

Eventualmente, si el profesor lo considera necesario, también puede incluir otro aspecto, es decir, la evaluación de la actividad lúdica, que puede ser de varios tipos según las necesidades⁶⁶.

A continuación, se presenta una tabla explicativa que resume y detalla los puntos mencionados anteriormente:

| NOMBRE DE LA ACTIVIDAD LÚDICA | LO QUE HAY Y LO QUE ESTÁ |
|--|--|
| AUTOR | Giacomo Lucchesi |
| TIPOLOGÍA DE UNIDAD | Unidad lúdica de refuerzo y de repaso del léxico y de la gramática. |
| NIVEL DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS | A1 Acceso / A2 Plataforma. |
| OBJETIVOS | Los objetivos de la unidad didáctica son el refuerzo y el repaso del léxico de la casa, de los muebles y de los objetos, y de la diferencia entre hay y está/están, haber y tener. |
| DESTREZAS QUE PREDOMINAN | Comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral. |

⁶⁶ Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 766-767

| | |
|----------------------------|---|
| DESTINATARIOS | Adolescentes (clase primera instituto superior de grado superior). |
| DINÁMICA | En grupos. |
| MATERIALES DE REFERENCIA | La unidad didáctica se refiere al capítulo 4 del libro “Todo el mundo habla español”, y necesita la previa explicación del mismo capítulo a la clase. |
| MATERIALES FUNGIBLES | Pizarra digital. |
| TIEMPO/DURACIÓN | 50 minutos (una lección). |
| DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD | <p>Con KAHOOT, los estudiantes divididos en grupos podrán revisar las palabras más difíciles de recordar relacionadas con la casa a través de este juego multimedia y fijarlas en sus mentes gracias a la asociación con las imágenes. Los grupos competirán entre sí tratando de recordar y repasar el vocabulario ya abordado en clase con el profesor. Para poder jugar, un miembro de cada grupo deberá conectarse al enlace proporcionado por el profesor e ingresar el <i>PIN</i> (código) que se mostrará en la pizarra, y luego elegir un nombre para su equipo.</p> <p>A través del juego NO TE OLVIDES DE los estudiantes se colocan en círculo. El juego comienza con el/la profesor/a explicando la situación a la clase y planteando una pregunta al primer estudiante: "Quiero comprarme una casa</p> |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>nueva, ¿qué crees que es esencial comprar para amueblar mi nueva casa?". El primer estudiante debe comenzar su respuesta con la frase "en una casa son esenciales..." y mencionar un objeto del vocabulario relacionado con la casa. El segundo estudiante, y así sucesivamente, deben repetir la frase del primer compañero y agregar su objeto. El tercer estudiante repite la frase del primero, agrega la palabra del segundo y menciona su objeto, y así sucesivamente. El juego termina cuando un estudiante no recuerda todas las secuencias.</p> |
| <p>EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD</p> | <p>Los juegos propuestos en la actividad son evaluados asignando una puntuación a cada grupo señalado en cada uno de ellos. Solo en el caso del primer juego, es decir, "Kahoot", la puntuación se calcula automáticamente por la plataforma, en los demás juegos, será el profesor quien tome nota de los puntos de los equipos. La evaluación final del conjunto de actividades realizadas se basa, por otro lado, en el trabajo realizado en la cooperación entre estudiantes, en las habilidades organizativas y en parte en las puntuaciones obtenidas por los grupos.</p> |

Tabla 1 ⁶⁷

⁶⁷ Tabla 1: Tabla ilustrativa creada a partir de una porción de actividades realizadas durante una clase de enseñanza lúdica.

2.2.2. Las tipologías de juegos en la didáctica de ELE

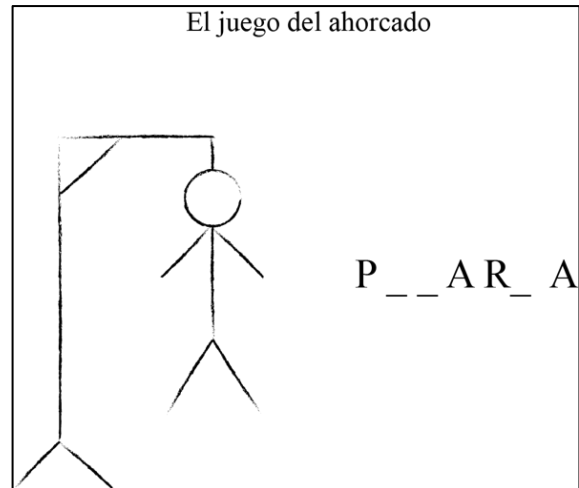
Los tipos de juegos que pueden utilizarse en la enseñanza del español como lengua extranjera son variados. Debido a su gran cantidad, los juegos pueden ser creados para abordar cualquier tema educativo, desde cuestiones gramaticales hasta el vocabulario e incluso la jerga específica de diferentes campos de estudio (en una escuela de turismo, por ejemplo, se enseñan palabras relacionadas con hoteles y cómo redactar un correo electrónico de respuesta a un cliente). Al mismo tiempo, también pueden utilizarse para desarrollar habilidades sociales, mentales y de memoria, entre otras. De esto se desprende que los tipos de juegos pueden clasificarse desde diferentes puntos de vista; no hay un único enfoque, sino varios, dependiendo de los objetivos.

La primera clasificación que se propone es la descrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación [MCER 2002:59], la cual divide las actividades lúdicas en la enseñanza en:⁶⁸:

1. **Juegos de carácter social:** estos juegos tienen como objetivo el desarrollo de las principales habilidades lingüísticas junto con la capacidad de mantener relaciones interpersonales, ya que requieren una interacción continua esencial por parte de los estudiantes. Dentro de esta categoría encontramos:
 - **Juegos orales,** como el "juego del Veo veo", un juego que generalmente es utilizado por los padres para entretener a los niños desde temprana edad y que puede ser aplicado por el docente en clase para repasar, por ejemplo, a niveles básicos del idioma, el "vocabulario de la escuela". En este juego, un primer jugador dirá en voz alta "Veo, veo", y los demás responderán "¿Qué ves?", el primer jugador responderá entonces "una cosita..." y agregará, por ejemplo, "que empieza por..." diciendo la primera letra del objeto que ha identificado. Los otros jugadores, a través de preguntas, deben descubrir de qué objeto se trata, y el estudiante que debe hacer adivinar solo puede responder con "sí" o "no".

⁶⁸ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. "Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación." [en línea]. Junio 2002. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- **Juegos escritos**, como el "juego del ahorcado". También en este caso, un juego que los niños normalmente conocen desde la infancia y que, aplicado en la enseñanza del idioma español, puede ser un método eficaz para memorizar



palabras relacionadas con la unidad didáctica que se está abordando en clase o para descubrir nuevos términos.

- **Juegos audiovisuales**, que incorporan y combinan elementos visuales, como imágenes, o contenido auditivo, con el contenido escrito del juego. Un ejemplo de juego visual es el juego del “bingo con imágenes”; mientras que un ejemplo de lo auditivo es el “el juego de las películas”.

2. **Actividades individuales**: son actividades que permiten a los estudiantes practicar el español de manera dinámica y divertida, eliminando el estrés de la clase, pero sin permitirles poner en práctica estrategias de trabajo cooperativo ni enfrentarse a sus compañeros. Algunos ejemplos de actividades individuales que pueden ser propuestas en clase son: “Diarios personales”, a través de la cual los estudiantes pueden mantener un diario personal en español. Esto no solo mejora sus habilidades escritas, sino que también les ayuda a expresar sus pensamientos y emociones en el idioma objetivo; “Resúmenes de películas o libros”, es decir, después de ver una película o leer un libro en español, los estudiantes pueden escribir resúmenes individuales para practicar la habilidad de síntesis y expresión escrita; o actividades como crucigramas, sopa de letras, etc.

Antes de clasificar y detallar los juegos para el aprendizaje sería necesario dividirlos en dos categorías: los juegos competitivos y los juegos colaborativos⁶⁹.

⁶⁹ Cestero Mancera, A. M., Penadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, págs. 761-764

1. **Juegos competitivos:** estas actividades, mencionadas en el segundo punto de la lista anterior (actividades individuales), ven el aula como un conjunto de sujetos aislados que actúan en su propio interés. El objetivo final de estos juegos es alcanzar la meta de la mejor manera posible o en el menor tiempo posible para llegar primero. Todo esto genera en los estudiantes un alto grado de competitividad que, por un lado, les ayuda a dar lo mejor de sí mismos y a exigir lo mejor de su propio trabajo. Algunos ejemplos de juegos competitivos son los *quiz* en equipos, crucigramas cronometrados o competencias de vocabulario.
2. **Juegos colaborativos:** estas actividades reflejan lo que se ha discutido hasta ahora, es decir, el aprendizaje cooperativo. En este caso, el aula se ve como un conjunto unitario de sujetos que se ayudan mutuamente para alcanzar objetivos comunes. En los juegos colaborativos, los estudiantes se dividen en grupos o parejas y ponen en marcha diferentes estrategias al mismo tiempo, lingüísticas, comunicativas, sociales, etc. El objetivo de estos juegos sigue siendo alcanzar la meta final impuesta por el docente, pero no de manera competitiva, sino llegando a ella superando las dificultades que pueden surgir durante la actividad y ayudándose mutuamente. Algunos ejemplos de juegos colaborativos son los juegos de rol basados en escenarios realistas, proyectos grupales que requieren la resolución de problemas o actividades de conversación en las que los estudiantes deben colaborar para llegar a una conclusión.

Proponer a la clase juegos competitivos podría ser, a corto plazo, una práctica muy productiva que proporciona resultados muy satisfactorios, ya que genera un gran interés en los estudiantes debido tanto al elemento de diversión del juego como al esfuerzo requerido para ganarlo, y, por lo tanto, por la alta competencia. Sin embargo, este tipo de actividades, precisamente debido a la gran tensión para alcanzar el objetivo mejor que los compañeros, crea una gran presión que incluso puede generar un ambiente negativo en el aula. A largo plazo, los juegos competitivos también pueden llevar a una pérdida del factor de diversión, creando en su lugar un sentimiento de indiferencia en los estudiantes. Por otro lado, los juegos colaborativos, gracias al ambiente divertido y al mismo tiempo relajado y respetuoso que crean en el aula, no tienen este riesgo de

estancamiento, sino que, por el contrario, siempre pueden ser propuestos en clase y serán aceptados con gran entusiasmo⁷⁰.

Para poder enumerar de manera exhaustiva y ordenada los tipos de juegos que se pueden utilizar para dinamizar una clase de ELE, utilizaremos como punto de partida la clasificación estudiada por Chamorro Guerrero y Prats Fonts (1994: 237), que parte del punto de vista recién definido, es decir, que se deben preferir las actividades de aprendizaje cooperativo en lugar de las competitivas o individuales; luego las compararemos con la clasificación hecha por Tornero (2009), que las enumera a partir de los elementos que definen la propia actividad.

Chamorro Guerrero y Prats Fonts dejan abierta la posibilidad de que las actividades lúdicas que ellos describen puedan ser mezcladas entre sí y las clasifican en⁷¹:

1. **Juegos de vacío de información:** las actividades de vacío de información son ejercicios en los que un estudiante posee información que su compañero u otro estudiante no posee. Esto crea una especie de “vacío” de conocimiento que debe ser llenado. En estas actividades, los estudiantes deben interactuar y comunicarse entre ellos para compartir la información que falta y así completar la información completa. Dentro del enfoque comunicativo, estas actividades son muy comunes porque permiten a los estudiantes practicar la comunicación en la lengua objetivo en situaciones reales. Este tipo de ejercicio no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también los desafía a trabajar juntos, compartir información y comprender el punto de vista de los demás. Además, fomentan la confianza en el uso del idioma y fomentan una comunicación más auténtica y significativa entre los estudiantes.

⁷⁰ Chamorro, M.D., Prats, N. (1990): «La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera», en Actas II Congreso ASELE, [en línea]. [30 de octubre de 2023] pp. 235-245. Disponible en la Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

⁷¹ Chamorro, M.D., Prats, N. (1990): «La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera», en Actas II Congreso ASELE, [en línea]. [30 de octubre de 2023] pp. 238-239. Disponible en la Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf


















| RUTINA - A | | 7:00 | 7:30 | 8:30 | 12:30 | 16:00 | 19:30 | 22:00 |
|---|---|---|---|--|---|---|---|-------|
|  Blanca |  | | |  | |  | | |
|  Camila | |  |  |  |  |  |  | |
|  Eduardo | |  |  | | | | | |
|  Enrique | |  | | | |  | | |

Ilustración 3: ejemplo de un juego de vacío de información “La Rutina”




















| RUTINA - B | | 7:00 | 7:30 | 8:30 | 12:30 | 16:00 | 19:30 | 22:00 |
|---|---|------|---|---|--|---|---|---|
|  Blanca | | |  |  | | |  |  |
|  Camila |  | | | | | | | |
|  Eduardo |  | | |  |  |  |  | |
|  Enrique |  | |  |  | |  |  | |

Ilustración 4: ejemplo de un juego de vacío de información “La Rutina”

Las ilustraciones 3 y 4 muestran un ejemplo de juego educativo de vacío de información llamado “La Rutina”, centrado en el concepto de información incompleta. En este juego, la clase se divide en parejas: un jugador “A” tiene una tarjeta negra llamada “Rutina – A”, mientras que el otro jugador “B” tiene una tarjeta blanca llamada “Rutina – B”. El objetivo del juego es completar los espacios en blanco en las tablas, obteniendo la información faltante de su compañero de juego.

Los dos jugadores se turnan para hacer preguntas del tipo: “¿Qué hace Camila a las 7:30 de la mañana?” y responden usando la información en su tarjeta. Por ejemplo, el jugador "B" podría responder: “A las 7:30 de la mañana, Camila se

lava los dientes”. Este juego es una forma efectiva de revisar el vocabulario relacionado con la rutina diaria y fomentar el uso oral del idioma, facilitando así la comunicación lingüística, además, esta actividad fomenta la interacción entre los estudiantes, ayudándolos no solo a conocerse mutuamente mejor sino también a establecer lazos más sólidos. Colaborando para alcanzar un objetivo común, los estudiantes aprenden a comunicarse de manera efectiva y a ayudarse mutuamente en el proceso de aprendizaje.

2. **Juegos de averiguación:** se trata de actividades similares a las recién presentadas, basadas en la recuperación de información que falta para completar el juego. Existen dos tipos que se diferencian por el nivel de implicación de los participantes: los juegos para adivinar y los juegos de búsqueda e investigación. En el primer tipo, es decir, **los juegos para adivinar**, un solo miembro de un grupo o una sola porción del grupo conoce la información secreta y ejerce la tarea de hacer que el resto de la clase o del grupo lo adivine. Un ejemplo clásico de juego para adivinar es aquel en el que uno o más estudiantes salen del aula para elegir una palabra, como un animal, y una vez que regresan, responden con “sí” o “no” a las preguntas de sus compañeros, deben hacer que se adivine. En cambio, **los juegos de búsqueda e investigación** son actividades en las que todos los estudiantes participan de manera activa; por lo tanto, todos deben recuperar la información de la misma manera y todos los estudiantes conocen la misma cantidad de pistas al principio del juego. El juego concluye cuando cada estudiante o grupo de estudiantes tiene todos los datos necesarios para resolver el problema. Un ejemplo de “juegos de búsqueda e investigación” es la “búsqueda del tesoro en el aula”, para la cual el profesor esconde objetos y tarjetas con palabras e indicios en español. Los estudiantes, divididos en grupos, deben resolver los enigmas, encontrar todas las pistas y formar, por ejemplo, una frase completa en español y pronunciarla en voz alta.
3. **Juegos de jerarquización:** a los estudiantes se les pide que hagan una lista de elementos sobre un tema de su interés y luego los ordenen según su importancia para ellos. Los juegos de jerarquización a menudo son utilizados por los profesores como punto de partida para preparar y abrir una discusión en clase, lo que se traduce en un momento de comunicación y debate, donde cada estudiante

debe expresar su punto de vista y hablar sobre sus propias ideas, opiniones y emociones. Todo esto centra la atención en el estudiante y contribuye a aumentar su motivación.

4. **Juegos de puzle:** por lo general, la clase se divide en parejas, pero también es posible realizar la actividad en grupos. Los estudiantes se enfrentan a un rompecabezas dividido en piezas, con el objetivo de unir todas las fichas de manera correcta. Por ejemplo, el profesor puede crear una actividad basada en una parte del texto de una canción, descomponiéndola y pidiendo a los estudiantes que la coloquen correctamente, como en la ilustración. Estos juegos no solo ayudan a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas y de comunicación, sino también a fortalecer sus habilidades de memorización y concentración.



Ilustración 5: Ejemplo de juego de puzle creado a partir de una porción de la letra de la canción 'Si No Estás' de Iñigo Quintero.

5. **Juegos de asociación:** el profesor distribuye en clase parejas similares de fotos, ilustraciones, palabras u otros elementos. Cada estudiante, por turno, describe lo que tiene para que su compañero que tiene el objeto o sujeto idéntico pueda identificarlo y formar la pareja. Tomando como ejemplo un juego de emparejamiento con el tema de “Animales y Hábitats”, el profesor podría crear imágenes que representen varios animales y sus hábitats. A un estudiante le podría tocar una tarjeta que muestra, por ejemplo, un pez, mientras que a otro le toca una tarjeta con la imagen de un océano. El primer estudiante describirá la

tarjeta diciendo “Este animal tiene aletas y puede respirar bajo el agua”, el segundo estudiante entenderá que se trata del pez y que su tarjeta que muestra el océano está emparejada con la de su compañero, formando así una pareja.



Ilustración 6: Ejemplo de juego de asociación donde cada estudiante tiene una tarjeta que está asociada con otra, como en el caso de la jirafa y la sabana.

6. **Juegos de selección:** en estos juegos, cada participante tiene una lista de opciones diversas y solo una de ellas es común para todos los integrantes. El objetivo del juego es encontrar el elemento común a través de la discusión y el razonamiento colectivo.
7. **Juegos de intercambios:** para cada grupo o pareja de estudiantes se seleccionan entornos ficticios o actividades específicas. Cada grupo recibe también una serie de objetos. El juego se basa en el principio del trueque, ya que, para alcanzar el objetivo del juego, cada grupo debe poseer todos los objetos necesarios que podrían estar en posesión de otros compañeros y que, por lo tanto, deben intercambiarse entre ellos. Suponiendo la existencia de tres grupos, el profesor asigna al grupo A la tarea de amueblar una cocina, al grupo B la de decorar un dormitorio, mientras que el grupo C se encarga del salón. Los objetos de los tres entornos se distribuyen al azar entre los grupos. Estos deben interactuar y comunicarse entre sí para intercambiar los objetos necesarios con el fin de lograr el objetivo asignado.

8. **Juegos para emparejar:** los juegos para emparejar son actividades que implican que los estudiantes encuentren correspondencias entre diferentes elementos del idioma, como palabras y sus significados, imágenes y vocabulario, preguntas y respuestas, entre otros. La diferencia principal entre los juegos de emparejar y los juegos de asociación radica en la naturaleza del emparejamiento. En los juegos de emparejar, los estudiantes deben encontrar relaciones específicas y directas entre elementos concretos, mientras que, en los juegos de asociación, las conexiones pueden ser más amplias y abstractas, permitiendo a los estudiantes agrupar elementos de acuerdo con categorías o conceptos generales.


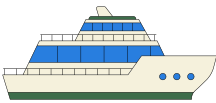





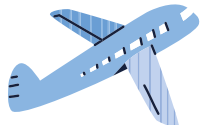
| | |
|---|---|
| <p>A. helicóptero</p>  | <input type="checkbox"/> Vehículo que circula sobre raíles en el interior de una ciudad o sus cercanías y que se usa principalmente para transportar viajeros. <input type="checkbox"/> Automóvil destinado al transporte de personas y con capacidad no superior a siete plazas. <input type="checkbox"/> Avión pequeño y de poca potencia. <input type="checkbox"/> Embarcación que enlaza dos puntos. <input type="checkbox"/> Aeronave que, a diferencia del avión, se sostiene merced a un rotor de eje oblicuo movido por un motor, lo que le permite elevarse y descender verticalmente. <input type="checkbox"/> Vehículo automóvil de gran capacidad concebido para el transporte de personas, que generalmente realiza largos recorridos por carretera. <input type="checkbox"/> Embarcación de estructura cóncava y, generalmente, de grandes dimensiones. |
| <p>H. barco</p>  | |
| <p>G. autocar</p>  | |
| <p>C. avioneta</p>  | |
| <p>B. tranvía</p>  | <p>E. ferry</p>  |
| <p>D. coche</p>  | <p>F. avión</p>  |

Ilustración 7: Ejemplo de juego de emparejar creado con palabras de medios de transporte, en el cual los estudiantes deben identificar la imagen correspondiente a la definición adecuada de la RAE.

9. **Juegos de roles:** en estas actividades lúdicas, cada estudiante asume el papel de un personaje ficticio, siguiendo instrucciones específicas sobre la actividad que debe realizar según el rol asignado. La situación representada no tiene como objetivo ser realista, a diferencia de las simulaciones, y este aspecto es crucial para resaltar las diferencias entre ambos enfoques. El profesor puede crear tarjetas con situaciones escritas en ellas, que los estudiantes utilizarán como base para hacer que sus compañeros comprendan de qué se trata. Otro ejemplo de juegos de rol es el debate. El profesor puede discutir con los alumnos para crear una lista de temas de su interés y elegir uno de ellos. Se puede dar tiempo a cada grupo para preparar sus argumentos a favor o en contra del tema elegido y luego

desarrollar el debate en la siguiente clase. La clase puede dividirse en dos grupos, cada uno de los cuales tiene una posición opuesta al otro. El debate se lleva a cabo de manera ordenada, dando la palabra a un miembro del grupo a la vez. Este tipo de actividades son beneficiosas porque fomentan la creatividad y la imaginación, ayudan a los estudiantes en sus habilidades sociales y fortalecen las habilidades de comunicación.

10. **Simulaciones:** a través de las simulaciones, la clase se involucra en situaciones ficticias de interacción e interpretación de realidades cotidianas. Los juegos de simulación son muy efectivos porque, en primer lugar, pueden permitir el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas, y, además, ayudan a los estudiantes a soltarse y derribar las barreras emocionales, logrando hablar o actuar frente a toda la clase con ligereza en un ambiente divertido, sin la presión del juicio. Por ejemplo, un profesor puede desarrollar una actividad que requiere que los estudiantes, divididos en grupos, creen una interpretación real de una interacción entre un vendedor y un cliente en una tienda de ropa. Los estudiantes deberán estudiar y crear un diálogo, similar al de la ilustración 8, poniendo en práctica todos los conocimientos adquiridos en clase y utilizando el vocabulario adecuado. Además, estos tipos de juegos son muy útiles porque permiten a los estudiantes socializar entre ellos y enfrentarse poniendo en juego su creatividad.

Vendedor: ¡Hola! ¿En qué puedo ayudarte?

Cliente: Hola, busco un vestido para una fiesta.

Vendedor: Tenemos muchos vestidos elegantes aquí. ¿Qué tipo de vestido prefieres?

Cliente: Me gustaría algo elegante pero no muy caro.

Vendedor: Tenemos varios vestidos a buen precio. Por ejemplo, este vestido rojo es muy bonito y económico.

Cliente: Sí, me gusta. ¿Tienen mi talla?

Vendedor: Sí, tenemos tallas diferentes. ¿Qué talla necesitas?

Cliente: Talla mediana, por favor.

Vendedor: Perfecto, aquí está en talla mediana. ¿Quieres probártelo?

Cliente: Sí, por favor.

El cliente se prueba el vestido.

Vendedor: ¿Qué te parece? ¿Cómo te sientes con él puesto?

Cliente: Me queda bien y me siento cómoda. Me lo llevo.

Vendedor: Muy bien, te lo llevaré a la caja. ¿Necesitas algo más?

Cliente: No, esto es todo. Gracias por tu ayuda.

Vendedor: De nada, que disfrutes de tu vestido nuevo. ¡Que tengas un buen día!



Ilustración 8: Ejemplo de simulación de un diálogo dentro de una tienda de ropa entre un cliente y un vendedor.

Después de clasificar las tipologías de juego según la cooperación en lugar de la competitividad, siguiendo el modelo de Chamorro Guerrero y Prats Fonts, es necesario introducir la propuesta de Tornero (2009). Este último, basándose en el modelo de clasificación propuesto en el libro *Homo Ludens* (1938) del historiador y teórico cultural Johan Huizinga, enumera y define los juegos a partir de los elementos que definen las actividades mismas⁷². A continuación, se presenta una descripción más detallada de cada tipo de juego mencionado:

1. **Juegos de roles:** los juegos de rol, ya mencionados anteriormente, son actividades en las que se pide a los estudiantes que interpreten un papel que puede ser asignado por el profesor o elegido voluntariamente por los propios estudiantes. Son actividades comunicativas que pueden llevarse a cabo tanto en parejas como en grupos, e incluso con toda la clase⁷³. El objetivo principal de los juegos de rol es situar a los estudiantes en una situación de comunicación real para entrenarlos en el manejo de cualquier situación lingüística impredecible⁷⁴.
2. **Juegos de creatividad:** estos juegos son actividades educativas que ayudan a los estudiantes a experimentar las múltiples posibilidades que el lenguaje ofrece, es decir, construir historias, relatos u otras formas de expresión creativa. A través de los juegos creativos, los estudiantes son alentados a utilizar todas las herramientas lingüísticas a su disposición, jugando con las palabras, las frases y las estructuras lingüísticas para crear su propia historia. Gracias a la creatividad, que es una habilidad innata en cada ser humano, el alumno puede inventar personajes, escenarios y tramas para entretener a la clase. Este tipo de actividad no tiene solo el propósito de mejorar la fluidez lingüística en la escritura y el habla, sino también sus habilidades creativas al pensar fuera de los esquemas. La

⁷² Cestero Mancera, A. M., Penadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 764

⁷³ Cestero Mancera, A. M., Penadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid, pág. 764

⁷⁴ Johnson, P., Escudero Baztán, L. (2017): «Optimización de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos» [en línea]. [7 de noviembre de 202] Durham University, Inglaterra. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2017-2018/04_johnson-escudero.pdf, págs. 61-62

creatividad también fomenta la confianza en los estudiantes en el uso del idioma, animándolos a expresarse sin preocuparse por los errores.

3. **Juegos físicos:** las actividades físicas representan estrategias didácticas interactivas que involucran a los estudiantes en el aprendizaje del idioma español a través del movimiento. El uso del cuerpo y del movimiento hace que el aprendizaje del idioma sea dinámico y divertido, permitiendo involucrar a toda la clase en situaciones prácticas de uso del idioma. Estas actividades mejoran la expresión oral, las habilidades lingüísticas, el vocabulario y la comprensión oral simultáneamente. Además, los juegos físicos fomentan el trabajo en equipo, la competencia positiva y la interacción social. Por ejemplo, durante los juegos de mimo, los estudiantes utilizan el cuerpo para hacer adivinar a su equipo una palabra, una profesión o una situación en español. Otro juego físico que se puede utilizar en clase implica dividir la clase en equipos, asignando a cada uno de ellos una palabra en español. Los estudiantes deben correr hacia la pizarra y escribir la traducción correcta de la palabra asignada; el equipo que proporciona la respuesta correcta en menos tiempo gana un punto. Estas actividades no solo hacen que el aprendizaje sea atractivo, sino también efectivo, permitiendo a los estudiantes practicar el idioma de manera práctica y divertida, mejorando así sus habilidades lingüísticas en un contexto estimulante.
4. **Juegos de entonación:** en la clase de español como lengua extranjera, la entonación es un tema de importancia fundamental. El control de la entonación y de todos los rasgos fonéticos es posible solo a través de la enseñanza dedicada, y precisamente debido a su relevancia, ya que esto tiene un impacto directo en el significado durante el momento de la comunicación, el profesor no puede pasarlo por alto⁷⁵. A pesar de su complejidad, el profesor dispone de numerosas actividades lúdicas que permiten practicar la entonación de manera divertida en clase, centrándose en los rasgos suprasegmentales. Una actividad que el profesor puede proponer en clase para practicar la entonación es escuchar y analizar canciones en español. El profesor puede diseñar una actividad que consista en la

⁷⁵ Otero Doval, H. (2013): «Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües» [en línea]. [7 de noviembre de 202] Universidade de Vigo, Galicia. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0067.pdf, págs. 664-674

creación de microdiálogos que simulen situaciones reales entre parejas o grupos de estudiantes.

5. **Juegos tradicionales:** en estos juegos, los estudiantes tienen acceso a tableros de juegos, barajas de cartas u otros materiales similares. Los juegos tradicionales son variados y pueden ser seleccionados según las necesidades específicas, lo que permite practicar todas las habilidades lingüísticas deseadas por el docente. Gracias a la amplia gama de juegos disponibles, es fácil encontrar actividades adecuadas tanto para el trabajo en grupos, dividiendo la clase, como para involucrar a todos los estudiantes simultáneamente. Entre los ejemplos más

clásicos se encuentra “Taboo”, en el cual el docente selecciona una serie de palabras que un estudiante debe hacer adivinar a su compañero sin pronunciar las palabras prohibidas indicadas y escritas debajo, ni hacer gestos o imitar la palabra. Este juego es extremadamente útil para practicar la expresión oral, mejorar las habilidades comunicativas y animar a los estudiantes a utilizar palabras más sofisticadas

| | | |
|--|--|---|
| ASEO | PALACIO | SALÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> • cuarto de baño • bidé | <ul style="list-style-type: none"> • real • rey | <ul style="list-style-type: none"> • alfombra • televisión |
| COCINA | HOGAR | PATIO |
| <ul style="list-style-type: none"> • lavabo • grifo • silla | <ul style="list-style-type: none"> • casa • personal | <ul style="list-style-type: none"> • perro • hierba |
| ASCENSOR | PUERTA | RASCACIELOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • automático • subir • bajar | <ul style="list-style-type: none"> • entrar • madera • cerrar | <ul style="list-style-type: none"> • Empire State Building • edificio • alto |
| HABITACIÓN | COMEDOR | VENTANA |
| <ul style="list-style-type: none"> • cama • relax • dormir | <ul style="list-style-type: none"> • comer • mesa | <ul style="list-style-type: none"> • vidrio • manija • aire |

Ilustración 9: Ejemplo de juego tradicional “Taboo”

y menos obvias. Otro juego es el “Pictionary”, en el cual los participantes deben dibujar en la pizarra una palabra sugerida por el docente o presente en una tarjeta, tratando de hacer que la clase o su propio grupo adivine. A través de este juego, los estudiantes tienen la oportunidad de practicar el vocabulario que conocen en español y crear frases con significado completo.

6. **Juegos de humor:** el humor representa un recurso excelente para dinamizar las clases, ya que constituye un material auténtico que divierte a los estudiantes al mismo tiempo que los acerca a la realidad comunicativa diaria del país, como España. Para los estudiantes, descubrir el humor en la lengua extranjera que están estudiando es una actividad relajante y estimulante, ya que los intriga sobre temas que tradicionalmente no se suelen abordar. En las clases de español como lengua extranjera, los juegos humorísticos pueden incluir la presentación de breves vídeos interactivos con intercambios de chistes, seguidos de un análisis propuesto por el profesor, o la lectura de cómics o anuncios publicitarios españoles. Estas actividades no solo contribuyen al desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también los acercan a las dinámicas lingüísticas y culturales del país en cuestión⁷⁶.
7. **Juegos de enigma:** los juegos en los que los estudiantes, partiendo de información o pistas, deben resolver un problema y adivinar la información siguiente o la respuesta final son actividades educativas que requieren una notable capacidad de colaboración y comunicación entre los compañeros, enfatizando así la importancia de la cooperación. Para alcanzar el objetivo final, los estudiantes, divididos en grupos, deben colaborar activamente, ofreciéndose ayuda mutua, compartiendo suposiciones y trabajando juntos para resolver el enigma planteado. Un ejemplo particularmente interesante de juego de enigmas adaptable a la clase es el “Escape Room”. Para crear una actividad de este tipo, el profesor debe seleccionar inicialmente un tema, que podría basarse en el folclore español o en una trama misteriosa, relacionándolo con los objetivos de aprendizaje. Posteriormente, es necesario inventar una serie de enigmas, rompecabezas o desafíos lingüísticos pertinentes al tema elegido, asegurándose de que sean estimulantes y atractivos para los estudiantes. El profesor debe proporcionar al grupo una pista en español que les ayude a avanzar hacia la solución del enigma planteado.

⁷⁶ Rodríguez Días, S. C.: «El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español», [en línea]. [7 de noviembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/98827/EI%20humor%20en%20clase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Finalmente, con el fin de completar la clasificación de los juegos que constituyen el enfoque didáctico lúdico en la enseñanza de un idioma extranjero, es esencial considerar un aspecto adicional: los juegos creados por el profesor. Estos juegos se crean teniendo plenamente en cuenta las necesidades y los objetivos de los estudiantes. El profesor tiene la oportunidad de idear nuevos juegos de manera creativa para hacer la hora de clase más dinámica, reducir el estrés en el ambiente de aprendizaje y hacerlo más divertido. Sin embargo, es fundamental que dichos juegos se elaboren cuidadosamente con respecto a los objetivos establecidos, lo que permite alcanzarlos de manera efectiva. La personalización de los juegos por parte del profesor cobra especial importancia, ya que permite adaptarlos a las necesidades específicas de los estudiantes. Es esencial tener en cuenta no solo los objetivos educativos, sino también los gustos y preferencias de la clase. Además, para que el enfoque didáctico lúdico sea efectivo, los estudiantes deben ser plenamente conscientes de las razones subyacentes a la integración del juego en la actividad educativa. Deben comprender la conexión entre los temas tratados en clase y el uso del propio juego. Esto es crucial para evitar que los juegos sean percibidos como un medio inútil para perder tiempo durante las lecciones, ya que esa percepción podría generar desmotivación, lo cual va en contra del objetivo de las actividades lúdicas⁷⁷.

2.2.2.1. Los juegos para practicar las cuatro destrezas

El término “actividad” proviene del inglés *skills*, y se refiere a las teorías del comportamiento que consideran el aprendizaje de un idioma extranjero como un proceso de formación de hábitos, donde el “saber” cede ante el “saber hacer”. En este contexto, la práctica desempeña un papel predominante. Las cuatro habilidades lingüísticas son elementos universales presentes en todos los idiomas. Esto implica que estas habilidades se ejercitan tanto en la lengua materna como en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Las distinciones entre la lengua materna (L1) y una segunda lengua o lengua extranjera (L2) se delinean en los siguientes aspectos⁷⁸:

⁷⁷ Valera González, P. (2010): «El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [8 de noviembre de 2023]. Disponible en la Web: https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf

⁷⁸ Artuñedo Guillén, B., González Sainz, T. (1999): «Propuesta didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [15 de

1. En la lengua materna, la enseñanza se centra en la lectura y la escritura, mientras que en la adquisición de una lengua extranjera se da preferencia a la expresión y la comprensión orales, es decir, hablar y escuchar.
2. En la lengua materna, la capacidad de comprender los mensajes a menudo supera la capacidad de expresarlos, mientras que en la lengua extranjera el nivel de comprensión es comparable a la capacidad de producción.
3. En la lengua materna, se otorga mayor importancia al dominio completo del código lingüístico, mientras que en la lengua extranjera cobra relevancia el uso del código.

Estas diferencias subrayan la necesidad de una perspectiva pedagógica adecuada para cada contexto, teniendo en cuenta el aspecto prioritario de las habilidades lingüísticas según los objetivos específicos del aprendizaje.

En muchos contextos previos, se ha hecho referencia a las cuatro habilidades lingüísticas, es decir, la comprensión oral, la comprensión escrita, la expresión oral y la expresión escrita. Estas competencias son universalmente reconocidas como fundamentales para el uso correcto de un idioma en todas sus facetas. Permiten la comprensión y decodificación de mensajes, textos, anuncios, etc., y, a su vez, su producción. Cabe destacar que los indicadores de desarrollo de estas cuatro habilidades varían según el nivel de aprendizaje y competencia lingüística.

Las cuatro habilidades no deben ser consideradas como elementos independientes que tienen que ser practicadas individualmente; por el contrario, a menudo se entrelazan y se ponen en práctica de manera conjunta, hasta ser utilizadas todas simultáneamente. Durante una actividad lúdica en clase, los estudiantes pueden sumergirse en una situación de simulación de un diálogo real, como se ilustra en los ejemplos del capítulo anterior, entre un vendedor y un cliente. Este diálogo puede ser solicitado por el docente para que sea redactado por los propios estudiantes. En consecuencia, deberán poner en práctica las habilidades de expresión escrita, expresión y comprensión orales para concebir y redactar la actividad, comparando sus ideas con las de sus compañeros.

Finalmente, nuevamente se verán involucradas la expresión y la comprensión oral para llevar a cabo la actividad en el diálogo⁷⁹.

Las particularidades que distinguen el enfoque educativo de la comprensión y expresión oral y escrita radican en que la lengua oral, a diferencia de la escrita, puede adquirirse de manera intuitiva, sin requerir enseñanzas específicas. La comprensión y expresión escritas, por el contrario, necesitan la observancia de reglas gramaticales, ortográficas, etc., para desarrollarse. No obstante, es importante señalar que la expresión oral también presenta desafíos derivados del registro y el contexto, los cuales no pueden superarse solo mediante la interacción con los hablantes de la lengua extranjera, sino que también requieren un estudio y una práctica de aprendizaje. Además, la lengua oral representa el principal medio de comunicación entre las personas y constituye un elemento de vital importancia en comparación con la lengua escrita. En el mundo existen lenguas orales que carecen de sistema de escritura. Otra distinción entre lengua oral y escrita concierne al espacio y al tiempo: la lengua oral se genera y consume en el mismo momento en que tiene lugar la comunicación, ya sea en persona o a través del teléfono. Es inmediata y, en consecuencia, presenta una alta probabilidad de errores e imprecisiones. Por el contrario, la escritura caracteriza una comunicación diferida, por lo que está marcada por una mayor precisión. Representa el resultado de un proceso lento y de una reflexión prolongada que permite corregir los errores⁸⁰.

La comprensión oral comprende tres tipos diferentes de textos⁸¹:

1. El texto individual consiste en actividades en las cuales solo se requiere la escucha por parte de la clase de un mensaje oral por parte del docente o, por ejemplo, de una grabación, seguido por la oportunidad de comentar o utilizar la información aprendida para realizar la actividad. Lo importante es que el texto

⁷⁹ Artuñedo Guillén, B., González Sainz, T. (1999): «Propuesta didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [15 de noviembre de 2023]. Disponible en la Web: https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.artunedo_gonzalez.pdf

⁸⁰ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 97-99

⁸¹ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 97-101

no haya sido transcrito y que los estudiantes puedan extraer la información a través de la comprensión oral, en lugar de la escrita.

2. El segundo tipo de texto es el denominado “dual”, que comprende actividades orales en las que participan dos individuos que se comunican entre sí y que requieren la decodificación y escucha del mensaje para llevar a cabo la actividad. El texto dual puede llevarse a cabo tanto por una pareja de estudiantes en una situación real en clase, como durante juegos de simulación de un diálogo, como a través de la escucha de diálogos en contenidos audiovisuales interactivos, utilizando, por ejemplo, una pizarra digital.
3. La tercera tipología consiste en los textos con múltiples interlocutores. En estos contextos, están involucradas varias personas, como un grupo en el aula o toda la clase, en los cuales cada individuo debe prestar atención a los mensajes y contenidos emitidos por sus compañeros para comprender el texto y el contexto. Ejemplos de actividades lúdicas son los debates en clase, durante los cuales cada estudiante presenta su perspectiva sobre el tema elegido. De manera similar a los textos duales, la comprensión oral también puede basarse en diálogos tomados de contenidos audiovisuales disponibles en internet y seleccionados por el docente.

Dentro del desarrollo de la habilidad de comprensión oral, aplicada a su práctica en la didáctica lúdica, es crucial tener en cuenta lo que comúnmente se conoce como lenguaje no verbal. El lenguaje no verbal representa un componente de gran importancia, ya que constituye la parte predominante del mensaje que comunicamos. Este lenguaje se compone de códigos no verbales, como todos los gestos que expresamos a través del uso del cuerpo, las posiciones, las expresiones faciales, la manera en que nos vestimos, etc., y elementos paralingüísticos, como la voz, el tono, la entonación, las pausas, etc. Estos elementos contribuyen a enriquecer el mensaje que deseamos transmitir al destinatario, influyendo en la percepción de ciertas partes del discurso que consideramos más o menos relevantes⁸².

Al analizar la importancia de la habilidad de comprensión oral en relación con el uso del juego como herramienta educativa, se constata su esencialidad desde las etapas

⁸² Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 97-101

iniciales del proceso. Específicamente, en el momento en que el profesor presenta el juego a la clase, explicando su funcionamiento y proporcionando las correspondientes instrucciones. Sin una sólida capacidad de comprensión oral, los estudiantes corren el riesgo de no entender completamente lo que se les pide y de enfrentar dificultades en la ejecución de las actividades, comprometiendo el logro de los objetivos preestablecidos. La falta de comprensión oral impide que los estudiantes comprendan completamente las instrucciones proporcionadas por el profesor, y esto puede llevar a un desinterés hacia el juego propuesto. Además, el uso de estructuras lingüísticas inadecuadas al nivel y habilidades lingüísticas de la clase puede afectar negativamente el resultado esperado, limitando la capacidad de los estudiantes para participar activamente en las actividades lúdicas concebidas para su formación. Las posibles consecuencias de tales situaciones, además de la falta de comprensión de las instrucciones, incluyen el riesgo de aburrimiento por parte de los estudiantes y, en última instancia, la renuncia a participar activamente en las actividades lúdicas propuestas, comprometiendo la eficacia del dinamismo en el aula. Además, en los contextos lúdicos, la habilidad de comprensión oral se pone constantemente en práctica y perfecciona, especialmente durante las actividades en grupo o en pareja. En estas situaciones, se establece una comunicación interpersonal en la que es necesario intercambiar ideas, escuchar las propuestas de los demás miembros del grupo y participar activamente en el proceso colaborativo. Algunas actividades lúdicas privilegian el uso de la comprensión oral más que otras, como en los ejercicios de escucha de textos o canciones, así como cuando los juegos se crean a partir de breves vídeos de diálogos o fragmentos cinematográficos. En conclusión, la habilidad de comprensión oral resulta crucial para el éxito de la enseñanza lúdica, influyendo directamente en la participación de los estudiantes y contribuyendo al logro de los objetivos educativos preestablecidos.

Para la concepción e implementación de actividades destinadas al desarrollo de la habilidad de comprensión oral, es común centrarse en tres tipos principales: el primero implica la conversación dirigida por el profesor de lengua o por los propios estudiantes; el segundo incluye diálogos, podcasts y noticias transmitidas a través de medios radiofónicos; el tercero abarca programas de televisión o segmentos de vídeo seleccionados específicamente. En el caso del primer tipo, es decir, la comprensión de conversaciones o diálogos llevados a cabo por el profesor o por parejas/grupos de

estudiantes, es imperativo que la producción sea coherente con el nivel lingüístico de los destinatarios. Además, el tema elegido debe ser apropiado y estar en armonía con los intereses de los estudiantes. También es crucial considerar la duración del enunciado en función de la edad de los estudiantes y su capacidad para mantener la atención, evitando una excesiva prolijidad que podría conducir a la dispersión de la atención y comprometer la memorización de la información divulgada inicialmente durante el diálogo. El profesor puede idear juegos didácticos relacionados con las actividades de comprensión oral en las que los estudiantes han participado. Estos juegos pueden adoptar diversas formas, como preguntas de opción múltiple, preguntas abiertas estructuradas, ejercicios destinados a conectar las ideas desarrolladas durante la producción oral, así como sesiones de ideación orientadas a generar nuevas concepciones mediante la reflexión sobre los elementos escuchados⁸³.

Análogamente al caso previamente expuesto, la propuesta de escuchar un texto oral radiofónico en clase requiere especial atención al nivel lingüístico de los estudiantes. A través de estas emisiones orales, se pueden introducir actividades lúdicas que abarquen diversos registros y tipologías, tratando diversas temáticas. La elección del tema puede ser consensuada con la clase para hacer la actividad didáctica aún más motivadora para los estudiantes. Las producciones radiofónicas pueden adoptar formas individuales, dialogadas o comprender debates, involucrando a uno o más emisores. En los últimos años, ha surgido entre los jóvenes el fenómeno de los podcasts, es decir, transmisiones radiofónicas breves o extensas transmitidas a través de internet y grabadas desde cualquier ubicación. En los podcasts, los interlocutores pueden ser desde individuos hasta grupos de personas. Este tipo de transmisiones es muy interesante porque, dada la cantidad, el docente tiene a su disposición una amplia variedad de temas para elegir y proponer a la clase, grabados por jóvenes o adultos, que abordan la misma temática desde diferentes perspectivas, y todo esto involucra mucho a los estudiantes⁸⁴.

Finalmente, los textos orales televisivos añaden, respecto a los anteriores, el componente visual, es decir, la imagen, haciéndolos así más completos ya que nos permiten analizar

⁸³ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 101-112

⁸⁴ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 109-113

también el lenguaje no verbal utilizado por los emisores. Al momento de crear un juego para su clase, el docente debe decidir el tema de discusión que desea proponer y, en consecuencia, el registro lingüístico en el que se desenvolverá. Si opta por hacer escuchar y ver a sus estudiantes una parte de un discurso político, por ejemplo, el registro será muy formal y se utilizarán tecnicismos, es decir, un vocabulario especializado con términos que los estudiantes podrían no conocer o comprender. Por lo tanto, el docente deberá preparar recursos como traducciones o crear actividades para la búsqueda de términos menos conocidos. De manera similar, el docente podría elegir seleccionar para su clase de español una parte de un programa de telerrealidad, en la cual es común encontrar un registro coloquial, divertido y lleno de chistes. En este caso también, la clase podría no comprender algunas referencias, y el docente podría utilizar la transmisión como punto de partida para descubrir expresiones idiomáticas y actitudes juguetonas en la lengua extranjera, resultando así divertidas y estimulantes para los estudiantes.

Contrariamente al lenguaje oral, considerado un medio de expresión “en directo”, donde los errores son justificables y existe la posibilidad de corregirlos y rectificar lo dicho, en el lenguaje escrito, considerado “en diferido” y sin un interlocutor frente a uno, se dispone de más tiempo para la producción. Para este tipo de producción, se requiere la máxima corrección léxica y gramatical, excluyendo la posibilidad de cometer errores, ya que existe la posibilidad de releer y corregir. La comprensión escrita es una habilidad que se ejercita desde los primeros pasos en el aprendizaje del español, a menudo de manera involuntaria, y generalmente recibe más atención que la comprensión oral. En la comprensión del texto escrito, no solo entran en juego los conocimientos léxicos y estructurales, es decir, las reglas gramaticales, ortográficas y de acentuación, sino que también participan actividades de interpretación del texto, asociación de elementos e identificación de estructuras. Un elemento fundamental en la comprensión de un texto es la decodificación del mensaje, es decir, el reconocimiento de todos los elementos presentes y constituyentes, desde los signos, es decir, los fonemas, su combinación y, por lo tanto, las palabras, hasta su uso, es decir, el significado que adquieren en el contexto en el que están insertos, incluso los elementos paralingüísticos como las pausas y las exclamaciones y contextuales. Cuando un estudiante se enfrenta a un texto escrito,

no se limita a reconocer las frases como una composición de elementos y estructuras lingüísticas, sino que activa una función de interpretación del texto para extraer el sentido del discurso. La habilidad de lectura incluye el conocimiento del idioma extranjero, en este caso, del español, sin el cual no sería posible reconocer las estructuras y el sentido del texto, el registro y las modalidades, pero también agrega elementos culturales y estrategias para reconocer qué tipo de texto se está enfrentando, que podría ser un texto real, un texto constitucional o una narración de fantasía⁸⁵.

La clasificación de los textos escritos según el emisor sigue el mismo enfoque previamente explicado para los textos orales, es decir:

1. Individual
2. Dual
3. Con múltiples interlocutores o plural

A continuación, se presenta una categorización de los textos escritos divididos según el objetivo comunicativo, la modalidad de presentación del mensaje y el área de conocimiento del tema del texto, es decir, el tipo de discurso⁸⁶:

1. En función del objetivo comunicativo se pueden encontrar textos:
 - a. informativos
 - b. prescriptivos
 - c. persuasivos
 - d. estéticos
2. En función de la modalidad textual se pueden encontrar textos:
 - a. descriptivos
 - b. expositivos
 - c. narrativos
 - d. argumentativos
3. Según el tipo de discurso se pueden encontrar textos:
 - a. humanísticos
 - b. científico-técnicos

⁸⁵ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 113-122

⁸⁶ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 113-122

- c. jurídico-administrativos
- d. publicitarios
- e. periodísticos
- f. literarios

En el ámbito de la enseñanza lúdica, el profesor dispone de numerosas actividades para estimular y potenciar la competencia en la comprensión escrita de una lengua extranjera. Durante estas actividades, los estudiantes ponen en práctica sus propias habilidades interpretativas, especialmente al principio, cuando el profesor les proporciona las instrucciones del juego de forma escrita. Esto puede ocurrir a través de herramientas



Ilustración 10: captura de pantalla del juego “Kahoot”

como la pizarra digital o mediante el uso de tarjetas. Un ejemplo concreto de esto se ilustra a través del juego “Kahoot” (ilustración 10), utilizado para consolidar el vocabulario en el aula. En este contexto, se espera que los estudiantes comprendan las instrucciones proporcionadas por el juego mismo para poder llevarlo a cabo. Posteriormente, durante el desarrollo del juego, deben ser capaces de interpretar toda la información transmitida. La interacción con el texto escrito durante el juego no solo proporciona un contexto divertido y atractivo, sino que también permite a los estudiantes aplicar sus habilidades lingüísticas en situaciones prácticas. Además, el enfoque lúdico favorece un aprendizaje más dinámico y participativo, alentando a los estudiantes a desarrollar la comprensión escrita de manera natural y divertida.

Se introducen ahora las habilidades de expresión, comenzando el análisis desde la habilidad de expresión oral. Como se ha afirmado desde el principio, la expresión oral es posiblemente una de las habilidades más importantes entre las cuatro habilidades lingüísticas que un estudiante de español como lengua extranjera debe poseer. Tanto es así que, en el primer capítulo, discutimos el método de enseñanza que se desarrolló en el siglo XX y que aún se utiliza hoy en día: el método comunicativo, que como su nombre indica, se basa en la importancia de la comunicación. Al mismo tiempo, a pesar de la importancia de esta habilidad, a menudo se considera la más difícil de adquirir. Probablemente esto se deba a que en las escuelas y cursos de español como lengua extranjera se presta demasiada atención al ejercicio de la producción escrita, centrándose en el código de la lengua, es decir, la gramática, la ortografía y las reglas de acentuación, en lugar de ejercitar la forma oral. De hecho, se produce la situación en la que, al momento de la producción oral de un mensaje o una conversación, un estudiante con un dominio estándar (B1) del español podría darse cuenta de que el dominio de la habilidad oral no se corresponde exactamente con el de sus conocimientos lingüísticos. El desarrollo de la habilidad de expresión oral es fundamental, ya que un idioma es, ante todo, oral en comparación con el escrito. En otras palabras, para todos los idiomas, la forma oral precede a la forma escrita. Esto implica que el idioma extranjero debe servir al estudiante como medio para expresarse con otra persona en la misma lengua. La competencia comunicativa debe entenderse como un conjunto de habilidades que, unidas, permiten al hablante expresarse de manera adecuada a la situación y sin cometer errores lingüísticos. Esto incluye la capacidad de elegir el registro y las modalidades lingüísticas apropiadas a la situación. Las competencias a las que nos referimos abarcan tanto las gramaticales como las estratégicas y sociolingüísticas⁸⁷.

La interacción oral se distingue por dos atributos fundamentales⁸⁸:

1. **No es mediada:** esto implica que no utiliza ningún instrumento o medio para facilitar la comunicación. Las personas pueden comunicarse directamente a través de la palabra, sin necesidad de ningún dispositivo adicional.

⁸⁷ Di Franco, C. (2017): «La Enseñanza de la Expresión Oral en la Clase de ELE: El Español Coloquial» [en línea]. Universidad de Estudios de Palermo, Italia [29 de noviembre de 2023]. Disponible en la Web: (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0469.pdf)

⁸⁸ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, pág. 124

2. **No es planificada:** indica que la expresión oral a menudo comienza de manera improvisada, sin que el sujeto tenga una preparación sobre lo que debe discutir. Durante la conversación, el sujeto puede recurrir al uso de estrategias de improvisación y adaptación al discurso a medida que la conversación se desarrolla y avanza.

El aprendizaje de la habilidad de expresión oral no debe limitarse únicamente al conocimiento de la lengua extranjera, sino que también está vinculado al desarrollo de funciones sociales y habilidades conversacionales. En otras palabras, se refiere a la capacidad del hablante para respetar los elementos esenciales durante una conversación. Estos incluyen la conciencia de cuándo es su turno de hablar en comparación con cuándo es el momento de escuchar lo que están expresando los demás interlocutores, así como evaluar el contexto y la situación para determinar qué registro lingüístico (formal, informal, coloquial, ...) sería más apropiado para expresar un pensamiento⁸⁹.

El juego, utilizado para ejercitar la expresión oral en la enseñanza de español como lengua extranjera, desempeña una función crucial al permitir que los estudiantes se expresen libremente, sin el temor de cometer errores y ser juzgados negativamente por los docentes. Gracias a las características de la actividad lúdica, es decir, un entorno divertido, relajado y sin prejuicios, donde pueden liberar su creatividad, el docente puede crear y proponer situaciones comunicativas de interacción entre los estudiantes. Las situaciones en las que los estudiantes pueden practicar y poner en práctica la habilidad expresiva en una lección lúdica son variadas. Si los estudiantes deben jugar divididos en grupos, deberán utilizar el español para interactuar entre ellos, expresar sus opiniones e ideas para lograr desarrollar la actividad y alcanzar el objetivo. Alternativamente, el docente puede optar por proponer actividades completamente centradas en la comunicación, como diálogos, debates, entrevistas o simulaciones. Gracias al juego, los estudiantes no sienten la presión de crear oraciones en lengua extranjera, liberando todos sus conocimientos y, aunque cometan errores lingüísticos, creando enunciados más o menos complejos. La consecuencia directa de esto es que, a través de la interacción, los estudiantes tienden a autocorregirse o corregir de manera

⁸⁹ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 123-144

delicada a los compañeros frente a los errores, contribuyendo así a prestar atención a estos y mejorar sus propias habilidades.

La última habilidad lingüística para analizar es la expresión escrita, que, junto con la oralidad, constituye un sistema de comunicación de gran importancia. A diferencia de la expresión oral, que se desarrolla y se interrumpe en el momento de la emisión, la escritura permite ir más allá de los límites temporales, adquiriendo un carácter de permanencia. Además de esta característica peculiar, la escritura permite un uso mucho más amplio de las habilidades creativas y lógicas, ya que ofrece mayor tranquilidad y tiempo para la producción de un texto escrito⁹⁰. En la producción escrita, los estudiantes, gracias a estos factores, prestan mucha más atención a cómo se expresan, tanto desde el punto de vista de las reglas lingüísticas como desde el punto de vista expresivo y del registro elegido.

La comunicación escrita se distingue por presentar características opuestas a las de la comunicación oral, ya que es⁹¹:

1. **Mediada:** los interlocutores no se encuentran físicamente frente a frente, y el intercambio de información no ocurre de inmediato al momento de la emisión del mensaje. Por el contrario, puede transcurrir un espacio temporal significativo.
2. **Planificada:** esta característica implica que la comunicación escrita no se desarrolla en tiempo real, a diferencia de la comunicación oral. La espontaneidad inherente a la comunicación oral falta en la forma escrita, ya que la redacción del mensaje requiere tiempo y reflexión. La expresión escrita, por lo tanto, se configura como un proceso que ocurre en fases distintas, determinando un mayor grado de precisión y exactitud en el resultado final.

Los elementos a los que los estudiantes deben prestar atención cuando se les pide que produzcan un texto escrito son: la adecuación, la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, la variedad y el estilo. La adecuación se refiere a la capacidad de elegir el registro y la variedad lingüística apropiados para escribir un enunciado. Esto implica

⁹⁰ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 145-174

⁹¹ Martín Vegas, R. A. (2009): *Manual de didáctica de la lengua y la literatura*. Ed. Síntesis, Madrid, págs. 123-147

que, si se le pide a la clase que produzca un correo electrónico formal en respuesta a un cliente, los estudiantes deben estar atentos al propósito comunicativo y al género. En este contexto, el texto debe corresponder a un correo electrónico y no a una carta; deben utilizar la variedad del español (si es necesario) que se utiliza en el prototipo guía o en las instrucciones, según el contexto, y deben elegir el registro apropiado, es decir, un alto nivel de formalidad porque se están dirigiendo a un cliente. La coherencia se refiere a la capacidad del estudiante para organizar el texto de manera que el lector lo pueda entender sin dificultad, garantizando que la estructura sea ordenada (introducción, desarrollo, conclusión, etc.) y que la información proporcionada permita deducir el sentido del discurso. La cohesión es la capacidad de unir de manera efectiva las frases para que el discurso sea fluido, mediante el uso de conectores, retomando la frase anterior a través de enlaces y utilizando correctamente la puntuación. La corrección gramatical se refiere, además del conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales y léxicas, al respeto de las normas ortográficas del español, la sintaxis y la morfología. Finalmente, la variedad y el estilo evalúan la expresividad que el texto producido tiene en el lector, es decir, si el estudiante ha preferido construcciones complejas de frases en lugar de oraciones simples, o si el léxico es elaborado (sinónimos, palabras menos comunes) o básico, indicando si hubo un esfuerzo por parte del alumno⁹².

En el contexto del uso de la expresión escrita y la integración del juego en la clase de español como lengua extranjera, el profesor puede desarrollar actividades creativas y atractivas para estimular la competencia en expresión escrita de los estudiantes. Una de estas actividades implica la creación de diálogos simulados por parejas o grupos de estudiantes. En este contexto, se les pide a los estudiantes que inventen y escriban un diálogo que simule una conversación, con la posibilidad de decidir el contexto y el grado de formalidad o informalidad según las situaciones imaginadas. Posteriormente, los diálogos pueden ser expuestos en clase, brindando una oportunidad para practicar y presentar sus producciones escritas. Otra actividad lúdica podría consistir en invitar a los estudiantes a crear breves historias, cada una basada en un tema específico, para luego contarlas a la clase. Esta actividad no solo fomenta la creatividad de los

⁹² Sánchez, D. (2009): «La expresión escrita en la clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera [en línea]. Universidad de Filipinas, Asia [29 de noviembre de 2023]. Disponible en la Web: https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf

estudiantes, sino que también proporciona una forma divertida y atractiva de ejercitar la competencia en expresión escrita. La elección del tema puede variar, permitiendo a los estudiantes explorar temas que les interesen personalmente o que estén relacionados con situaciones cotidianas. Este enfoque les permite poner en práctica sus habilidades lingüísticas en situaciones realistas y significativas. Es evidente que la competencia en expresión escrita se ejercita y utiliza cada vez que se les pide a los estudiantes redactar enunciados, ya sean breves o largos. Integrar el juego en estas actividades no solo hace que el aprendizaje sea más atractivo, sino que también proporciona un contexto estimulante para desarrollar y perfeccionar las habilidades de escritura de los estudiantes. De esta manera, la enseñanza se convierte no solo en un acto de transmisión de conocimientos lingüísticos, sino también en una experiencia dinámica y participativa que promueve la adquisición de habilidades comunicativas de manera divertida y significativa.

2.2.3. El papel del docente durante el juego

Cuando nos centramos en la posición del profesor en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, se vuelve esencial iniciar el análisis del concepto de interacción, especialmente en un contexto de enseñanza de naturaleza comunicativa. El término “interacción” implica la necesidad de adoptar un enfoque positivo y activo por parte de todos los actores involucrados en este proceso, es decir, el profesor y su clase. Inicialmente, el profesor tiende a asumir una posición de liderazgo cuando aún no está familiarizado con los estudiantes y sus intenciones. Aunque la posición de autoridad del profesor pueda ser percibida de manera poco favorable por la clase, desempeña un papel fundamental para que el profesor pueda organizar la actividad didáctica de la manera más efectiva posible⁹³. Es necesario que este enfoque evolucione paralelamente al desarrollo de la dinámica relacional entre los sujetos, permitiendo, con el paso del tiempo, una transferencia gradual de la autoridad a manos de los propios estudiantes. Ambos actores son corresponsables de lo que sucede

⁹³ Johnson P., Escudero Baztán L. (2017): «Optimización de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos» [en línea]. [7 de noviembre de 202] Durham University, Inglaterra, pág. 61-62. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2017-2018/04_johnson-escudero.pdf

en el aula y de cómo se desarrolla la actividad didáctica; el profesor debe encarnar el papel de guía, mientras que la clase debe actuar como un grupo de seguidores atentos y participativos. Para lograr este objetivo, entre los diversos roles, el profesor debe poseer la capacidad de reducir la tensión presente durante las horas de clase y, por lo tanto, crear un ambiente de aprendizaje positivo, relajado y de mutuo respeto, que permita a los estudiantes expresarse sin temor a ser juzgados negativamente en caso de cometer errores⁹⁴. En este contexto es importante hacer que los estudiantes perciban que forman un grupo cohesionado, una comunidad que necesita la ayuda de todos para alcanzar los objetivos didácticos, eliminando cualquier elemento de competitividad negativa e introduciendo el elemento cooperativo, central en el aprendizaje estratégico, estimulante y divertido al mismo tiempo, de una lengua extranjera⁹⁵.

El término más completo, aunque general, para definir el papel del docente es “facilitador”, ya mencionado varias veces anteriormente. En el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el docente actúa como un mediador, un facilitador que simplifica las teorías y técnicas de manera adecuada a sus capacidades, haciéndolas más comprensibles. Sin embargo, este término engloba roles más específicos: controlador, organizador, evaluador, sugestionador, participante, recurso y observador⁹⁶.

- a. **El profesor como controlador:** implica actuar como sujeto que transmite sus propios conocimientos y saberes a los estudiantes. En este contexto, el docente se sitúa en una posición de total disparidad respecto a la clase, detentando el pleno poder y control sobre la actividad educativa. Sin embargo, esta perspectiva no tiene en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, impartiendo lecciones que no les conceden la posibilidad de percibir el proceso como una experiencia y de sentirse libres para expresarse. En esta concepción, la clase se ve como un único grupo en el que los individuos no encuentran un espacio personal. Además, esta metodología de transmisión corre el riesgo de llevar a los estudiantes a situaciones de aburrimiento y dificultad de concentración. Esto se debe a que las lecciones se imparten de manera uniforme, sin diferenciaciones y

⁹⁴ Rivera Flores H. (2015): «El rol del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera», en Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Universidad Tecnológica de Tlaxcala, México.

⁹⁶ Harmer J. (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London, págs. 56-63

sin proponer actividades de dinamización. No obstante, el rol de controlador no debe ser considerado como una práctica de excluir totalmente y no utilizar en ningún momento del proceso. De hecho, existen situaciones en las que es necesario ponerla en práctica, como cuando la clase pierde el enfoque y la concentración, y es necesario restablecer el orden, o cuando se proporcionan conocimientos, explicaciones o comunicaciones por parte del profesor. En el contexto del juego en la clase ELE, el profesor asume el papel de controlador en diversas etapas. Inicialmente, cuando explica las instrucciones del juego, lo presenta a la clase y divide a los estudiantes en grupos o parejas. Posteriormente, durante el desarrollo del juego, el profesor puede desempeñar este papel para abordar a los estudiantes que no están siguiendo la actividad según las indicaciones dadas o que están causando molestias, impidiendo así que el resto de los compañeros disfruten de un ambiente estimulador tranquilo y divertido.

- b. **El profesor como organizador:** en el proceso de enseñanza-aprendizaje se considera la organización una de las tareas más importantes del docente. Organizar implica permitir que la clase disfrute plenamente de las actividades propuestas durante las lecciones. Es esencial que el profesor tenga una clara visión de lo que desea ofrecer, las actividades que planea desarrollar y la manera en que deben llevarse a cabo. Esto facilita proporcionar instrucciones claras, fácilmente comprensibles, evitando situaciones caóticas y garantizando una ejecución óptima de la actividad. Cuando se introduce una nueva actividad, es recomendable presentar las instrucciones de manera ordenada en el idioma extranjero y, si es necesario, repetir las a través de la lengua materna asegurándose de que todos las comprendan correctamente. Explicar la motivación y el propósito de la actividad a la clase contribuye a involucrar a los estudiantes, haciéndolos sentir partícipes y generando entusiasmo. Además, proporcionar un ejemplo práctico por parte del profesor sobre la actividad propuesta puede hacer aún más claras las instrucciones y el funcionamiento. En caso de malentendidos en las instrucciones, pueden surgir situaciones desagradables como aburrimiento y desinterés, comprometiendo el logro de los objetivos. En muchos casos, existe el riesgo de que el estudiante sea menos propenso a participar y enfrentar positivamente futuras actividades.

- c. **El profesor como evaluador:** representa una cualidad que los estudiantes esperan de sus profesores, buscando una retroalimentación constante sobre sus acciones, la forma en que abordan las actividades y si están utilizando correctamente el español. Los estudiantes necesitan claridad sobre qué se evaluará y cómo, lo que implica que el profesor debe explicitar sus expectativas, indicando qué elementos se tendrán en cuenta. Durante el desarrollo de una actividad, el profesor podría optar por evaluar principalmente la capacidad de comunicarse en lengua extranjera entre los estudiantes en lo que respecta a la organización del trabajo grupal, en lugar de centrarse en la corrección gramatical y léxica de las frases. Es crucial explicar cómo se lleva a cabo la evaluación, es decir, cómo se comunica la votación a los estudiantes. En caso de una evaluación positiva, es cierto que el estudiante responda de manera positiva, mientras que, en presencia de una evaluación negativa, es esencial que esta no se perciba como una crítica. El profesor debe ser capaz de explicar al estudiante las razones del fracaso, animándolo y evitando que se sienta incapaz. La precisión de la evaluación es de suma importancia, asegurando que ningún juicio se formule de manera injusta.
- d. **El profesor como sugeridor:** generalmente surge cuando los estudiantes enfrentan situaciones difíciles durante una actividad. En estos momentos, los estudiantes pueden quedarse bloqueados, no encontrar una solución, perder el enfoque o correr el riesgo de cometer errores en la tarea, lo que afecta la interacción en curso. En tales circunstancias, el profesor tiene la tarea de proporcionar sugerencias que animen a los estudiantes a superar las dificultades y continuar con el apoyo necesario. Es fundamental adoptar estrategias que permitan a los estudiantes seguir con su pensamiento o expresar su creatividad, al mismo tiempo que enfrentan el bloqueo. Por ejemplo, durante un diálogo, podría surgir una dificultad para mantener la conversación entre dos compañeros, y el profesor podría intervenir sugiriendo qué decir o proporcionando ideas para continuar la discusión. En cualquier caso, es esencial actuar con sensibilidad, ya que un enfoque demasiado rígido podría cerrar aún más a los estudiantes y comprometer el éxito de la actividad.

- e. **El profesor participante:** por lo general, durante las actividades de trabajo cooperativo, como los juegos durante las clases, el profesor se retira casi completamente de la escena, cediendo el espacio a los estudiantes para que puedan expresarse libremente. Se posiciona como observador externo de la actividad, interviniendo solo en caso de errores o dificultades. De hecho, a menudo el grupo de estudiantes reacciona de manera muy positiva a la presencia del profesor durante el juego, encontrándolo estimulante, y al mismo tiempo, es una experiencia agradable también para el profesor mismo, contribuyendo a mejorar la relación interpersonal. Los profesores que generalmente se mantienen al margen lo hacen principalmente para evitar sobresalir a los estudiantes y dominar la actividad, temiendo asustarlos y preocupándose por no dejarles el espacio necesario para expresarse.
- f. **El profesor como recurso:** es una figura crucial tanto en las lecciones tradicionales como durante las actividades dinámicas de enseñanza. En caso de que los estudiantes tengan dificultades para encontrar o traducir un término específico o para construir una frase, el profesor desempeña el papel de recurso interviniendo para sugerir una solución o brindar asistencia a las solicitudes de los estudiantes. Es posible que el profesor no pueda responder a todas las preguntas de los estudiantes, a pesar de tener un alto nivel de competencia en el idioma extranjero, al igual que ocurre con el idioma materno. En tales situaciones, el profesor puede indicar a los estudiantes herramientas, tanto digitales como físicas, que pueden ayudarles a encontrar la respuesta o traducción necesaria.
- g. **El profesor como observador:** durante las actividades en clase el docente asume el papel de observador, lo que le permite recopilar comentarios, ya sean positivos o negativos, sobre todo el trabajo de sus estudiantes. Durante la observación, es importante que el profesor no sea percibido como un sujeto invasivo, ya que esto podría distraer a los estudiantes del desarrollo de la actividad propuesta o retrasar su trabajo. Al mismo tiempo, gracias a su papel de observador atento, el docente no debería intervenir en las conversaciones de los estudiantes ante cada error lingüístico cometido, evitando así ponerlos nerviosos y permitiendo que se sientan libres de expresarse. El docente debe examinar todos los elementos del

juego, desde la preparación de la actividad hasta su desarrollo, hasta alcanzar el objetivo final de los grupos o parejas de estudiantes. Los comentarios recopilados al final de las actividades son fundamentales, ya que no solo ayudan en la evaluación de los alumnos, sino que también asisten al docente en hacer una evaluación de la situación, comprender cómo se percibió la actividad lúdica, cómo se llevó a cabo y si fue apreciada o no. Eventualmente, ayudan a identificar posibles dificultades y a perfeccionar y modificar la actividad para evitar que vuelvan a ocurrir.

2.2.3.1. Evaluación individual y grupal

La evaluación del aprendizaje cooperativo, especialmente en lo que respecta a la actividad lúdica en el aula, es un elemento que el docente puede considerar útil para enriquecer y completar la evaluación global de las habilidades de los estudiantes, aunque no es obligatorio incluirlo. Es fundamental que, si se utiliza al final de la actividad lúdica, se integre entre los descriptores delineados anteriormente de manera detallada. Esto permite a los estudiantes comprender claramente qué se evaluará y de qué manera. La evaluación del juego, al igual que la de la enseñanza tradicional, se basa en los objetivos establecidos por el docente al inicio de la actividad o del proceso de aprendizaje. A cada objetivo educativo le corresponden objetivos de evaluación, que pueden abordar el aprendizaje, el razonamiento, las habilidades o las competencias. La verificación de las habilidades lingüísticas y de las reglas entra en el primer tipo de objetivos, mientras que el segundo implica las estrategias utilizadas por los estudiantes para resolver problemas o elaborar argumentaciones⁹⁷.

En contraste con la enseñanza tradicional, que evalúa generalmente los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas por los estudiantes, la evaluación de la actividad lúdica permite incluir también la evaluación del progreso social, de la capacidad de trabajar en equipos, de la capacidad de comunicación y otros componentes,

⁹⁷ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 73-135

hacia los objetivos finales. Cuando el docente decide incorporar el aspecto evaluativo en la actividad lúdica, puede elegir entre dos tipos de evaluación⁹⁸:

1. La evaluación individual
 - a. Evaluación individual por parte del profesor
 - b. Coevaluación
 - c. Autoevaluación
2. La evaluación grupal

Todas las formas de evaluación mencionadas se desarrollan a partir de los objetivos de aprendizaje, los cuales pueden ser establecidos únicamente por el docente o en colaboración con los estudiantes a través de una consulta. Es de extrema importancia que estos objetivos sean claros, ya que de esta manera los estudiantes pueden comprender en qué enfocarse para desarrollar la actividad propuesta. Al mismo tiempo, la claridad de los objetivos permite al docente establecer criterios de evaluación de manera coherente. El trabajo en grupo, especialmente en actividades lúdicas, tiene una doble función: por un lado, contribuye al aumento de las habilidades lingüísticas y comunicativas de cada estudiante; por otro lado, favorece el desarrollo de habilidades sociales. Al mismo tiempo, desde el punto de vista colectivo, permite a los estudiantes sentirse responsables del trabajo de todo el grupo y, por ende, del éxito global.

La evaluación individual de una actividad educativa realizada en parejas o grupos está guiada por la definición de objetivos individuales. En esta fase, el docente analiza los procesos activados por cada estudiante durante toda la duración de la actividad. Para ello, se pueden desarrollar fichas de evaluación con descriptores que asignan valores numéricos según el esfuerzo y el grado de participación del individuo en el grupo. Alternativamente, se pueden utilizar cuestionarios de evaluación final, autoevaluación o coevaluación. Los datos recopilados de la evaluación individual realizada por el docente hacia cada estudiante resultan útiles para comprender el nivel de avance en el aprendizaje en el que se encuentra el estudiante. A diferencia del enfoque tradicional en el que el docente está confinado a una posición fija, en las actividades, actuando como observador, puede moverse libremente en el aula, examinando de manera pasiva el

⁹⁸ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 73-135

comportamiento de los estudiantes y sus habilidades lingüísticas. Esta modalidad le permite recopilar datos útiles para planificar las fases siguientes, como la preparación de las próximas lecciones o la creación de nuevos juegos. Por ejemplo, si se identifica una dificultad generalizada en un tema específico, el docente puede optar por repasarlo y explicarlo nuevamente para hacerlo más claro, o incluso crear un nuevo juego para practicarlo. La evaluación individual también permite analizar de cerca el comportamiento social del estudiante: si está inclinado al trabajo en grupo, si asume un papel de líder o si sigue las instrucciones proporcionadas por otros estudiantes. Esto proporciona una evaluación profunda del comportamiento social del estudiante⁹⁹.

Dentro del ámbito de la evaluación individual, el profesor tiene la facultad de implementar una práctica de coevaluación. Desde el inicio de una actividad de colaboración en pareja o en grupo, se activan de manera involuntaria procesos mediante los cuales cada estudiante evalúa, incluso sin darse cuenta, las actividades realizadas por sus compañeros y la manera en que estas se llevan a cabo. Además, se establece un proceso en el cual los estudiantes corrigen los errores de los compañeros en interés propio, teniendo en cuenta la evaluación final y el éxito del grupo al que pertenecen. La implementación de la coevaluación resulta especialmente fructífera durante las actividades de grupo y lúdicas, ya que los estudiantes se ayudan mutuamente en el proceso de aprendizaje, generando debates interpersonales que permiten percibir el grado de compromiso de cada miembro en el logro de los objetivos. Este contexto sugiere que los estudiantes ocupan una posición privilegiada en la provisión de datos sobre la contribución recíproca y, por ende, en la realización de evaluaciones entre sus pares. En el caso de que el profesor prevea la adopción de la coevaluación para una actividad de grupo, se desprende un beneficio significativo: los estudiantes, conscientes de estar constantemente sometidos a juicio mutuo, reaccionan de manera positiva y motivada, esforzándose por dar lo mejor de sí en sus actividades. Este enfoque conduce a un aumento de la atención y la precisión, repercutiendo positivamente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Al mismo tiempo, la integración de esta modalidad de evaluación brinda apoyo al profesor, quien, dada la limitada capacidad para concentrarse en cada estudiante individualmente, podría pasar por alto momentos cruciales de

⁹⁹ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 73-135

evaluación durante las actividades de grupo, como los éxitos individuales, mientras está ocupado en otras tareas o en la observación de otro estudiante¹⁰⁰.

En conclusión, la adopción de la coevaluación contribuye a mitigar el riesgo de percibir la evaluación del profesor como sujeta a parcialidades por parte de los estudiantes. Esta cuestión, especialmente relevante, suele ser objeto de debate dentro de las clases, en particular en lo que respecta a la producción oral, ya que algunos estudiantes podrían considerar que el profesor muestra preferencias o resentimientos, generando un sentido de injusticia en la evaluación general. A través de la coevaluación, el resultado final no depende exclusivamente de la perspectiva del profesor, sino más bien de la contribución evaluativa de los compañeros, lo que ayuda a hacer que el proceso de evaluación sea más equitativo e imparcial¹⁰¹.

Un último parámetro de evaluación dentro de la evaluación individual es la autoevaluación. A diferencia de la coevaluación, la autoevaluación es una práctica que a menudo es pasada por alto por los estudiantes, quienes tienden a ser más propensos a juzgar y controlar el desempeño de los demás en lugar de reflexionar sobre sí mismos. Esta afirmación no pretende ser una crítica, sino un hecho objetivo: la conciencia de uno mismo no es común y, sin una preparación detallada sobre las áreas en las que cada estudiante debe enfocarse durante la autoevaluación, el proceso de evaluación podría resultar inexacto. Son los profesores quienes deben proporcionar los medios para ayudar a los estudiantes a autoevaluarse durante el trabajo en grupo. Como se mencionó anteriormente, en este caso, el docente puede preparar hojas o cuestionarios con descriptores que delineen los aspectos sobre los cuales los estudiantes deben reflexionar sobre sí mismos. Este tipo de evaluación personal resulta ser muy útil, ya que lleva al individuo, ante los datos, a desarrollar una mayor conciencia sobre su forma de trabajar, sus habilidades lingüísticas y su identidad personal. En consecuencia, ayuda a identificar los puntos fuertes y débiles personales, proporcionando así la base para posibles mejoras. Gracias a este proceso, cada estudiante puede dar seguimiento a sus éxitos y dificultades, convirtiéndose así en una herramienta efectiva para mantener alta la

¹⁰⁰ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 183-211

¹⁰¹ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 183-211

ambición individual, estimulando aún más las habilidades de aprendizaje y la motivación personal¹⁰².

La evaluación de grupo, o en parejas en el caso de dos estudiantes, no toma en cuenta la contribución individual, sino que proporciona un juicio general del trabajo final, el resultado del juego o la actividad. En este contexto, el grupo se considera como un conjunto de miembros en lugar de un estudio individual. La evaluación de grupo presenta tanto aspectos negativos como positivos. Algunos estudiantes, especialmente cuando se enfrentan por primera vez a actividades lúdicas de grupo sujetas a evaluación, temen ser penalizados en la evaluación final debido a emparejamientos con estudiantes considerados “menos competentes”, quienes podrían tener dificultades con el español. Este temor se debe a la preocupación de obtener una calificación más baja o incluso negativa en comparación con los resultados que lograrían individualmente. Sin embargo, esta percepción negativa a menudo se transforma en positiva durante el proceso. El trabajo en grupo, de hecho, motiva a todos los estudiantes a esforzarse al máximo para lograr el mejor resultado posible, beneficiándose tanto a nivel individual como colectivo. Cada participante contribuye de manera óptima, aprendiendo nuevas habilidades o perfeccionándolas gracias a la ayuda mutua y la observación de los demás. Al final del trabajo en grupo, los resultados suelen ser satisfactorios para todos los miembros del grupo, respaldando así la decisión del docente de asignar una calificación única. Además, en el contexto de las evaluaciones de grupo, es valioso que el docente tenga una clara comprensión de lo que debe evaluar y de los criterios a seguir. Para ello, puede preparar hojas guía en las que tomar notas de sus observaciones durante el desarrollo de las actividades o juegos de los estudiantes. Posteriormente, podrá formular una evaluación integral, teniendo en cuenta todos los parámetros incluidos en su evaluación¹⁰³.

¹⁰² Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 212-250

¹⁰³ Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press, págs. 136-181

2.2.4. La inclusión y la equidad en la didáctica lúdica de ELE

[UNESCO] «Todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual»

En el contexto educativo actual, la atención a la inclusión y la equidad emerge como una prioridad. Según la Unión Europea y la UNESCO, cada estudiante, independientemente del contexto de vida y de las características físicas o culturales, tiene el derecho de participar plenamente en la acción educativa y alcanzar los mismos resultados en el ámbito de la educación. La inclusión no se limita al acceso a los servicios educativos, sino que implica también la creación de contextos participativos que tengan en cuenta los diversos desafíos físicos o sociales de los estudiantes.

Reconocer la existencia de barreras físicas y organizativas en las escuelas es el punto de partida para garantizar un aprendizaje accesible para todos. La perspectiva inclusiva se centra en superar estas barreras, organizando una enseñanza personalizada que beneficie no solo a los estudiantes con necesidades específicas sino a toda la clase, como se evidencia en el uso de actividades lúdicas en las clases de ELE. El enfoque inclusivo y equitativo no solo promueve un entorno de aprendizaje positivo, sino que también sensibiliza a los estudiantes sobre las diversas formas de aprendizaje presentes en el aula. Esto fomenta una comprensión más profunda de las diversidades y los beneficios que pueden derivar de la colaboración con personas con experiencias diversas. Los contextos educativos se vuelven así fundamentales para promover la igualdad desde todos los puntos de vista. Sin embargo, la implementación de prácticas inclusivas y equitativas requiere una atención especial a varios factores, como las habilidades y actitudes de los profesionales, las infraestructuras y recursos disponibles, las estrategias de enseñanza y el plan de estudios. Solo abordando estos aspectos de manera integral es posible promover un sistema educativo inclusivo y equitativo¹⁰⁴.

En el caso de la presencia de estudiantes provenientes de otros países y con desventajas lingüísticas o sociales, que se traducen en barreras para la participación y el aprendizaje, es necesario crear contextos de aprendizaje que apunten a la integración del estudiante

¹⁰⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017): «Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación» [en línea]. [24 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

en la comunidad de clase y, por lo tanto, a la interacción con los compañeros y al diálogo intercultural positivo. Para fomentar este diálogo y colaboración, resulta muy útil para los docentes utilizar las herramientas de comunicación que la didáctica lúdica, y más en general, el aprendizaje cooperativo, pueden ofrecer. El juego, de hecho, se presenta como un excelente medio para romper el hielo y poner a los estudiantes en una situación de diálogo constante, pero al mismo tiempo ligero y no forzado. La actividad lúdica se presenta como un recurso óptimo para activar la participación colaborativa entre los estudiantes, que pueden trabajar sinérgicamente desde el punto de vista social, interpersonal, personal, didáctico y psicológico. Esta dinamización de la actividad didáctica también permite el diálogo desde el punto de vista cultural. Es decir, si el docente crea una actividad lúdica basada en elementos culturales, en la cual los estudiantes deben enfrentarse y hablar sobre su contexto social, esto facilitará el acercamiento entre los estudiantes. Descubrirán las costumbres y usos del otro con curiosidad y no con “desdén”, activando así la herramienta de inclusión¹⁰⁵.

Las estrategias lúdicas son medios diseñados a medida por el docente, quien las utiliza como instrumento de observación en el aula para potenciar y mejorar el aprendizaje, la comunicación, la creatividad y la socialización de los estudiantes. Estas estrategias son prácticas centradas en los alumnos, capaces de activar y combinar factores cognitivos, afectivos y emocionales en los estudiantes. En el contexto del diálogo, el juego permite a los estudiantes expresar emociones y pensamientos, a veces incluso negativos, que en la enseñanza tradicional podrían no manifestarse. Esta libertad de expresión les permite normalizar y compartir con los demás estas emociones y pensamientos, lo que genera, al mismo tiempo, un sentido de seguridad y confianza en sí mismos, y también de respeto hacia sus compañeros¹⁰⁶.

Cuando nos enfrentamos al tema de la presencia de discapacidades y trastornos dentro del aula, es necesario considerarlos en función de su naturaleza específica. En lugar de

¹⁰⁵ Córdoba Pillajo E. F., Lara Lara F., García Umaña A. (2017): «El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva al buen vivir» [en línea]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo. [27 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535622.pdf>

¹⁰⁶ Córdoba Pillajo E. F., Lara Lara F., García Umaña A. (2017): «El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva al buen vivir» [en línea]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo. [27 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535622.pdf>

generalizar, es fundamental examinarlos individualmente con el fin de desarrollar y activar recursos y estrategias que, cuando sea posible, permitan la participación de estos estudiantes y su plena integración en el contexto del grupo-clase¹⁰⁷. Las discapacidades pueden manifestarse de diversas formas, incluyendo aspectos intelectuales, visuales, auditivos, físicos y sensoriales. De manera similar, los trastornos pueden abarcar condiciones como el trastorno del espectro autista, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastornos del comportamiento, trastornos específicos del aprendizaje, trastornos del lenguaje y trastornos del movimiento estereotipado¹⁰⁸. En ningún caso estas condiciones deberían ser percibidas, ni por los docentes ni por los estudiantes, como enfermedades. Por el contrario, deben considerarse como condiciones con las cuales el individuo tiene que convivir a lo largo de toda su vida, y, por lo tanto, es fundamental aceptarlas y respetarlas, proponiendo rutas y utilizando herramientas que fomenten la aceptación y la inclusión de estos individuos¹⁰⁹.

La actividad lúdica, en particular, se revela como un recurso importante, ya que permite la inclusión y la adaptación de la actividad de aprendizaje. El docente debe ser cuidadoso en el proceso de creación del juego, teniendo en cuenta las dificultades de los estudiantes involucrados, haciéndolo útil y accesible tanto para toda la clase como para aquellos con necesidades específicas. A través del juego, de manera similar a lo observado anteriormente con estudiantes con dificultades desde el punto de vista cultural, social o lingüístico, se manifiesta como una práctica atractiva que estimula y activa procesos de aprendizaje e inclusión. El juego se convierte así en una herramienta de concienciación sobre estas dificultades, de aceptación de estas y, a veces, incluso de autodirección por parte de la clase hacia estos estudiantes, aprendiendo a reconocerlas y comprender cómo comportarse frente a ellas¹¹⁰.

¹⁰⁷ Dolores De Las Mercedes, M. M. (2018): «Estrategias didácticas lúdicas que favorecen la autonomía en el aula de niños con multidiscapacidad en el instituto de educación espacial del norte» [en línea]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador [27 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20417/1/UPS-MSQ167.pdf>

¹⁰⁸ *Disabilità e inclusione* [en línea]. [27 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://www.disabilitaeinclusione.it/disabilita/>

¹⁰⁹ Dolores De Las Mercedes, M. M. (2018): «Estrategias didácticas lúdicas que favorecen la autonomía en el aula de niños con multidiscapacidad en el instituto de educación espacial del norte» [en línea]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador [27 de noviembre de 2023], Disponible en la Web: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20417/1/UPS-MSQ167.pdf>

¹¹⁰ Dolores De Las Mercedes, M. M. (2018): «Estrategias didácticas lúdicas que favorecen la autonomía en el aula de niños con multidiscapacidad en el instituto de educación espacial del norte», [en línea].

2.3. Las TICs para jugar en clase

En el contexto de los métodos de aprendizaje presentados hasta ahora y utilizables por los profesores de español como lengua extranjera, junto con las estrategias de dinamización de la didáctica, existe una herramienta adicional capaz de hacer que la hora de clase sea más eficaz, interesante, divertida y, sobre todo, motivadora: las tecnologías digitales¹¹¹.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consideran herramientas poderosas para implementar de manera efectiva una comunicación significativa y constructiva en el ámbito pedagógico. Estas tecnologías permiten la creación de entornos colaborativos donde los estudiantes pueden expresar su creatividad y desarrollar sus habilidades lingüísticas al colaborar entre ellos, brindándose apoyo mutuamente. Al mismo tiempo, representan una valiosa fuente educativa que promueve la autonomía y la conciencia individual de los estudiantes¹¹².

En el ámbito educativo, estas tecnologías son comúnmente conocidas por el acrónimo ELAO, que significa “enseñanza de lenguas asistida por ordenador”, un término derivado del inglés *CALL* (computer-assisted language learning). Esta distinción es necesaria para diferenciarlas de las disciplinas informáticas, ya que, a diferencia de estas, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo también involucran otras disciplinas como la lingüística, la psicología, la didáctica y la pedagogía. El uso del término “asistida” destaca un aspecto fundamental: estas tecnologías sirven como apoyo a la enseñanza en lugar de sustituirla por completo. Al mismo tiempo, el uso del término “enseñanza” resalta el elemento principal del proceso, es decir, la enseñanza y el aprendizaje de idiomas extranjeros. Esto enfatiza que el

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. [27 de noviembre de 2023] Disponible en la Web: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20417/1/UPS-MSQ167.pdf>

¹¹¹ Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022): «Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente» [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Disponible en la Web: https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf

¹¹² Peralta Bañón, C.(2008): «El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE» en Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Instituto Cervantes de São Paulo, Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf

enfoque principal está en el estudiante, subrayando la naturaleza activa e involucrada del proceso de aprendizaje¹¹³.

La integración de tecnologías en una clase de español como lengua extranjera ofrece una serie de ventajas significativas. En primer lugar, la amplia disponibilidad de información y recursos en Internet facilita a los profesores el acceso a una variedad rica de actividades, juegos y materiales sobre diversos temas. Al mismo tiempo, les brinda la oportunidad de crear o adaptar recursos existentes en espacios abiertos o semilibres. Sin embargo, la diversidad de material también presenta un inconveniente, ya que el docente y, el estudiante, deben ser cautelosos sobre el origen de los recursos, asegurando que el material presentado en clase sea auténtico. Internet no siempre proporciona información de fuentes auténticas, lo que puede afectar la veracidad de las afirmaciones o datos presentados. Además, los materiales en línea, especialmente en lengua extranjera, pueden contener errores lingüísticos además de información inexacta. Otra ventaja de las tecnologías en la dinamización de las clases es el aumento de la motivación y el interés por parte de los estudiantes. Dado que los estudiantes están acostumbrados al uso diario de herramientas tecnológicas como ordenadores, móviles y tabletas, tanto para navegar por Internet como para utilizar aplicaciones y plataformas sociales, la integración de estos dispositivos en las clases de lengua extranjera puede aumentar considerablemente su participación en la materia. Sin embargo, esto también puede convertirse en una desventaja, ya que los docentes deben monitorear cuidadosamente el uso que los estudiantes hacen de estos dispositivos durante las actividades educativas. Puede ocurrir que los estudiantes abran páginas web no relacionadas con la actividad planteada. Otro aspecto positivo de las tecnologías es la posibilidad de eliminar las barreras físicas del aula, permitiendo a los docentes conectarse con colegas de todo el mundo. Esto abre la puerta a chats y videollamadas que permiten a los estudiantes interactuar con otros y poner en práctica sus habilidades lingüísticas, fomentando el desarrollo de competencias comunicativas. No obstante, es importante destacar que, al proponer juegos educativos tecnológicos, los docentes deben considerar el tiempo necesario para la preparación de estas lecciones, y tener en cuenta

¹¹³ Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [2 de diciembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>

las altas expectativas de los estudiantes acostumbrados a juegos interactivos en su tiempo libre. Un último aspecto que requiere reflexión por parte del docente antes de presentar tales actividades en clase es considerar las posibles disparidades en el acceso generadas por el uso de estos dispositivos, ya que no todas las familias de los estudiantes pueden afrontar poseer un ordenador para utilizarlo en clase. En el caso de que la escuela no pueda proporcionar el apoyo necesario a las familias de los estudiantes que se encuentran en esta situación, el docente puede evaluar la posibilidad de crear actividades y juegos basados en la tecnología, diseñados para ser utilizados exclusivamente durante el horario de clase y que, por lo tanto, no requieran una extensión de las actividades en el hogar. El uso de la pizarra digital puede ser un recurso adecuado, permitiendo simultáneamente un trabajo cooperativo y sincrónico¹¹⁴.

En el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera, ya sea a través del uso de tecnologías informáticas o en la modalidad didáctica tradicional, es esencial que el docente, antes de seleccionar los medios y soportes para llevar a cabo las actividades, realice una planificación precisa del proceso didáctico. El punto de partida sigue siendo, como es habitual, la clara definición de los contenidos y objetivos didácticos para alcanzar. Una vez establecidos estos parámetros, se procede con la identificación del material y los soportes disponibles, integrando de la mejor manera posible los recursos tecnológicos a disposición. Este enfoque permite al docente desarrollar un camino coherente y bien estructurado, optimizando el uso de las tecnologías para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Además, la atención cuidadosa a las necesidades específicas de los estudiantes, junto con la variedad de herramientas multimedia disponibles, contribuye a mantener un ambiente de aprendizaje dinámico y atractivo. La integración de metodologías tradicionales con enfoques tecnológicos innovadores garantiza una formación completa y adecuada a las diversas modalidades de aprendizaje de los estudiantes.

¹¹⁴ Peralta Bañón, C.(2008): «El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE» en Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Instituto Cervantes de São Paulo, Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf

Adentrándonos ahora en los detalles de los recursos disponibles en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador, proponemos una primera clasificación¹¹⁵:

1. **El ordenador como tutor:** esta perspectiva concibe el ordenador como una herramienta que facilita un aprendizaje auténtico e interactivo de las lenguas extranjeras. Dentro de esta categoría se incluyen aplicaciones desarrolladas con fines didácticos y de aprendizaje lingüístico, que permiten al docente extraer datos y, eventualmente, realizar una evaluación automática. Ejemplos de medios que conforman esta tipología son los sitios web para aprender idiomas, software de aprendizaje y *webquests*.
2. **El ordenador como herramienta (Tool):** esta conceptualización del ordenador lo considera como un recurso donde los estudiantes pueden buscar información y experimentar el uso de la lengua extranjera en diversos contextos. Sin embargo, estos recursos no están diseñados específicamente para integrarse en el proceso didáctico y, por lo tanto, no incluyen el análisis de datos en su ámbito. Ejemplos de medios que conforman esta tipología incluyen programas de traducción, programas de escritura, bitácoras y correos electrónicos.

Inmediatamente posterior a esta clasificación se encuentra aquella que distingue las aplicaciones educativas, y, por ende, las herramientas tutoras en¹¹⁶:

1. **Aplicaciones abiertas:** cuando el docente requiere y desea total libertad en la planificación de la actividad interactiva que propone a la clase, ya sea porque las aplicaciones preexistentes no cumplen con sus necesidades o porque la oferta de materiales no está alineada con los temas abordados, puede optar por crear la actividad por sí mismo utilizando programas descargables gratuitos o a través de páginas web disponibles en línea. En tales circunstancias, el docente determina el desarrollo de la actividad, los contenidos que deben incluirse, su tratamiento, los tipos de ejercicios o juegos que quiere integrar y la forma en que deben

¹¹⁵ Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [2 de diciembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>

¹¹⁶ Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [2 de diciembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>

llevarse a cabo. Además, tiene la posibilidad de incorporar imágenes y vídeos en la actividad, haciendo la experiencia completamente personalizada según el nivel de los estudiantes. Gracias a las aplicaciones abiertas, las actividades se convierten en auténticas sesiones de enseñanza diseñadas a medida y altamente productivas. Sin embargo, el docente debe tener en cuenta las dificultades que implica la creación de materiales didácticos tecnológicos desde cero.

2. **Aplicaciones cerradas:** a diferencia de la anterior, las aplicaciones cerradas representan un tipo de recurso que comenzó a difundirse en los años '80 a través del uso de DVD y, más recientemente, mediante sitios web dedicados. Caracterizadas como programas predefinidos, estas aplicaciones no pueden ser modificadas ni personalizadas por el docente. Comúnmente se utilizan para abordar la gramática y el léxico de las lenguas extranjeras con el objetivo de consolidar las habilidades lingüísticas. La estructura de estos recursos incluye frases en las cuales los estudiantes deben completar espacios en blanco seleccionando entre una serie de palabras proporcionadas, preguntas de opción múltiple o verdadero/falso, comprensión de texto con preguntas cerradas y ejercicios de emparejamiento. Dentro de las aplicaciones cerradas también se encuentran los juegos serios, es decir, juegos interactivos que permiten a los estudiantes sumergirse en realidades aumentadas para aprender vocabulario o estructuras gramaticales. Los estudiantes tienen la posibilidad de explorar habitaciones o mundos con objetivos educativos, y al acercarse a los objetos, pueden escuchar la pronunciación del término y conocer su traducción al idioma extranjero.

En los últimos años, se ha producido un avance en el ámbito tecnológico, y, incluso los juegos serios han experimentado un cambio. Ya no se puede afirmar simplemente que estos son aplicaciones cerradas, porque hoy en día existen programas que permiten al propio docente personalizar y crear aulas interactivas, transformándolos así en aplicaciones a medio camino entre lo cerrado y lo abierto, ya que cuentan con una realidad ya creada que, sin embargo, puede ser personalizada según su objetivo.

Entre las actividades más interesantes y accesibles que un educador puede proponer en clase se encuentra la creación de un entorno en línea, como una página web que los estudiantes puedan utilizar como bitácoras. Existen diversas plataformas web, como

WordPress, que permiten la creación gratuita de bitácoras con fines educativos (ver ilustración 11). Esta herramienta ofrece al docente la posibilidad de asignar diferentes temas a los estudiantes, pidiéndoles que desarrollen un artículo para publicarlo en la página web. De esta manera, se crea una recopilación de trabajos que permite al docente corregir los artículos y proporcionar retroalimentación a través de comentarios. El docente también puede decidir fomentar la interacción entre los estudiantes, solicitándoles que comenten las publicaciones de sus compañeros en lengua extranjera. Esta actividad no solo mejora las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también crea un entorno colaborativo en el que pueden compartir ideas y retroalimentación de manera constructiva. El uso de herramientas digitales en el ámbito educativo como esta promueve el aprendizaje activo y la participación de los estudiantes¹¹⁷.



Ilustración 11: Ejemplo de blog creado a través de la plataforma gratuita Wordpress.com.

Otros ejemplos de herramientas tecnológicas para dinamizar la lección incluyen las salas de chat, a través de las cuales los estudiantes pueden comunicarse entre sí o con otros estudiantes extranjeros, utilizando el idioma español, y con la presencia de un moderador (el docente) que los guía y observa. También, se encuentran los ejercicios de comprensión oral, donde los estudiantes pueden escuchar palabras, frases o textos

¹¹⁷ Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [2 de diciembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>

pregrabados o generados a través de una voz artificial, lo que les permite comprender la correcta pronunciación de los términos propuestos¹¹⁸.

2.3.1. Los “juegos serios” (*Serius Games*)

Los juegos serios representan una categoría de videojuegos y simulaciones utilizados en el ámbito educativo con el objetivo de proporcionar una experiencia formativa interactiva y motivadora. El atributo “serios”, asociado al término “juegos”, indica su inherente propósito práctico, reflexivo y educativo, diferenciándolos así de simples herramientas de entretenimiento. Estos juegos se configuran como entornos virtuales compuestos por escenarios realistas, donde los usuarios pueden interactuar y desplazarse mediante la creación de avatares personalizados que les sirven de identificación¹¹⁹.

El uso de juegos serios dentro de la clase de español como lengua extranjera ofrece múltiples ventajas. Inicialmente, al sumergir a los estudiantes en una realidad virtual que se asemeja a la real, donde pueden participar activamente y moverse en espacios especialmente creados, se estimulan las habilidades de imaginación, creatividad y emotividad de los estudiantes. En la mayoría de los juegos serios, se espera que los estudiantes también pongan a prueba su capacidad de trabajo en equipo, conocida como aprendizaje cooperativo; adaptado al entorno del juego virtual, este enfoque los acostumbra a asumir roles y enfrentar desafíos específicos. Particularmente, estos entornos educativos ofrecen beneficios en términos sensoriales, cognitivos, afectivos y socioculturales. Desde el punto de vista sensorial, el desarrollo de las habilidades sensoriales es una consecuencia directa de la inmersión en el juego, gracias a los estímulos e imágenes propuestos y las tareas asignadas como objetivo final. En cuanto al aspecto cognitivo, estas habilidades se benefician del empleo de estrategias para la resolución de problemas, fomentando el pensamiento crítico, la comprensión de situaciones y tareas, así como la orientación en nuevos contextos.

¹¹⁸ Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. [2 de diciembre de 2023]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>

¹¹⁹ Chipia Lobo, J. F. (2011) «Juegos Serios: Alternativa Innovadora» [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Disponible en la Web: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41966/juegosserios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Desde el punto de vista afectivo, los juegos serios son una excelente herramienta para los estudiantes, proporcionando un entorno diferente a la tradicional lección frontal donde pueden expresarse libremente sin el miedo del juicio y aprender sin la presión asociada a las lecciones tradicionales. Además, la realidad virtual permite a los estudiantes descubrir nuevos aspectos de sí mismos y de sus habilidades, animándolos a experimentar y a enfrentarse a situaciones en las que normalmente no lo harían. Finalmente, desde el punto de vista sociocultural, nuevamente se hace referencia a la capacidad de trabajar en equipo y relacionarse con los demás, habilidades fundamentales en el contexto de los juegos en general y, más específicamente, en los juegos virtuales. Gracias a estos juegos, se alienta a los estudiantes a interactuar con los demás, establecer lazos y enfrentar desafíos juntos, contribuyendo así a mejorar sus habilidades de relación y apoyo mutuo¹²⁰.

Los videojuegos, o simulaciones, aplicados al campo de la didáctica de lenguas extranjeras presentan diversas características¹²¹:

1. **Diversión e entretenimiento:** son entretenidos e intrépidos, sirviendo como herramientas motivacionales poderosas para los estudiantes. Los involucran y apasionan, convirtiendo el proceso de aprendizaje en una experiencia positiva y libre de estrés.
2. **Instrucciones y reglas:** proporcionan instrucciones y reglas que los estudiantes deben seguir para aprovecharlos y obtener resultados positivos desde el punto de vista didáctico.
3. **Contexto de inmersión real:** ofrecen un contexto de inmersión real, acercando a los estudiantes a la vida cotidiana y a interacciones reales.
4. **Narrativa atractiva:** presentan una narrativa atractiva, capturando el interés de los estudiantes y facilitando el aprendizaje de temas didácticos mediante la construcción de una trama narrativa.

¹²⁰ Chipia Lobo, J. F. (2011) «Juegos Serios: Alternativa Innovadora» [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Disponible en la Web: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41966/juegosserios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹²¹ Blake, R. (2012): «Homo ludens, los videojuegos y las TICs y el aprendiz de ELE» [en línea]. [2 de diciembre de 2023], Universidad de California, Estados Unidos, Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e5b1166-6e38-4399-b9f5-fb8f8b8f995a/2012-esp-13-05blake-pdf.pdf>

5. **Objetivos visibles:** definen objetivos claros, suscitando emociones en los estudiantes e inculcando un sentido de responsabilidad que los motiva a abordar las actividades con atención, compromiso y dedicación.
6. **Trabajo cooperativo:** requieren trabajo cooperativo, fomentando la creación de lazos y enseñando a los estudiantes a trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes.
7. **Juego de roles:** activan el juego de roles, permitiendo a los estudiantes experimentar y asumir diferentes identidades y roles.
8. **Competitividad positiva:** presentan un objetivo final que se traduce en una competencia saludable, estimulando a los estudiantes a dar lo mejor de sí y a superarse a sí mismos.

Los juegos serios, al igual que los juegos recreativos, pueden dividirse en juegos individuales, en pareja o juegos que involucran a grupos numerosos de estudiantes, conocidos como videojuegos multijugador. Existen muchas otras clasificaciones, como la referente a la gratuidad o no del juego. Algunos, como en el caso de “Second Life”, pueden disfrutarse completa o parcialmente de forma gratuita, mientras que otros requieren suscripciones institucionales para ser utilizados en el aula. Otras clasificaciones pueden ser realizadas por los docentes según los objetivos de los juegos o los beneficios que presentan para abordar un tema específico con los alumnos.

2.3.2. Second Life



Ilustración 12: Imagen de ejemplo de un mundo virtual en Second Life, tomada de la página web oficial del juego www.secondlife.com

Entre los numerosos juegos serios fácilmente accesibles en Internet para los docentes, Second Life destaca como un ejemplo particularmente completo e interesante en la actualidad. No debe considerarse simplemente como un videojuego, sino más bien como un auténtico mundo virtual, muy cercano a la realidad. Se trata de una plataforma social e inmersiva, accesible de forma gratuita para aquellos que deseen utilizar las áreas de juego ya existentes, o de pago para aquellos que decidan construir un entorno a medida para sus estudiantes, es decir, un “terreno” de juego. Second Life se presenta como una herramienta versátil, con una doble naturaleza: por un lado, es un videojuego diseñado para el entretenimiento y el tiempo libre, brindando la oportunidad de interactuar con personas de todo el mundo y participar en conversaciones en línea; por otro lado, se configura como una aplicación seria, integrada en el ámbito educativo. Dentro de la página web oficial del juego existe una sección especialmente dedicada al aprendizaje (*learning*), pensada para docentes y estudiantes. Esta sección ofrece la posibilidad de explorar diversos destinos y mundos ya creados con fines educativos y lúdicos. Los usuarios pueden utilizarlos de manera individual para desafiarse a sí mismos o, alternativamente, los docentes pueden proponerlos a la clase para un uso compartido durante las lecciones. La presencia de una sección dedicada al aprendizaje destaca su

uso como una herramienta educativa. Además, institutos lingüísticos de renombre, como el “Instituto Cervantes”, integran esta plataforma en sus páginas web, proporcionando páginas específicas que dirigen a los entornos virtuales creados por ellos mismos con fines didácticos. De esta manera, se convierte en un valioso apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, alineándose con las necesidades de instituciones educativas de diversa índole¹²².

El juego gira en torno a un avatar, el primer paso para ingresar, con el cual los estudiantes pueden dar forma a su personaje en el juego, y un apodo para ser fácilmente reconocidos por el profesor. Una vez creado el avatar, es posible explorar el mundo moviéndose entre diferentes escenarios mediante el menú interactivo. Después de identificar o crear el entorno educativo, comienza la verdadera experiencia educativa lúdica, concebida como un videojuego. Aplicado al aprendizaje del español como lengua extranjera, el docente puede identificar espacios creados especialmente para la actividad didáctica, donde los estudiantes pueden acercarse a objetos, como, por ejemplo, un refrigerador en una cocina. Al interactuar con estos objetos, aparecerán casillas de texto con el nombre del electrodoméstico en español, la traducción a la lengua materna y, eventualmente, una descripción de este. Second Life resulta interesante porque, además de la inmersión en un mundo tridimensional fascinante para los estudiantes, permite practicar todas las habilidades lingüísticas. Dentro del juego, existe una barra de texto que permite a los estudiantes y al docente comunicarse entre sí, similar a un chat en línea. También se puede utilizar el micrófono, lo que permite enviar mensajes orales que los demás compañeros pueden escuchar o mediante los cuales el docente puede proporcionar indicaciones e instrucciones a sus alumnos.

Este juego serio no solo es un mundo virtual inmersivo que brinda experiencias a los estudiantes, sino que puede transformarse y estructurarse como una clase presencial. Dentro del juego, además de la creación de “terrenos” para construir entornos de aprendizaje, como en el ejemplo previo de la cocina, se pueden añadir “quests”, es decir, ejercicios y tareas con objetivos. Estos pueden, por ejemplo, adoptar la forma de una

¹²² Ruggeri, A. M. (2010): «I mondi immersivi in Second Life e la didattica dell’italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni» [en línea]. [5 de diciembre de 2023], Disponible en la Web: https://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO4dic2010/8_LNEO4_Ruggeri.pdf

búsqueda del tesoro, donde los estudiantes deben completar tareas específicas dentro del juego para tener éxito. Mediante el uso de los *quests* en el juego, el docente organiza y crea una auténtica sesión de aprendizaje que involucra a los estudiantes en el uso activo y práctico del español. Entre las tareas propuestas, se pueden incluir ejercicios de comprensión escrita u oral, rompecabezas lingüísticos, actividades de reorganización o completamiento de palabras o frases, así como acertijos, crucigramas y cuestionarios. De esta manera, el juego se convierte en una herramienta interactiva y envolvente para desarrollar y mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes¹²³.

Second Life, por lo tanto, es un excelente ejemplo de juego lúdico aplicable a la enseñanza de idiomas extranjeros y más. En realidad, esto puede ser un medio excelente para cualquier persona que desee practicar las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en un idioma extranjero, ya sea de forma individual conectándose desde su propio ordenador en casa a la plataforma, divirtiéndose al identificar e interactuar con personas que están aprendiendo el mismo idioma.

¹²³ Ruggeri, A. M. (2010): «I mondi immersivi in Second Life e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni» [en línea]. [5 de diciembre de 2023], Disponible en la Web: https://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO4dic2010/8_LNEO4_Ruggeri.pdf

CAPITULO TERCERO

3. Investigación sobre la didáctica lúdica en las clases de ELE

3.1. Presentación del proyecto

Después de haber adquirido una comprensión completa de los conceptos teóricos relacionados con el uso de la didáctica lúdica en las clases de español como lengua extranjera, examinando los impactos positivos que este enfoque tiene en el proceso de aprendizaje, explorando las diversas tipologías de juegos que pueden ser propuestos o creados por los docentes para hacer más dinámica su lección, así como analizando las tecnologías disponibles, ahora se propone un enfoque práctico hacia todo esto. Con el fin de entender el proceso de creación o selección de actividades lúdicas para presentar a una clase de estudiantes y evaluar su percepción frente a tales propuestas, se optó por poner en práctica los conocimientos adquiridos a través de la realización de un proyecto práctico, presentado durante los meses de marzo y abril de 2023.

El proyecto se implementó en seis clases de una escuela secundaria, específicamente en dos clases de primer grado, una de segundo grado, una de tercer grado y dos de cuarto grado, todas con el aprendizaje del español como lengua extranjera en su plan de estudios. Después de obtener la aprobación para llevar a cabo actividades lúdicas durante las horas de clase con la profesora de español, se inició, junto con ella, un estudio de la situación actual de las clases, de su estructura social y del programa de estudios, es decir, de los temas que debían ser abordados, revisados o reforzados a través de los juegos. Los juegos, una vez creados, fueron enviados a la profesora para obtener su aprobación, ya que se buscaba asegurar una utilización acorde con el programa y los objetivos educativos actuales de la clase en cuestión.

El objetivo principal del proyecto de investigación sobre la actividad lúdica en clase fue crear y proponer actividades pertinentes que no solo fueran un medio para entretener, sino también para aprender de manera diferente. En las clases, nunca se había propuesto una actividad lúdica para aprender español de manera dinámica. La colaboración con la profesora fue fundamental para adaptar las actividades al contexto específico de las clases, considerando las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes y el programa de estudios.

Para asegurar un impacto positivo en el aprendizaje, se tuvieron en cuenta las diversas habilidades lingüísticas de los estudiantes, creando juegos que involucraran la

comprensión oral, la comprensión escrita, la producción escrita, la comunicación verbal, es decir todas las competencias lingüísticas esenciales. Además, se incorporaron elementos interactivos y tecnológicos para hacer las actividades aún más atractivas y estimulantes para los estudiantes. Durante la implementación, se recopilaron observaciones detalladas y comentarios de los estudiantes y de la profesora a través de la creación y distribución de cuestionarios al final de las actividades, realizados mediante la herramienta en línea “Google Formularios”. Esto permitió evaluar la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje del español y realizar posibles modificaciones o mejoras, al mismo tiempo que se comprendía el nivel de aprecio y satisfacción hacia las actividades por parte de la profesora. La participación de los estudiantes fue uno de los aspectos clave del proyecto, ya que las actividades lúdicas fomentaron un aprendizaje participativo y divertido. Este enfoque contribuyó a crear un ambiente positivo y motivador en el aula, alentando a los estudiantes a participar activamente en las clases de español.

Otro aspecto crucial para el éxito del proyecto fue el nivel de involucramiento de la docente en la clase, quien asumió un papel clave después de explicar las normas de comportamiento como observadora atenta y hábil gestora de las dinámicas del juego. Esto contribuyó significativamente a dar forma al entorno de aprendizaje, proporcionando a los estudiantes un ejemplo tangible de cómo el juego podía integrarse de manera efectiva para mejorar el proceso de enseñanza. La docente, actuando como guía durante las actividades lúdicas, mostró una presencia constante, fomentando la discusión e interviniendo cuando era necesario para asegurar una experiencia educativa coherente y estimulante. Este enfoque consolidó aún más la conexión entre el juego y los objetivos educativos, resaltando su relevancia en el contexto de las clases de español como lengua extranjera. Su habilidad para aplicar normas de comportamiento para una observación atenta facilitó un análisis detallado de las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes durante las actividades lúdicas. Esto permitió recopilar datos valiosos sobre la participación de los estudiantes, la efectividad de las estrategias didácticas y la comprensión general de los temas abordados a través del juego. Además, la docente actuó como facilitadora en el proceso de análisis y reflexión post-actividad, alentando a los estudiantes a revisar sus desempeños, discutir las estrategias utilizadas y reflexionar sobre los aspectos del juego que más contribuyeron a su aprendizaje. Esta fase de post-

actividad fue fundamental para consolidar los conocimientos adquiridos y trasladar la experiencia lúdica a una comprensión más profunda de los elementos lingüísticos y culturales tratados. Su papel como gestora de las dinámicas del juego aseguró que el flujo de las actividades fuera fluido, adaptándose a las necesidades específicas de las clases involucradas. Coordinó los recursos, gestionó el tiempo y resolvió posibles desafíos logísticos que pudieran surgir durante la implementación del proyecto, contribuyendo así a mantener un entorno de aprendizaje óptimo.

Para llevar a cabo la creación y presentación de los juegos lúdicos en clase, se optó exclusivamente por el uso de editores gráficos en línea gratuitos. Esta elección estratégica se basó en la capacidad de estos para mejorar la estética de las actividades, haciéndolas más atractivas y visuales para los estudiantes. La utilización de estas herramientas en línea proporcionó flexibilidad y accesibilidad, permitiendo de personalizar y adaptar los juegos de acuerdo con las necesidades específicas de cada clase. En cambio, al abordar el juego “Kahoot”, se utilizó directamente la plataforma en línea asociada. Este enfoque facilitó la implementación eficiente del juego, aprovechando al máximo las características interactivas y participativas que ofrece. La elección de “Kahoot” como herramienta específica se debió a sus capacidades para involucrar a los estudiantes de manera activa, fomentando la competencia amistosa y proporcionando retroalimentación inmediata, elementos que contribuyen significativamente a un aprendizaje más dinámico y efectivo.

3.2. Presentación y desarrollo de los juegos

Todos los juegos didácticos fueron creados desde cero con meticulosa atención a la alineación y coherencia, no solo con el plan de estudios escolar, sino también con las habilidades lingüísticas inherentes a los estudiantes, evaluadas según sus niveles respectivos de competencia lingüística. Este diseño fue guiado por los estándares delineados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Para los primeros y segundos cursos, se crearon varios juegos, cada uno presentado a través de una detallada tabla, similar a la expuesta en el párrafo 2.2.1., a través de la cual los estudiantes pudieron obtener información como el título del conjunto de actividades didácticas, la presentación integral de los juegos como módulos de enseñanza, el nivel de competencia lingüística considerado,

los objetivos educativos, los materiales de referencia, la duración prevista y otras características relevantes para la ejecución de las actividades.

Para las clases de primero y segundo grado, los juegos se concibieron con una dimensión principalmente colectiva o grupal, mientras que, en el caso de los terceros y cuartos, se optó por la realización de una única actividad lúdica, con la división de la clase en grupos de trabajo. En todas las circunstancias, la duración de las actividades se fijó en una lección completa, correspondiente a un período temporal estándar de 50 minutos.

3.2.1 Las clases de primer grado

En ambas clases de primer grado se propusieron cuatro juegos creados a partir del material didáctico abordado en clase por la docente en el período inmediatamente anterior a la presentación de estos. Estos juegos se desarrollaron extrayendo temas de la unidad cuatro del libro de texto “Todo el mundo 1”, titulada “Hogar, dulce hogar”, donde se trata el vocabulario relacionado con edificios, habitaciones de la casa, muebles y estructuras lingüísticas como “hay, está/están”, “el uso de haber y tener”, y “los indefinidos”, funciones lingüísticas que permiten hablar sobre la existencia y ubicación de objetos o personas en el espacio.

Después de presentar el título de la unidad didáctica lúdica “Lo que hay lo que está” a la clase, se introdujo el primer juego, “Kahoot”. La clase se dividió en grupos de aproximadamente

cuatro estudiantes, cada uno provisto de un móvil con el que se les pidió que se conectaran a la página web del juego para ingresar el PIN que aparecía en la pizarra digital.



Ilustración 12

Esto les permitió acceder a la actividad, indicar el nombre del grupo (de fantasía) y los nombres de los miembros de este. El juego les pedía, basándose en los conocimientos adquiridos en clase sobre los muebles que se pueden encontrar en una vivienda,

identificar cuál, entre las cuatro palabras presentadas, se refería a la imagen, como se puede observar en la ilustración 12. El juego constaba de 18 imágenes en total, cada una de las cuales correspondía a una puntuación determinada según la dificultad. Los jugadores tenían diez o veinte segundos para dar su respuesta, dependiendo de la dificultad de la palabra, con puntuaciones visibles al final de cada tarea.

Para abordar este tipo de juego es importante que los estudiantes colaboren entre sí para obtener la respuesta correcta y acumular puntos para ganar el juego en equipo. Las habilidades requeridas son las de comprensión escrita, ya que deben comprender los términos entre los cuales deben elegir, y, en primer lugar, para entender las instrucciones del juego. Otras habilidades necesarias son las de expresión y comprensión oral, ya que gracias a estas pueden interactuar con los otros miembros que forman parte del grupo.

La segunda actividad propuesta fue el juego “Taboo”, adaptado, como se mencionó anteriormente, para repasar el vocabulario de los muebles. Para este juego, se seleccionaron doce términos y entre dos y tres palabras que los estudiantes no podían utilizar durante el juego. El desarrollo de la actividad implica que un estudiante debe hacer que la clase adivine la palabra que posee a través de su descripción utilizando sinónimos o frases simples, sin pronunciar las palabras prohibidas, como se muestra en el ejemplo (ilustración 13).

| | | |
|--|--|---|
| ASEO | PALACIO | SALÓN |
| <ul style="list-style-type: none"> • cuarto de baño • bidé | <ul style="list-style-type: none"> • real • rey | <ul style="list-style-type: none"> • alfombra • televisión |
| COCINA | HOGAR | PATIO |
| <ul style="list-style-type: none"> • lavabo • grifo • silla | <ul style="list-style-type: none"> • casa • personal | <ul style="list-style-type: none"> • perro • hierba |
| ASCENSOR | PUERTA | RASCACIELOS |
| <ul style="list-style-type: none"> • automático • subir • bajar | <ul style="list-style-type: none"> • entrar • madera • cerrar | <ul style="list-style-type: none"> • Empire State Building • edificio • alto |
| HABITACIÓN | COMEDOR | VENTANA |
| <ul style="list-style-type: none"> • cama • relax • dormir | <ul style="list-style-type: none"> • comer • mesa | <ul style="list-style-type: none"> • vidrio • manija • aire |

Ilustración 13

El estudiante que adivina la palabra comienza el siguiente turno con una nueva palabra para que sus compañeros la adivinen.

En este juego no se previó la división de la clase en grupos, sino la participación general de toda la clase. En este caso, se involucraron tres habilidades lingüísticas para la comprensión del texto escrito, la presentación de este a la clase para que lo adivinen, la comprensión auditiva de la clase al recibir el mensaje y, finalmente, la comprensión

auditiva del primer estudiante para entender las palabras que los otros estudiantes están pronunciando para adivinar. Dado el nivel lingüístico de la clase, un papel fundamental fue desempeñado por el docente, quien, sin adoptar una posición autoritaria y crítica, guió a los estudiantes en la producción oral en caso de dificultades, sugiriendo ideas.

El tercer juego propuesto a las clases se titula “Diccionario dibujado”. Para esta actividad, nuevamente se dividieron a los estudiantes en grupos de la misma manera que en el primer juego. Un estudiante por grupo, turnándose, se acerca al profesor, quien elige una palabra de la unidad y la comunica al estudiante sin que el resto de la clase pueda escucharla. El estudiante tiene tres minutos para representar el objeto a su grupo a través de un dibujo. Este tipo de juego, al igual que en el primer caso, fomenta la colaboración entre los estudiantes para un objetivo común. Es importante que los miembros de los grupos se consulten entre sí para encontrar la respuesta correcta. Además de estimular y divertir a los estudiantes, este juego les ayuda a memorizar vocabulario y también les permite expresar su creatividad. Asimismo, brinda la oportunidad a aquellos que suelen tener temores, ayudándoles para romper el hielo y expresándose frente a la clase sin sentirse juzgados.

Finalmente, el último juego propuesto a las clases de primer grado, titulado “No te olvides de...”, presenta una actividad mnemotécnica divertida de repetición de vocabulario. Cada estudiante debe seleccionar una de las palabras aprendidas en clase y repasadas gracias a las actividades anteriores, teniendo cuidado de no repetir una que ya haya sido elegida por otros. Para esta actividad, los estudiantes se ponen en círculo. El juego comienza por el profesor que explica la situación a la clase y pone una pregunta al primer estudiante: “Quiero comprarme una casa nueva, ¿qué crees que es esencial comprar para amueblar mi nueva casa?”, el primer estudiante debe empezar su respuesta con la frase “en una casa es/son esencial/esenciales...” y decir un objeto del léxico de la casa. El segundo estudiante y a seguir los otros deben repetir cada vez la frase del primer compañero y añadir su objeto, el tercer compañero debe repetir la frase del primer compañero, añadir la palabra del segundo y decir su objeto, y así sucesivamente. El juego termina cuando un estudiante no recuerda todas las secuencias. En este caso, las habilidades que se desarrollan principalmente son las de comprensión y expresión oral, utilizadas para entender lo que los compañeros están formulando y luego construir la frase.

Desde el principio los estudiantes de ambas clases reaccionaron de manera positiva a la actividad lúdica presentada. Para los cuatro juegos, las clases mostraron colaboración y disposición al juego, aceptándolos con gran entusiasmo. El ambiente en clase fue de diversión responsable, es decir, los estudiantes supieron mantener un comportamiento adecuado para la actividad educativa en la escuela, pero con un enfoque en el entretenimiento. Muchos de los estudiantes que tienden a distanciarse del grupo durante las horas de enseñanza tradicional participaron en las actividades con entusiasmo, comprometiéndose sin temor a ser juzgados por sus compañeros o el profesor. En los trabajos grupales, donde los miembros fueron distribuidos de manera equitativa por la profesora, también se observó una gran integración entre los participantes con una inclinación hacia la ayuda mutua. Finalmente, incluso por parte de aquellos estudiantes que normalmente no participan de manera activa en la lección, y, que a veces impiden su desarrollo regular, se notó un esfuerzo particular en la actividad lúdica.

3.2.2. La clase de segundo grado

Para la clase de segundo grado, las actividades lúdicas propuestas son tres y se desarrollan a partir de la unidad didáctica 11 del libro de texto utilizado para la enseñanza tradicional “Todo el mundo 2”. En otras palabras, se presentan juegos orientados al refuerzo y revisión del vocabulario de la ciudad, los verbos para dar indicaciones, las formas para preguntar información sobre un lugar y explicar cómo llegar o dónde se encuentra un lugar, y la formación del imperativo afirmativo y

negativo. Dentro del archivo PowerPoint de presentación de las actividades lúdicas, también se proponen esquemas de repaso para la formación del imperativo.

El primer juego propuesto es el “Taboo”, ya explicado en el párrafo anterior, pero en este caso se utiliza el léxico de la ciudad, como se puede ver en la ilustración 14.

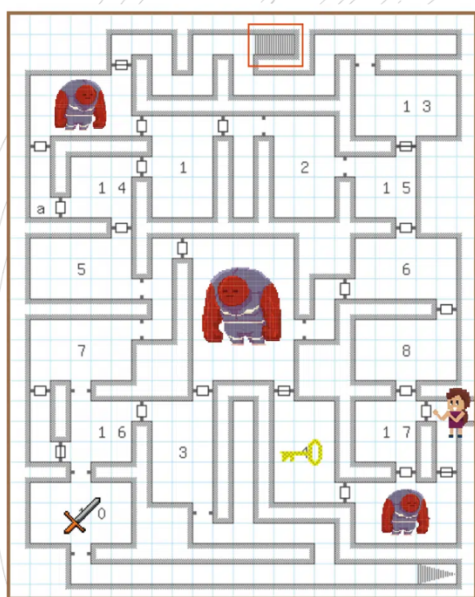
| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| Ayuntamiento documento de identidad alcalde administración | Mezquita religión islamismo orar | Catedral religión St Paul's templo católico | Aparcamiento coche parquímetro billete | Museo obras estatuas guía turístico |
| Semáforo barra tráfico luz | Hospital enfermedad enfermos cirugía | Estadio equipos pelota concierto | Parada de Autobús escuela coger esperar | Murallas China elevada patrimonio de la humanidad |

Ilustración 14

La segunda actividad, llamada “¿En qué dirección?”, consiste en una imagen que representa un laberinto con un texto adyacente. El profesor dividió la clase en grupos de cuatro estudiantes cada uno, solicitándoles que interactuaran en español para resolver el juego. Los estudiantes, para llegar al objetivo, deben leer y comprender el texto, y a través de la consulta de la imagen adjunta, encontrar la combinación de indicaciones correctas para insertar en el propio texto. Para completar correctamente la actividad, después de elegir el verbo para insertar en la casilla correspondiente, se les pide que apliquen también los conocimientos sobre la formación del imperativo afirmativo conjugándolo.

Este juego, desde el punto de vista del aprendizaje, ayuda a los estudiantes a repasar tanto el vocabulario como las estructuras verbales al mismo tiempo. En cuanto a las dinámicas, se trata de una actividad de aprendizaje cooperativo que induce y obliga a los estudiantes a participar de manera activa para alcanzar el mismo resultado y terminar el juego antes que otros grupos. Gracias a esto, se pueden activar situaciones de ayuda

mutua entre compañeros. En cuanto a las habilidades lingüísticas que se ejercitan gracias a la actividad, las directamente involucradas son: la habilidad de comprensión escrita activada para comprender el texto y la imagen; la habilidad de comprensión oral dada por la interacción dentro del grupo de participantes; la habilidad de expresión oral activada por cada estudiante para proponer su opinión o solución al grupo, y por el estudiante seleccionado para exponer las soluciones al profesor al final de la actividad; la habilidad de expresión escrita, utilizada para completar los espacios en blanco dentro del texto.



**CRUZAR – SUBIR – SEGUIR – DAR - BAJAR –
ENTRAR – COGER – CONTINUAR**

Cruza la puerta y entra en la sala 17. Después _____ hasta la sala 15. Cruza la puerta abierta para llegar a la sala 2. Coge la puerta de la izquierda y continúa recto hasta llegar a la sala 1. Toma la segunda puerta a la izquierda y llegarás a la sala 14. Baja hasta la sala 5 y _____ la puerta de la derecha, luego _____ un poco y _____ en la sala 7. Sigue bajando hasta llegar a la espada. ¡Cógela!
Ahora _____ la vuelta y vuelve a la sala 16. Cruza la puerta de la derecha y entra en la sala 3. Sube hasta la sala del troll. Derrota al troll y _____ el pasillo de la derecha y _____ recto hasta llegar a la sala 6. Cruza la puerta de abajo y entra en la sala 8. Baja todo recto hasta llegar a la sala del troll. ¡Derrota al troll! Ahora cruza la puerta de la izquierda y coge la llave. Abre la puerta cerrada y entra en la sala grande. Toma el pasillo de arriba a la izquierda para llegar a la sala 5. Desde ahí, sube hasta la sala 14, cruza la puerta de la izquierda, sube otra vez y derrota al troll. Abre la puerta cerrada y _____ por ese pasillo hasta llegar a las escaleras.

Ilustración 15: Actividad “¿En qué dirección?”

Finalmente, la última actividad lúdica propuesta para la clase “Para vivir felices...” se desarrolla a partir de la proyección de un vídeo en el cual se presentan una serie de sugerencias en imperativo afirmativo y negativo, en español, pensadas y escritas por niños sobre cómo vivir felizmente. Enseguida se solicitó a cada estudiante de la clase, de forma individual, que inventara su propio consejo para dar a los compañeros utilizando precisamente las dos formas del imperativo. Este juego permitió a los estudiantes expresar su opinión frente a la clase sin temor a ser juzgados y dar su propio consejo, fomentando la cohesión del grupo-clase en sí. La actividad, desde el punto de vista lingüístico, fue diseñada para practicar el uso de las formas del imperativo. En algunos casos, los estudiantes consultaron a la profesora sobre la traducción de un verbo

en infinitivo al español, que luego procedieron a conjugar de manera correcta de forma individual.

La clase ha demostrado preferencia a la actividad lúdica, respondiendo con entusiasmo ante la oportunidad presentada. Desde el principio, los estudiantes han comprendido el comportamiento a adoptar frente a esta iniciativa, creando un entorno que fusiona el entretenimiento con una dimensión escolar enfocada en el aprendizaje. Han buscado resolver dudas o malentendidos mediante la colaboración, apoyándose entre ellos y, en algunos casos, con la orientación parcial de la docente, quien ha actuado como una fuente de sugerencias ocasional. Todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, fueron involucrados en el juego por sus compañeros, siendo alentados a participar de manera activa, estimulándolos a expresar juicios y opiniones.

3.2.3. La clase de tercer grado

NOMBRE DEL BAR
+123-456-7890
www.nombre.com

CÓCTELES

| | | |
|---|--------------|---|
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |

LOS LICORES

| | | |
|---|--------------|---|
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |
| X | ingredientes | € |

LAS CERVEZAS

| | | |
|---|-------------|---|
| X | descripción | € |
| X | descripción | € |

Ilustración 15: lista de cócteles ejemplificativa presentada a la clase

EVALUACIÓN GRUPO ():

COHERENCIA:
DATOS (ingredientes, ...):
PRECIOS:
DESCRIPCIÓN:
EXPOSICIÓN:

PROFESORA
Trabajo grupal:
Gramática:

TOTAL:

Ilustración 16

En el tercer grado, al igual que examinaremos más adelante para los grados cuarto, se decidió desarrollar un juego único, concebido como una suerte de competición, con el propósito de consolidar el vocabulario técnico del área de estudio y revisar el uso de todos los tiempos verbales pasados. Esta actividad fue concebida como un trabajo grupal único, que se extendió a lo largo de toda una clase, durante la cual los alumnos fueron divididos en tres grupos de trabajo, cada uno compuesto por aproximadamente 6

estudiantes. El juego consiste en la creación de una lista de bebidas para ofrecer en un bar hipotético de propiedad del grupo de estudiantes, al cual tuvieron que asignar un nombre, inventar una dirección, un número de teléfono y toda la información necesaria que comúnmente se encuentra en un menú. Luego, a través de un prototipo sin datos proporcionados, tuvieron que seleccionar las bebidas, alcohólicas o no, ya estudiadas, incorporándolas al menú junto con los ingredientes y los precios, todo esto, por supuesto, en español, tanto para la comparación como para la redacción. La segunda parte de la actividad lúdica requirió que los estudiantes inventaran una breve historia del bar o del lugar en el que se encuentra, con el fin de utilizar los verbos en pasado, cuyos usos y formación fueron repasados brevemente a través de la presentación de una diapositiva en la pizarra digital.

Además, para esta actividad se incorporó un momento final de evaluación. Se elaboró una hoja de evaluación con indicadores específicos (ver ilustración 16), la cual contemplaba una evaluación doble del trabajo realizado. En primer lugar, se llevó a cabo una evaluación de tipo co-evaluativo, donde cada grupo tenía la tarea de evaluar a los demás grupos asignando un juicio que iba de 1 (totalmente negativo) a 5 (totalmente positivo) para cada indicador ubicado en la parte superior de la hoja. En segundo lugar, el profesor realizó una evaluación utilizando indicadores previamente señalados en la parte inferior de la hoja de evaluación. Sumando todas las puntuaciones otorgadas por los grupos y el profesor, se procedió a determinar el grupo “ganador” de la competición. Esta actividad competitiva tenía como objetivo desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas. A diferencia de los juegos anteriores, se incorporó un momento de exposición del trabajo realizado, durante el cual los grupos, después de estudiar un discurso, debían presentar a la clase su propio bar, la presentación correspondiente y el menú de bebidas propuesto. En cuanto a las habilidades de comprensión escrita y oral, estas se ponían en marcha a través de la recepción de información e instrucciones para llevar a cabo el trabajo, así como durante todo el desarrollo del juego, en la fase de consulta entre los miembros de los grupos, la toma de decisiones y, finalmente, en el momento de escuchar las presentaciones de los otros trabajos realizados. Las habilidades de expresión escrita y oral se utilizaban y practicaban durante la redacción del listado, la elaboración de la presentación del bar utilizando los tiempos del pasado y, finalmente, en la exposición de su propio proyecto a la clase para la evaluación final.

En la clase de tercer grado, debido a una distribución incorrecta de los estudiantes en los grupos de trabajo, la actividad lúdica propuesta no tuvo el mismo resultado que en casos anteriores. Una parte de ellos adoptó una actitud inapropiada hacia el juego, interpretando la hora de clase como un momento recreativo en el que podían evitar seguir la lección. Algunos de los estudiantes de esta clase ya habían sido mis alumnos el año anterior, lo que desencadenó en ellos una reacción inesperada, llevándolos a comportarse de manera incorrecta. Como resultado, el juego no fue aceptado por todos los miembros de la clase, y debido al ruido y las continuas interrupciones, ni siquiera los demás estudiantes pudieron disfrutar completa y serenamente de la actividad lúdica. El ambiente en la clase no reflejaba el deseado para este tipo de enfoque educativo, es decir, un aprendizaje a través de la diversión, la calma, la ausencia de estrés y juicio. Como consecuencia, los objetivos esperados no se cumplieron y, además, no se prepararon materiales alternativos de emergencia para proponer a la clase, los cuales pueden restablecer la atención de los estudiantes.

3.2.4. Las clases de cuarto grado

En estas dos clases, se propuso una actividad lúdica similar a la planteada para la clase de tercer grado, es decir, un juego competitivo de trabajo en grupo. Estas clases estaban orientadas al ámbito enogastronómico, por lo que se decidió aprovechar las habilidades ya adquiridas por los estudiantes durante las clases anteriores a la sesión de actividad lúdica. Estas habilidades incluían el estudio de los tipos de menús utilizados por los restaurantes (como menús a la carta y menús de degustación), el vocabulario relacionado con los ingredientes de las recetas, como frutas, verduras y carne, y, desde el punto de vista gramatical, una revisión de las estructuras verbales relacionadas con los tiempos pasados.

La presentación del juego se realizó mediante diapositivas interactivas en la pizarra digital, donde se detallaron paso a paso los objetivos de este. Para redactar el menú y la presentación del restaurante, se solicitó esta vez el uso de dos ordenadores por grupo, con el fin de aprovechar los editores gráficos para hacer que la actividad resultara más divertida para los estudiantes y fomentar su creatividad.

Para comenzar la actividad, se presentó a los grupos un prototipo de menú y una parte de la presentación que pudieron modificar libremente (véase la ilustración 17).

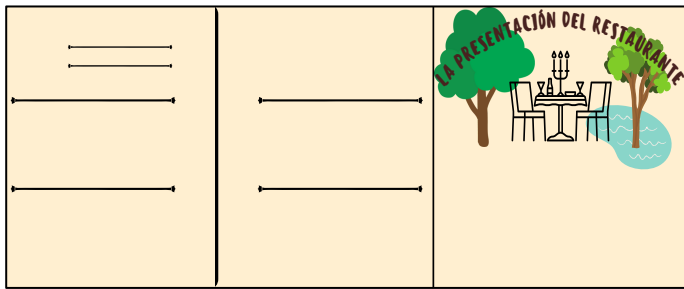


Ilustración 17

| GRUPO () | |
|----------------------------|------------------|
| EVALUACIÓN | |
| COHERENCIA MENÚ: | <u>Profesora</u> |
| DATOS (ingredientes, ...): | Trabajo grupal: |
| PRECIOS: | Gramática: |
| DESCRIPCIÓN: | |
| EXPOSICIÓN: | |
| | TOTAL: |

Ilustración 18

Para el presente juego, se ha concebido un momento específico destinado a la reflexión y evaluación del trabajo realizado. Se solicitó a los diversos grupos evaluar el trabajo de sus compañeros, asignando un juicio en una escala del 1 (totalmente negativo) al 5 (totalmente positivo), de acuerdo con parámetros tales como la coherencia del menú seleccionado en relación con el concepto de restaurante delineado, la precisión de los datos ingresados, que incluyen los platos seleccionados y sus descripciones completas con ingredientes, los precios acordados y, finalmente, una evaluación sobre la eficacia de la presentación realizada ante la clase. Además, se ha elaborado un espacio de evaluación para el docente, quien debía asignar una puntuación, en una escala del 1 al 5, basándose en criterios que consideraban el trabajo final del grupo a la luz de observaciones realizadas sobre los estudiantes, incluyendo sus habilidades sociales, capacidad de cooperación, toma de decisiones y competencias lingüísticas, además de una evaluación de la corrección gramatical del texto utilizado para la presentación del restaurante. Esta metodología de evaluación fue concebida no tanto para otorgar una calificación numérica al trabajo de los estudiantes, sino para dedicar un espacio de reflexión sobre la actividad realizada, los métodos empleados y el entusiasmo, esfuerzo y diversión manifestados. La inclusión de la puntuación se adoptó con fines lúdicos, con el objetivo de simular una competencia entre restaurantes, inspirándose en dinámicas propias de programas televisivos y sumergir a los estudiantes en un contexto de aprendizaje lúdico, divertido y motivador.

En conclusión, la reflexión sobre la actividad llevada a cabo en las clases de cuarto grado de la escuela ha tenido un notable éxito, como se evidenciará numéricamente a través de los datos recopilados mediante cuestionarios. Los estudiantes, desde la introducción del juego, han mostrado un entusiasmo palpable y una notable impaciencia por participar

en la actividad. El compromiso ha sido elevado por parte de todo el grupo clase, incluidos los estudiantes con necesidades especiales, quienes se han sentido integrados en las decisiones del grupo. Un factor determinante para la satisfacción de los estudiantes ha sido la adopción de herramientas tecnológicas, como una presentación interactiva que detalló cada fase de la actividad, con un espacio dedicado a la revisión de los contenidos gramaticales. En particular, el uso del ordenador como medio para desarrollar el juego ha contribuido significativamente al éxito de la actividad. Los estudiantes han demostrado notables habilidades organizativas, dividiendo rápidamente las responsabilidades en subgrupos. Finalmente, cabe destacar que, incluso en esta actividad, las habilidades lingüísticas de los estudiantes han encontrado espacio y relevancia.

3.3. Evaluación de los juegos a través de los cuestionarios

Para respaldar lo analizado anteriormente, al describir las actividades lúdicas llevadas a cabo en las seis clases del instituto de educación secundaria que participó en el proyecto, se diseñaron dos tipos diferentes de cuestionarios. El primer cuestionario, dirigido a los estudiantes, constaba de una serie de preguntas cerradas y abiertas y tenía como objetivo evaluar la experiencia de aprendizaje lúdico durante las clases. El segundo cuestionario fue creado para obtener una retroalimentación por parte de la docente, solicitándole que evaluara tanto el comportamiento de la clase durante las actividades lúdicas como los juegos propuestos a los estudiantes. También se incluyeron preguntas para investigar si la docente ya utilizaba juegos en el contexto de las metodologías didácticas tradicionales antes de la implementación del proyecto.

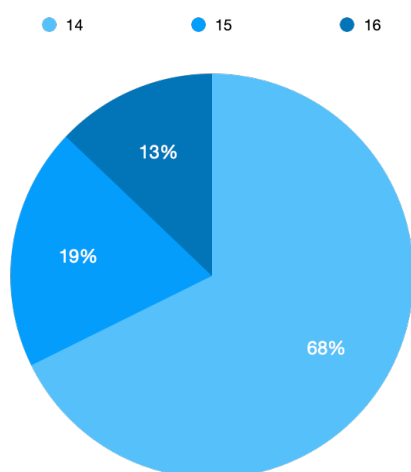


Gráfico 1

Se procede con un análisis de los datos recopilados, dividiéndolos por año de curso. Para empezar cada cuestionario, se solicitó a los estudiantes de cada nivel lingüístico que proporcionaran su edad, con el fin de obtener datos más precisos sobre el rango de edades de los estudiantes. En las clases del primer año, como se destaca en el gráfico 1, con un total de treinta y un estudiantes involucrados en la

experiencia lúdica, se ubican principalmente en el rango de edad entre los catorce y los dieciséis años.

Profundizando en las investigaciones relacionadas con la implementación de la enseñanza lúdica, posteriormente se les pidió que evaluaran la experiencia recién concluida, representada por el conjunto de juegos en los que participaron. Esta evaluación se llevó a cabo utilizando una escala numérica del uno al cinco, donde el valor uno indica un desprecio total hacia los juegos, mientras que el valor cinco simboliza una satisfacción completa.

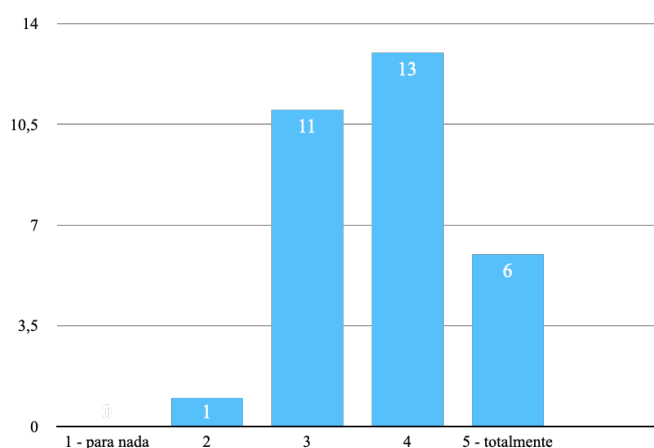


Gráfico 2

Como se evidencia en el gráfico 2, la mayoría de los alumnos expresaron una valoración que se sitúa en un nivel cuatro, es decir, trece estudiantes, lo que indica una casi total satisfacción con los juegos propuestos. Justo antes de este valor, en el nivel tres, que denota una satisfacción considerada normal, se coloca otra porción

importante de estudiantes, específicamente once. Es relevante señalar que esta evaluación es positiva, especialmente teniendo en cuenta que fue la primera vez que se introdujo el juego en ambas clases. Seis alumnos evaluaron todo el proceso lúdico con una puntuación de completa satisfacción (totalmente), mientras que solo un estudiante asignó un nivel dos, indicando así una percepción de baja satisfacción con respecto a la hora de juego.

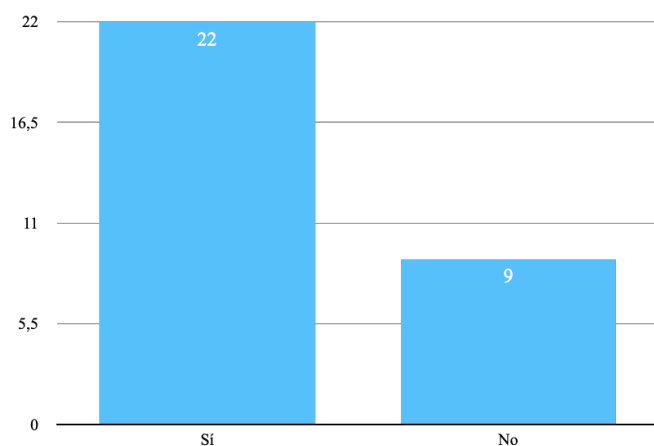


Gráfico 3

A continuación, se planteó una pregunta que requería una reflexión autónoma por parte de los cuestionados sobre las consecuencias que el conjunto de juegos tuvo en su proceso de revisión y memorización del vocabulario previamente expuestos y estudiados junto con la profesora durante las clases de didáctica

tradicional. En este contexto, los juegos fueron diseñados para consolidar y mejorar la comprensión de los términos en caso de que no se hubieran asimilado completamente. Como se destaca en el gráfico 3, de un total de treinta y un estudiantes examinados, nueve estudiantes no consideran que los juegos hayan sido útiles en el proceso de revisión de los términos, mientras que los otros veintidós estudiantes consideran que fueron completamente efectivos y, por lo tanto, que alcanzaron los objetivos establecidos.

Después de investigar sobre la eficacia de la enseñanza lúdica para aprender vocabulario, se les pidió a los estudiantes que evaluaran en qué medida esto había sido útil para el aprendizaje de la gramática, específicamente en cuanto al uso y la diferencia

- Sí, ya conocía la diferencia, pero gracias a los juegos he podido repasar y entender mejor cuándo y cómo utilizarlos
- Sí, gracias a los juegos he entendido cómo y cuándo utilizarlos
- No, ya sabía cómo funcionaban y los juegos no me han servido de ninguna manera
- No, todavía no entiendo la diferencia

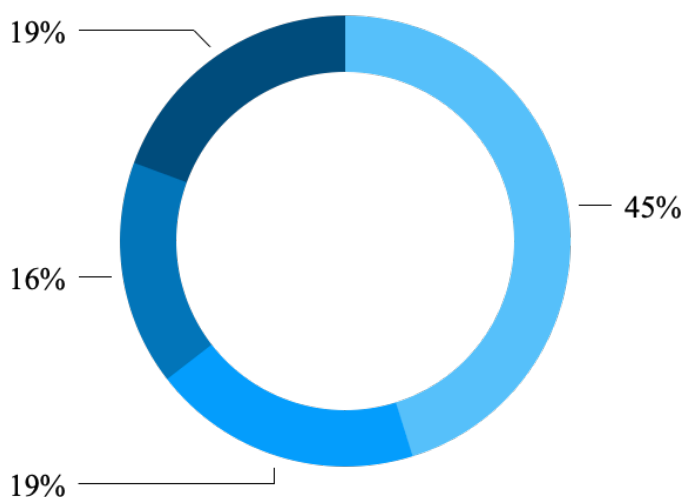


Gráfico 4

entre “hay” y “está/están” en español. La pregunta formulada es la siguiente: “¿Crees que los juegos te han sido útiles para entender la diferencia de uso entre HAY y ESTÁ/ESTÁN y su significado?”, para la cual se proporcionó una respuesta cerrada con cuatro opciones entre las cuales elegir, como se puede observar en el gráfico 4.

La mayoría de los estudiantes, catorce en total (45%), respondió que ya conocían el tema propuesto por el juego y que gracias a este pudieron repasar y comprender mejor los contextos de uso. Esta respuesta refleja el objetivo para el cual se diseñó la actividad lúdica, como medio de revisión de temas previamente abordados por la docente en las clases tradicionales. El 19%, es decir, seis alumnos de las dos clases declararon no haber

comprendido el tema. Esta respuesta sugiere que los estudiantes no habían adquirido correctamente el tema durante la explicación en clase y que el juego tampoco logró ayudar en su aprendizaje. Por otro lado, otro 19% del total afirmó finalmente ser capaz de reconocer y utilizar “hay” y “está/están” de manera correcta, gracias a los juegos propuestos durante la hora lúdica en la que participaron. Esto sugiere que, en comparación con una comprensión nula o parcial del tema tratado en una lección tradicional, el juego fue capaz de activar un proceso de aprendizaje completo. Finalmente, la minoría, es decir, cinco estudiantes (16%), declararon conocer ya el uso y el significado de “hay” y “está/están” y que los juegos no les sirvieron para repasar los usos.

Posteriormente, se formuló una pregunta de respuesta cerrada, seguida de una solicitud de motivación. Se instó a los estudiantes a reflexionar sobre el conjunto de las actividades para evaluar si el proceso de enseñanza en el que habían participado les parecía más efectivo en términos de aprendizaje en comparación con el sistema al que estaban acostumbrados. Luego, se les pidió que proporcionaran una justificación para su respuesta. El 93,5% del total afirmó que el aprendizaje lúdico fue más beneficioso en comparación con la enseñanza tradicional, mientras que solo el 6,5%, es decir, 5 participantes, respondió lo contrario. A continuación, se enumeran algunas de las respuestas proporcionadas por los estudiantes.

Para la respuesta “Sí”, algunas de las motivaciones fueron:

- “Perché si presta più attenzione e non ci si annoia” – “Porque se presta más atención y no resulta aburrido”
- “Perché si apprende con leggerezza” – “Porque se aprende con ligereza”
- “Perché ho lavorato con gli altri” – “Porque he trabajado con los demás”
- “Perché impari parole nuove, il modo di apprendimento è più leggero perché ti diverti, le ore di lezione sono più pesanti e può succedere che perdi la concentrazione perché ti annoi” – “Porque se aprenden palabras nuevas, el método de aprendizaje es más ligero y divertido que las clases tradicionales, que pueden resultar pesadas y llevar a la pérdida de concentración debido al aburrimiento”

En cuanto a la respuesta “No”, una de las dos respuestas dadas fue:

- “Non è funzionale” – “No es útil”

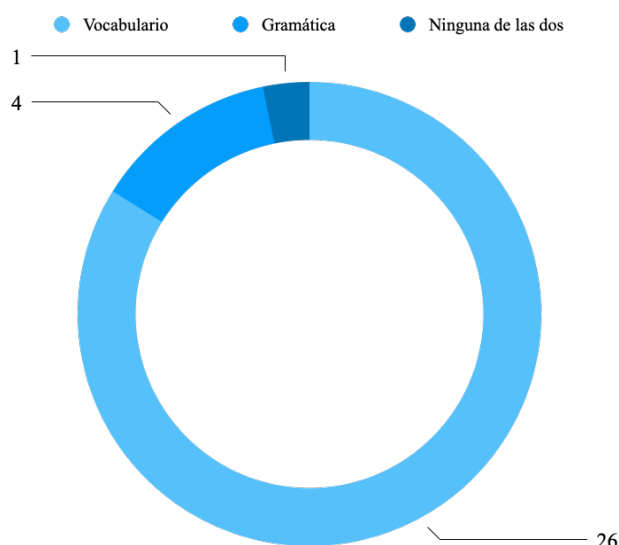


Gráfico 5

A continuación, si planteó una pregunta en la que los estudiantes tuvieron que indicar si, para ellos, los juegos fueron más beneficiosos para repasar la gramática, el vocabulario o ninguna de los dos. Como se muestra en el gráfico 5, para la mayoría de los participantes en la actividad lúdica, los juegos resultaron útiles para aprender nuevas palabras o para revisarlas; solo cuatro estudiantes afirmaron que los juegos fueron útiles para repasar la gramática; para un estudiante, en cambio, no fueron útiles para ninguna de las dos áreas.

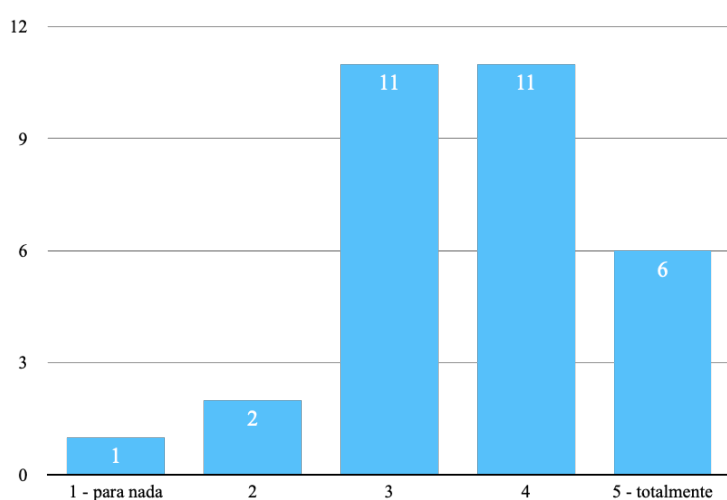


Gráfico 6

Finalmente, se les pidió que expresaran, utilizando una escala de 1 (para nada) a 5 (totalmente), el grado de diversión experimentado con los juegos y, posteriormente, que describieran la experiencia a través de una palabra. La mayoría de los veintidós estudiantes que respondieron la encuesta

ubicaron su evaluación en un rango entre tres, indicando un nivel intermedio, y cuatro, señalando un disfrute casi completamente positivo. Seis estudiantes afirmaron haber experimentado un disfrute total durante las actividades, dos indicaron no haberse divertido demasiado, mientras que un estudiante declaró no haberse divertido en absoluto. Los adjetivos mencionados por los participantes en la entrevista con el propósito de categorizar su experiencia de juego incluyen “divertidos”, “creativos”, “útiles”, “envolventes” e “interesantes”. Esta selección léxica delimitan una variedad de

evaluaciones positivas hacia la experiencia de juego, sugiriendo la percepción de un entretenimiento agradable, una actividad estimulante, una utilidad funcional, una participación significativa y un interés suscitado. La aparición de tales adjetivos testifica un aprecio general y positivo por parte de los entrevistados hacia el contexto lúdico analizado.

Ahora se presenta el análisis de las respuestas al cuestionario realizado por los estudiantes de la clase de segundo grado, el cual consta de preguntas similares a las presentadas anteriormente. Al igual que en el análisis previo, se empieza el análisis a través de una representación de la edad de los, como se muestra en el gráfico 7. En total, asistieron doce estudiantes, de los cuales seis tenían

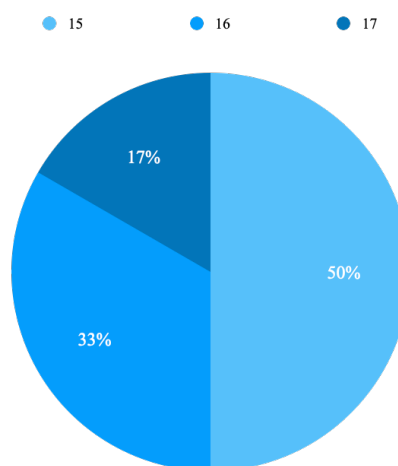


Gráfico 7

quince años, cuatro tenían dieciséis años y dos tenían diecisiete años.

En un primer momento, se les pidió que evaluaran la experiencia de enseñanza lúdica en la que acababan de participar, por medio de una escala progresiva de valores del uno al cinco. El valor uno indicaba una experiencia extremadamente negativa, mientras que el valor cinco representaba una experiencia de juego totalmente positiva. En cuanto a la clase de segundo grado, como se puede observar mediante el gráfico 8, similar a la situación de las clases de primer grado, la mayoría de los estudiantes (ocho de doce) se sitúa entre el valor tres (cinco estudiantes), que indica una satisfacción media de la experiencia, y el valor cuatro (tres estudiantes), que denota una casi total satisfacción. Solo un estudiante muestra una completa satisfacción con la experiencia lúdica, mientras que tres estudiantes se sitúan entre el valor uno (un participante) y el valor dos (dos participantes), indicando una

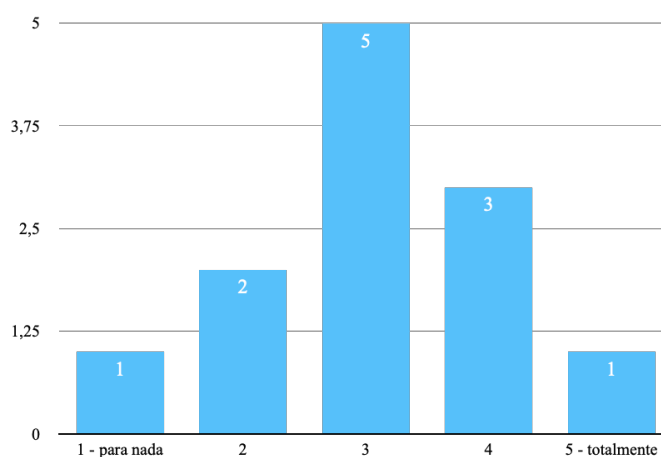


Gráfico 8

escasa o nula satisfacción, representando la minoría de la clase.

La segunda pregunta del cuestionario pedía a los encuestados que indicaran, con respuestas afirmativas o negativas, si los juegos propuestos en la unidad didáctica habían ayudado a alcanzar el objetivo establecido, es decir, repasar los temas tratados en las lecciones frontales con la profesora en las semanas previas al encuentro lúdico. Del análisis de los datos recopilados se desprende que ocho estudiantes afirmaron que los juegos efectivamente contribuyeron al logro de este objetivo, mientras que cuatro estudiantes dijeron que no sirvieron a repasar.

Se solicitó a los estudiantes que evaluaran, a través de una escala del uno al cinco, similar a la utilizada anteriormente, el grado de diversión experimentado durante el desarrollo de las actividades. A partir de las respuestas proporcionadas, que se pueden observar en el gráfico 9, se puede afirmar que la mayoría de los

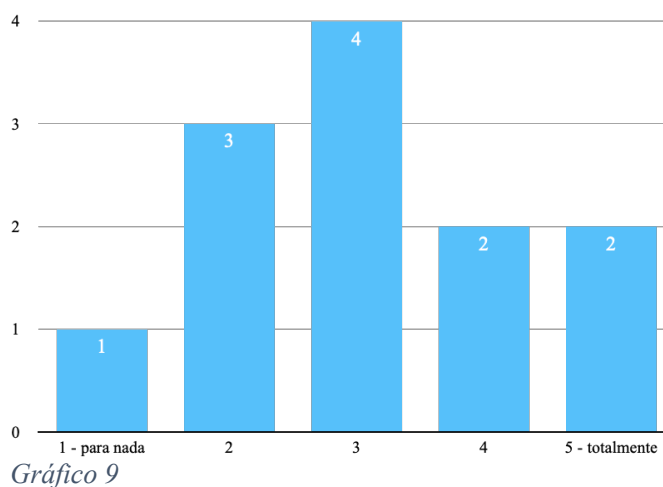


Gráfico 9

estudiantes se sitúa en un nivel medio de diversión, seguidos por tres estudiantes que calificaron los juegos propuestos como poco divertidos. En total, cuatro estudiantes expresaron un nivel de diversión casi o totalmente satisfactorio, mientras que solo un estudiante reportó una evaluación baja.

En respuesta a la pregunta “Considerando la enseñanza tradicional, es decir, las horas normales de clase, ¿consideras que tu aprendizaje a través del juego fue más efectivo?” solo tres estudiantes de doce eligieron la respuesta “No”, mientras que los ocho restantes

respondieron “Sí”. Posteriormente, se les pidió que justificaran su respuesta, y a continuación se presentan algunas de las respuestas recibidas:

- “Perché mi sento più coinvolto” – “Porque me siento más involucrado”
- “Mi rende più attento” – “Me hace más atento”
- “Data la brevità del tempo, i giochi risultano complessi se non si conoscono bene gli argomenti” – “Por la limitación de tiempo, los juegos son difíciles si no se conocen bien los temas”
- “Perché è più agevole apprendere gli argomenti” – “Porque es más fácil aprender los temas”

Finalmente, se les pidió expresar su opinión sobre el uso diario de los juegos aplicados a la enseñanza en las escuelas. La pregunta formulada fue: “¿Crees que el juego en la enseñanza debería ser un método de aprendizaje a utilizar y aprovechar en la escuela?” y luego se les pidió también que proporcionaran razones fundamentadas que respaldaran su postura. Los doce entrevistados indicaron la respuesta “Sí”, es decir, que creen que en la enseñanza de idiomas y, de igual manera, en las demás materias escolares, la

actividad lúdica, como la que experimentaron en aquel momento, debería integrarse en las lecciones. Algunas de las razones proporcionadas incluyen:

- “L'attenzione degli studenti sarebbe maggiore” - “La atención de los estudiantes sería mayor”
- “Perché si impara più velocemente divertendosi” – “Porque nos divertimos y aprendemos más rápido”
- “È più coinvolgente” – “Porque es más participativo”
- “Perché è interessante” – “Porque es interesante”
- “Tutti gli studenti sarebbero più concentrati” – “Porque todos los estudiantes estarían más concentrados”

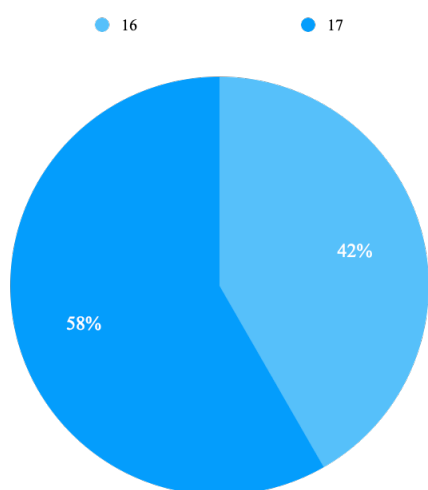


Gráfico 10

Ahora se propone el análisis de los datos recopilados a través de los cuestionarios dirigidos a la clase de tercer grado, compuesta por un total de doce estudiantes, con edades comprendidas entre los dieciséis y diecisiete años.

El cuestionario presentó inicialmente una pregunta que solicitaba una evaluación de la experiencia lúdica propuesta. Como se destacó en los análisis previos,

comenzando con los valores que obtuvieron mayores votos de los estudiantes, el conjunto de juegos creados y propuestos recibió un nivel de satisfacción suficientemente alto, con un total de ocho estudiantes de doce ubicándose entre los niveles tres y cuatro.

Solo un estudiante expresó completa satisfacción, mientras que tres estudiantes manifestaron insatisfacción total o parcial respecto a los juegos en los que participaron.

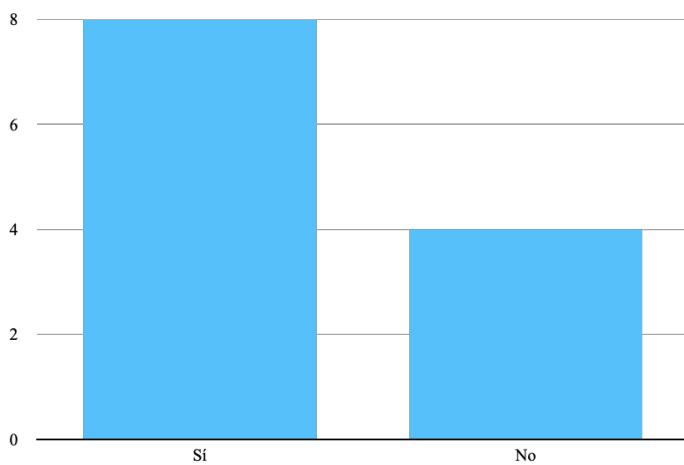


Gráfico 11

La siguiente pregunta se basó en una evaluación sobre la utilidad de los juegos proporcionados a la clase. A los estudiantes se les pidió indicar si, según su opinión al final de las actividades, los juegos contribuyeron al repaso de los temas previamente tratados en clase. Como se destaca en el gráfico 11, ocho

encuestados afirmaron que los juegos fueron un medio útil para repasar temas ya abordados en clase con la profesora durante las lecciones frontales y a través del libro de texto. Los restantes cuatro alumnos eligieron la opción “No”, indicando que la actividad lúdica no resultó beneficiosa para revisar y retomar los temas.

La pregunta siguiente, en comparación con la anterior, limita el campo de investigación a la adquisición exclusiva de vocabulario y se formuló de la siguiente manera: “¿Consideras que los juegos didácticos han sido útiles para aprender nuevas palabras que no habías memorizado durante la enseñanza tradicional?”. El 67%, equivalente a ocho estudiantes, afirmó que los juegos fueron útiles para memorizar vocabulario que no se había asimilado completamente anteriormente, mientras que el restante 33%, correspondiente a cuatro estudiantes, indicó que los juegos no resultaron útiles para alcanzar dicho objetivo. Inmediatamente después, la pregunta solicitaba indicar cuánto

útiles fueron los juegos para comprender la diferencia de uso de los tiempos pasados en español y su aplicación, centrándose así en la gramática.

A través del análisis del gráfico 12, se evidencia una paridad en las respuestas cerradas proporcionadas por los encuestados.

- Sí, ya conocía la diferencia, pero gracias a los juegos he podido repasar y entender mejor cuándo y cómo utilizarlos
- Sí, gracias a los juegos he entendido cómo y cuándo utilizarlos
- No, ya sabía cómo funcionaban y los juegos no me han servido de ninguna manera
- No, todavía no entiendo la diferencia

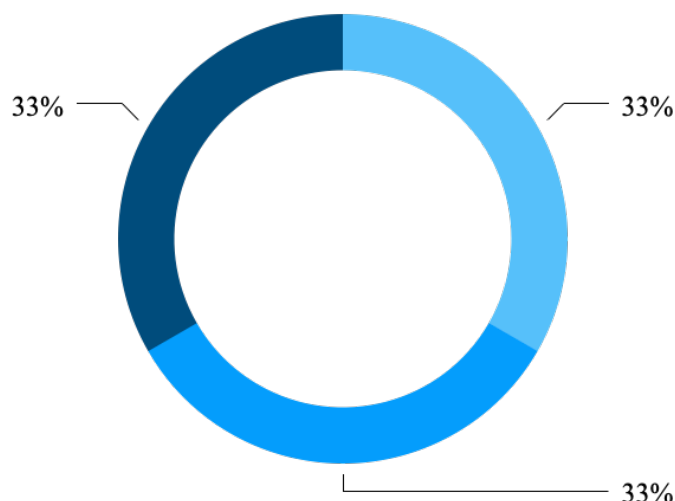


Gráfico 12

La respuesta “No, ya sabía cómo funcionaban y los juegos relacionados con estos temas no me han servido de alguna manera” no fue seleccionada por ningún participante. De las respuestas obtenidas, se deduce que la clase presenta una situación ligeramente borrosa: cuatro estudiantes no tenían conocimiento de las diferencias entre los pasados antes de la introducción y participación en los juegos, ni después de utilizar las actividades lúdicas y las diapositivas propuestas como repaso, las cuales indicaban los usos, los marcadores temporales y la formación de cada tiempo pasado. Cuatro estudiantes indican que solo comprendieron la diferencia entre los pasados gracias a los juegos en los que participaron, mientras que los otros cuatro estudiantes afirman haber repasado los usos y, en algunos casos, haber comprendido mejor su aplicación práctica. Las respuestas se justifican por la atmósfera desfavorable que caracterizó el momento

de suministración de los juegos, impidiendo que la clase se beneficiara plenamente de las herramientas creadas y, por ende, iniciara un proceso real de revisión y aprendizaje.

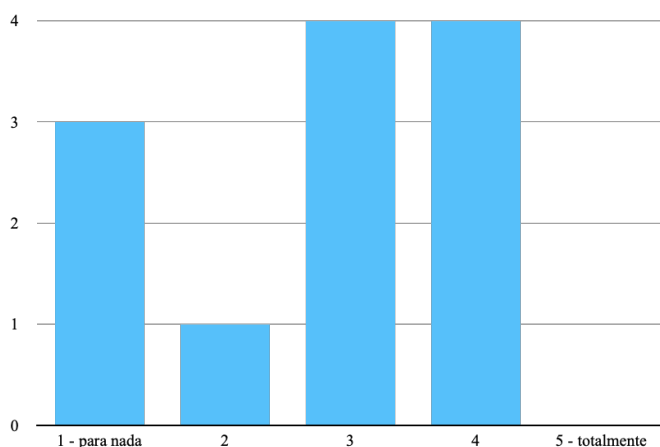


Gráfico 13

Respecto a la evaluación del nivel de diversión experimentado durante los juegos en clase, como se destaca en el gráfico 13, se observa una situación muy diferente en comparación con las clases anteriores. La mayoría de los participantes afirmó haberse divertido en grado medio o considerable,

mientras que un tercio de la clase, es decir, cuatro estudiantes, declararon no haberse divertido en absoluto o en mínima medida. Ninguno de los estudiantes afirmó haberse divertido completamente con las actividades lúdicas propuestas.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes si los juegos lúdicos fueron más útiles para repasar la gramática, es decir, los tiempos pasados, el vocabulario, es decir, las palabras

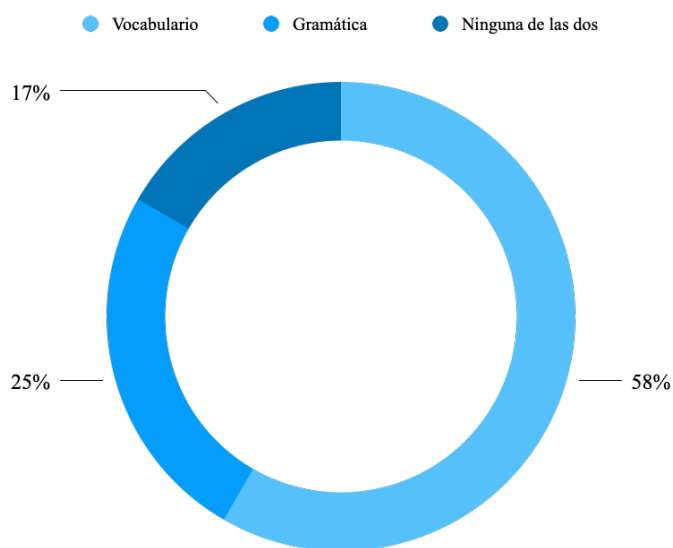


Gráfico 14

relacionadas con las bebidas y sus ingredientes, o ninguna de las dos respuestas. Como se muestra en el gráfico 14, la mayoría de la clase, el 58%, consideró que los juegos fueron útiles para repasar el vocabulario. Tres estudiantes, que representan el 25% de la clase, la gramática fue la parte más practicada y exitosa, mientras que para el 17%, es decir, dos estudiantes, ni la gramática ni el

vocabulario fueron mejorados gracias a las actividades.

Se concluye el análisis de la evaluación de las actividades lúdicas desde el punto de vista de los estudiantes, examinando las consideraciones recopiladas de las clases de cuarto grado. En total, se entrevistó a veintiocho estudiantes, quince de los cuales pertenecen a la primera clase de cuarto grado, y los trece restantes a la segunda clase a la que se le administró la actividad en el aula. La franja de edad de los sujetos

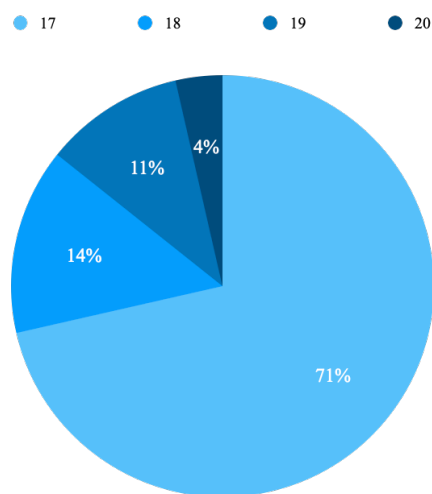


Gráfico 15

involucrados, visible a través del gráfico 15, va desde los diecisiete hasta los veinte años, lo que añade un factor de mayor conciencia y madurez al análisis de los datos.

La primera pregunta dirigida a las clases de cuarto grado se refería a la evaluación, en una escala del uno (para nada) al cinco (totalmente), de la experiencia de la actividad lúdica recién concluida. Los datos,

como se puede observar en el gráfico 16, son más que satisfactorios, ya que ningún estudiante evaluó la actividad por debajo del valor tres. La mayoría de los estudiantes de las dos clases, es decir, doce en total, se ubicó en un valor de cuatro, indicando que evaluaron la experiencia de la

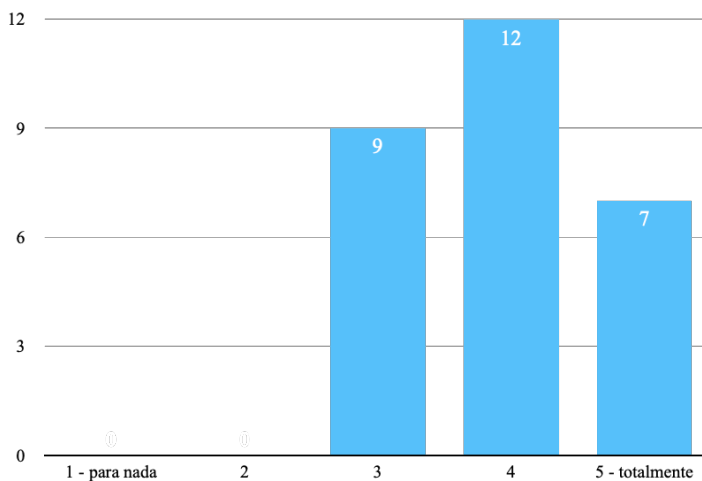


Gráfico 16

enseñanza lúdica como una experiencia positiva casi totalmente, un valor muy alto. Siete estudiantes se ubicaron en un valor de cinco, indicando que estaban completamente satisfechos por el trabajo propuesto. Por otro lado, los nueve restantes indicaron un nivel

de satisfacción de tres, lo que indica un nivel medio y suficiente de aprobación, de todos modos, positivo.

En la siguiente pregunta, se pidió a los estudiantes que indicaran con un “Sí” o un “No” si los juegos propuestos fueron útiles para repasar los temas que ya se habían tratado en clase con la profesora, es decir, los tipos de menús, la creación de un menú de un restaurante, los platos e

ingredientes, los términos relacionados como frutas y verduras, etc., y finalmente, los tiempos pasados, su uso y aplicación práctica. Como se puede ver en el gráfico 17, 25 estudiantes en total indicaron que el juego lúdico propuesto cumplió con los objetivos propuestos, es

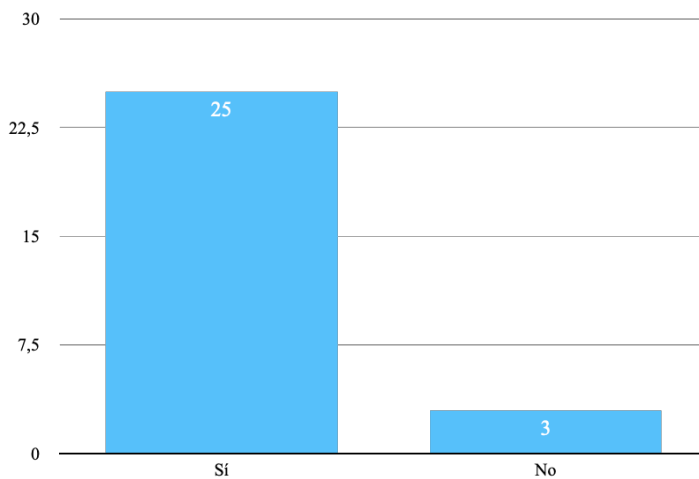


Gráfico 17

decir, ser utilizado como medio para invitar a los estudiantes a repasar temas ya tratados por la profesora de español durante las horas de lección frontal anteriores a la lección de enseñanza lúdica. Solo tres estudiantes indicaron que este no cumplió con su propósito. Posteriormente, se realizaron dos preguntas estrechamente relacionadas con el ámbito de aprendizaje, una en cuanto al aprendizaje de vocabulario y la otra en cuanto al aprendizaje de la gramática. En la primera pregunta, “¿Crees que los juegos didácticos te sirvieron para aprender nuevas palabras que no habías memorizado durante la enseñanza tradicional?”, como se puede observar en el gráfico 18, veinte estudiantes de los veintiocho respondieron “Sí”,

indicando que gracias a la actividad lúdica pudieron enriquecer su vocabulario, descubriendo nuevas palabras que aún no habían adquirido, o incluyendo incluso la memorización de palabras que aún no se habían asimilado por

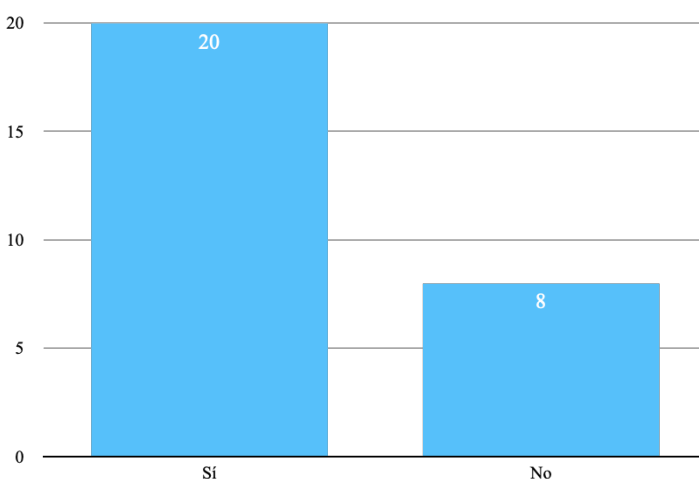


Gráfico 18

completo. Mientras que para los ocho estudiantes que constituyen el 28,6% del total, el juego no fue útil, incluyendo en la afirmación que ya conocían las palabras que se utilizaron para desarrollar la actividad, o que incluso el juego no fue capaz de fijar términos que ya se habían abordado en las lecciones frontales.

La segunda pregunta en este contexto se refería al aprendizaje o repaso de la diferencia de uso de los diferentes pasados que existen en la lengua española, presentados a través de diapositivas resumidas que delineaban su uso y aplicación y que debían ser utilizados en una parte de la actividad, como se explicó en el párrafo anterior. Para esta pregunta, los estudiantes tuvieron que elegir una de las opciones de respuesta disponibles entre: “Sí, ya conocía la diferencia, pero gracias a los juegos he podido repasar y entender mejor cuándo y cómo usarlos”; “Sí, gracias a los juegos he entendido cómo y cuándo utilizarlos”; “No, ya sabía cómo funcionaban y los juegos no me sirvieron de ninguna manera”; “No, todavía no entiendo la diferencia”.

Como se puede observar en el gráfico 19, el 63% de los estudiantes afirmó que ya conocían los temas de gramática propuestos y que la actividad lúdica les sirvió como una unidad de repaso para entender mejor cómo usarlos y aplicarlos en la práctica. El porcentaje es muy alto, sugiriendo que para la mayoría de ellos los objetivos propuestos se cumplieron plenamente. Desafortunadamente, para el 26%, es decir, para siete estudiantes, ni la enseñanza tradicional ni la enseñanza lúdica pudieron fijar el uso de

- Sí, ya conocía la diferencia, pero gracias a los juegos he podido repasar y entender mejor cuándo y cómo utilizarlos
- Sí, gracias a los juegos he entendido cómo y cuándo utilizarlos
- No, ya sabía cómo funcionaban y los juegos no me han servido de ninguna manera
- No, todavía no entiendo la diferencia

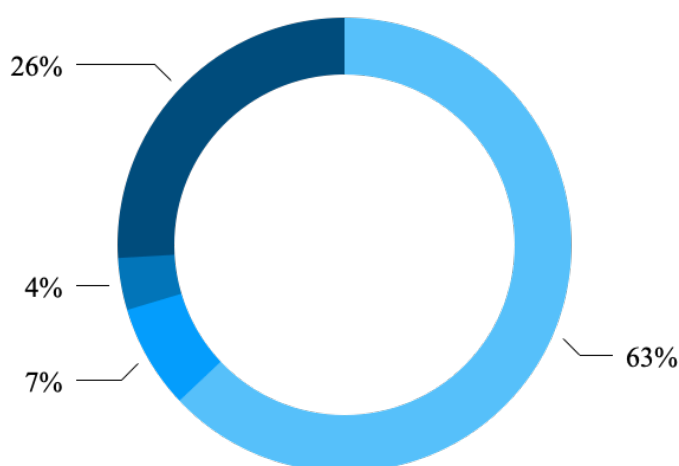


Gráfico 19

los tiempos pasados en español y facilitar su aprendizaje. Para dos estudiantes, el juego fue un excelente medio que les ayudó a entender, finalmente, el uso que aún no habían adquirido, mientras que solo un estudiante declara que ya sabía cómo aplicarlos y que, por lo tanto, la actividad no añadió ningún factor de repaso.

La siguiente pregunta era: “Teniendo en cuenta la enseñanza tradicional, es decir, las horas normales de clase, ¿consideras que fue más beneficioso tu aprendizaje a través del juego?”. Solo tres estudiantes de veintiocho declararon que el aprendizaje frontal era más beneficioso y útil, mientras que los otros veinticinco estudiantes declararon haber almacenado más contenido a través del juego. También se les pidió que motivaran su respuesta, y a continuación se presentan algunas de las respuestas más interesantes:

- “Perché partecipo più attivamente” – “Porque participo más activamente”
- “Perché riesco a stare più attento alla lezione, e a concentrarmi nel lavoro” - “Porque logro prestar más atención a la lección y concentrarme en el trabajo”
- “Perché le lezioni risultano più leggere” - “Porque las lecciones resultan más ligeras”
- “Porque el espíritu de competencia presente me ha ayudado a esforzarme más de lo normal, y el juego me ha hecho divertirme, ayudándome a memorizar mejor la información” “Perché lo spirito di competitività presente mi ha aiutato a impegnarmi più del normale, e il gioco mi ha fatto divertire aiutandomi a memorizzare meglio le informazioni”
- “Perché è molto più facile rimanere concentrati e divertendosi si impara più facilmente” – “Porque es mucho más fácil permanecer concentrado y divirtiéndose se aprende más fácilmente”

Además de los cuestionarios para los estudiantes, como ya se mencionó anteriormente, también se creó un cuestionario de evaluación de las actividades lúdicas en general, adaptado para cada grado y dirigido a la profesora de español. En todos los cuestionarios completados por la profesora al final de cada hora de lección lúdica, para cada grado, afirmó que todas las clases reaccionaron de manera positiva a las actividades propuestas. La profesora también afirmó que cuatro de las seis clases mostraron una mayor concentración y compromiso con la actividad lúdica en comparación con lo que se

demuestra diariamente en la enseñanza tradicional. Se excluyeron de esta afirmación una de las dos clases de segundo grado y la clase de tercer grado. En el primer caso, la profesora afirmó que muchos estudiantes participaron de manera pasiva en la lección lúdica, dejándose llevar por sus compañeros durante los trabajos en grupo y sin tomar decisiones; en el segundo caso, es decir, en la clase de tercer grado, la profesora destacó el comportamiento incorrecto de una minoría de la clase, lo que dificultó la participación y el disfrute completo de la experiencia propuesta para el resto de la clase.

Aquí están las razones dadas por la profesora en respuesta a la pregunta sobre las clases en las que los estudiantes mostraron mayor concentración y compromiso con la actividad lúdica en comparación con lo que ocurre normalmente en la enseñanza tradicional en el aula:

- “La clase trabajó con mayor atención e involucramiento. Se registró un ambiente relajado y una actitud colaborativa”
- “Aunque con la vitalidad que siempre distingue a la clase, todos interactuaron y se involucraron a pesar de las dificultades de diversa índole presentes en el grupo. A pesar de ser la primera hora, los estudiantes respondieron a todas las preguntas propuestas con motivación y curiosidad”
- “Ambos grupos fueron muy acogedores, se pusieron de inmediato a trabajar de manera ordenada y organizada. Ambos elaboraron un buen producto final requerido por la actividad. La colaboración de cada miembro de los grupos fue realmente buena”
- “Los alumnos aceptaron de inmediato la propuesta, se dividieron en varios grupos y colaboraron en la creación del producto final requerido por la actividad. Dadas las características arrolladoras del grupo, puedo afirmar de todos modos que la motivación y la participación fueron ambas buenas”

En cuanto a las dos clases que, según la profesora, no mostraron concentración e involucramiento, estas son las razones:

- “Solo tres alumnas respondieron más o menos correctamente a las preguntas de la propuesta didáctica lúdica y se involucraron mucho. El resto de los alumnos

fueron en su mayoría pasivos y destacaron la escasa preparación y motivación que los distingue normalmente”

- “Un grupo trabajó bastante bien, el otro se perdió en conversaciones y elaboró un producto final más o menos acorde con lo requerido”

Luego se preguntó a la profesora si consideraba que, dada la experiencia de la enseñanza lúdica en la que participó por primera vez, el uso de juegos en la enseñanza es útil para facilitar el aprendizaje de los idiomas. Se le pidió que expresara un juicio en una escala de uno a cinco, donde uno indica que el juego no es una práctica útil para la enseñanza y cinco indica que es totalmente útil. En los seis cuestionarios, la profesora señaló que, según su punto de vista se ubica en un valor cuatro, es decir, que el juego utilizado como medio para aprender y enseñar el español como lengua extranjera es un medio útil para activar un aprendizaje significativo que ayude a los estudiantes a abordar los temas de una manera divertida, y, que en algunos casos les ayuda también a comprender mejor, especialmente para aquellos que suelen tener dificultades. La profesora también agregó que, en su opinión, el juego puede ser un excelente medio que puede tener respuestas positivas en la evaluación en comparación con los resultados que se recopilan normalmente mediante el uso exclusivo de la enseñanza tradicional.

Posteriormente, la profesora indicó que todos los juegos eran coherentes con los objetivos, la unidad didáctica y el nivel lingüístico de los estudiantes. Se le pidió que

motivara la respuesta y diera su punto de vista sobre posibles modificaciones en los juegos, la presentación, el desarrollo y la creación que se llevó a cabo:

- “En esta primera fase, las actividades están bien ajustadas al nivel lingüístico y al tiempo disponible”
- “No cambiaría absolutamente nada; de hecho, para proponer todas las actividades, extendería la intervención a otra lección”
- “No cambiaría nada porque la actividad estaba perfectamente alineada con el programa curricular y bien ajustada al nivel de conocimiento de la L2 en este momento exacto del año escolar”
- “No cambiaría ni mejoraría nada, ya que está perfectamente en línea con las temáticas curriculares desarrolladas y tratadas en clase. Además, el nivel lingüístico era adecuado al nivel de salida del grupo de muestra”
- “Excelente propuesta ajustada perfectamente al plan de estudios, al nivel lingüístico previsto para un cuarto año. Perfecto así”
- “En perfecta sintonía con los últimos trabajos de la clase, la propuesta de hoy reflejaba plenamente los objetivos, los requisitos y el nivel lingüístico de un cuarto año de español como lengua extranjera”

Por último, se le preguntó a la profesora si, después de las experiencias en las seis clases, usaría la enseñanza lúdica en sus horas de clase junto con la tradicional, y la respuesta fue “definitivamente” en lo que respecta a las clases de primer y segundo grado, es decir, aquellas en las que se ofreció una diversificación de juegos “breves”. En cuanto a los juegos creados para las clases de tercer y cuarto grado, es decir, una única actividad lúdica con una duración de una lección, la profesora respondió “probablemente”.

3.4 Conclusiones sobre la investigación

En general, según los datos recopilados en las seis clases en las que se propuso el proyecto de actividades lúdicas, la mayoría de los estudiantes reaccionaron de manera positiva. En todas, excepto en el caso de la clase de tercer grado, se creó un ambiente de diversión, sin la presencia del estrés y la tensión que pueden existir en las lecciones tradicionales. Además, no se registró ningún caso de estudiantes aburridos con los juegos propuestos. Como se observó en el estudio de los gráficos, los juegos sirvieron

principalmente para repasar el vocabulario, en lugar de la gramática. Pero en general, los estudiantes indicaron que los juegos lograron su objetivo principal, es decir, que se crearon como medio para repasar los temas que ya se habían abordado en las horas anteriores con la profesora.

A través del análisis de las respuestas, también se dedujo que, para aquellos estudiantes con deficiencias en el ámbito lingüístico, fue difícil participar en los juegos y que, para algunos de ellos, a través de las herramientas propuestas fue posible activar un proceso de aprendizaje completo que les ayudó a finalmente cubrir los temas faltantes, mientras que, para otros, ni siquiera los juegos fueron útiles. Para el resto de los participantes, en cambio, fueron un excelente medio para revisar o memorizar y aclarar conceptos. Los participantes apreciaron la enseñanza lúdica y casi todos afirmaron que los juegos aplicados a la enseñanza deberían ser una herramienta que se utilice con mayor frecuencia durante las lecciones porque permiten una mayor concentración, menos pesadez que elimina el factor aburrimiento y, además, se destacó la apreciación de la comunicación que implica su desarrollo y de la cooperación que generan los trabajos en grupo. En general, todos los juegos creados y presentados a las clases fueron evaluados como mediana o totalmente satisfactorios por los estudiantes; mientras que fueron calificados como muy satisfactorios por la profesora.

4. Conclusiones

En conclusión, el proyecto de tesis tiene como objetivo examinar los elementos involucrados en los juegos utilizados como herramientas de aprendizaje cooperativo durante las clases de español como lengua extranjera, incluyendo una sección investigativa directamente dentro de las aulas.

En la primera parte, se han podido profundizar tanto los múltiples beneficios que este tipo de enseñanza puede aportar, en términos de diversión y entretenimiento, como los elementos fundamentales en la actualidad: la comunicación, la cooperación y la inclusión, etc. Gracias a la investigación, se puede afirmar que el juego puede ser efectivo para ejercitar las cuatro habilidades que los estudiantes deben practicar y poseer en el ámbito lingüístico, pudiendo decidir si utilizar propuestas que las entrenen individualmente, varias al mismo tiempo, o todas simultáneamente. También se puede afirmar que en una era digitalizada como la que estamos viviendo actualmente, además de los infinitos juegos que pueden ser seleccionados o creados a medida por el docente, hay disponibles en la web nuevas oportunidades capaces de estimular aún más a los estudiantes y ayudarles en el proceso de aprendizaje a través de mundos virtuales o juegos interactivos.

En la investigación en primera persona dentro de las clases de la escuela secundaria, se ha recogido una reacción positiva en general por parte de los estudiantes hacia las actividades propuestas. Solo en dos de seis casos, la programación no fue completamente apreciada. Según los datos recopilados a través de los cuestionarios propuestos a los estudiantes al final de las actividades, como se ha ilustrado en el capítulo final, estos han evaluado los juegos de manera más que positiva, indicando que han cumplido con el objetivo establecido, es decir, la revisión o asimilación de temas ya tratados durante las horas previas de clases tradicionales, respondiendo, en la mayoría de los casos, que han sido útiles especialmente para el vocabulario, además de la gramática. También la profesora ha expresado satisfacción, afirmando que nunca había utilizado antes esta herramienta, y que desea implementarla en el futuro dados los resultados positivos obtenidos, observando cómo los estudiantes colaboraban de manera activa, participativa y entusiasta hacia un objetivo común.

En última instancia, durante esta investigación se ha identificado una práctica adicional que podría beneficiarse de un estudio más detenido. En particular, se podría explorar el

impacto que el uso de actividades lúdicas de manera sistemática puede tener en los resultados finales de los alumnos en comparación con los resultados recopilados de una clase de nivel similar con un método de enseñanza tradicional, comparando los datos entre sí, ampliando así el alcance de la investigación.

5. Resumen de la tesis en italiano

Il primo capitolo della tesi “Didáctica lúdica como técnica de dimanización en ELE: de la teoría a la investigación aplicada” si apre con l’analisi dell’importanza che le lingue straniere moderne ricoprono all’interno dell’Unione Europea. Con la firma del trattato di Maastricht, entrato in vigore nel 1993, la Spagna e gli altri paesi aderenti hanno adottato una politica educativa basata sul plurilinguismo, ovvero sull’importanza di insegnare le lingue europee moderne come lingue straniere all’interno delle scuole. Si è deciso di assicurare ad ognuna di queste pari importanza, riconoscendo i propri valori culturali e promuovendo il loro insegnamento come mezzo per facilitare la comunicazione e la cooperazione tra i cittadini europei. Tutto questo ha permesso alle persone di superare il problema delle barriere linguistiche, potendo così sviluppare capacità interpersonali, ampliare le proprie prospettive culturali e aumentare le proprie opportunità lavorative.

Un altro documento fondamentale in questo ambito, elaborato dall’Unione Europea, è il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento e Valutazione (QCER), creato con lo scopo di implementare i principi stabiliti dal Consiglio d’Europa in ambito di promozione dell’educazione plurilingue e interculturale e per garantire un miglioramento costante nella qualità e nell’efficacia dell’apprendimento e dell’insegnamento delle lingue straniere. Un documento pubblicato nel 2001 che vuole essere d’aiuto a insegnanti, studenti e professionisti che lavorano nell’ambito dell’educazione linguistica, offrendo loro appoggio nella programmazione di materiali didattici, nella creazione di programmi di studio, nella valutazione delle competenze linguistiche e nella promozione della mobilità linguistica tra paesi europei.

Nel 2003, in Italia, attraverso la riforma educativa “Moratti” (Legger 28/03/2003 n°53) si è deciso di rivedere l’insegnamento delle lingue straniere nelle scuole. A partire dall’anno scolastico 2004-2005 si è deciso di includere, oltre alla lingua inglese, l’insegnamento di una seconda lingua straniera obbligatoria nelle scuole medie, a scelta tra: lingua spagnola, lingua francese o lingua tedesca. Da questo momento si iniziò a notare una rapida diffusione dell’insegnamento della lingua spagnola, con un aumento del 120% rispetto alle altre lingua straniere, registrando più di 24000 studenti nel 2003, e più di 8000000 nell’anno scolastico 2019-2020. Infine, secondo un’analisi realizzato

dall'Istituto Cervantes nel 2022, si registrano quasi 24 milioni di studenti di spagnolo come lingua straniera nel mondo.

A seguire si introduce il tema dei metodi di insegnamento delle lingue straniere, si descrive il processo complesso dell'apprendimento di una nuova lingua e l'evoluzione dei metodi di insegnamento nel corso della storia. L'apprendimento di una lingua coinvolge diversi aspetti, come quelli linguistici e culturali, e comporta una transizione verso un nuovo sistema di pensiero. I metodi di insegnamento sono stati sviluppati proprio per facilitare questo processo di apprendimento di una lingua straniera, fornendo principi e approcci educativi uniformi e coerenti. Ogni metodo ha un'enfasi teorica specifica che approfondisce diversi elementi che costituiscono il processo di insegnamento e apprendimento. Il modello più utilizzato per analizzare gli elementi che compongono il metodo è quello proposto da Richards e Rodgers in *Approaches and Methods in Language Teaching*, nel quale si identificano tre livelli: l'enfasi sull'approccio teorico, la progettazione che collega teoria e pratica, e i procedimenti che dettagliano le tecniche utilizzate in classe.

Nel corso della storia, i metodi sono evoluti, passando dall'approccio basato sulla grammatica e la retorica al dibattito moderno incentrato sulle migliori pratiche per l'insegnamento delle lingue straniere. Le fasi storiche includono il periodo dal XIX secolo al XX secolo, il periodo dal 1940 al 1960 e la fase più recente a partire dagli anni '70.

La prima fase nello sviluppo dei metodi di insegnamento (XIX-XX) ha visto l'introduzione delle lingue straniere nei curricula scolastici, creando la necessità di nuovi materiali didattici. Il metodo grammaticale-traduttivo ha dominato questo periodo, concentrato sulla memorizzazione di regole grammaticali e vocabolario e sulla traduzione. Negli anni '20 è emerso il metodo di lettura, focalizzato sulla comprensione scritta. La seconda fase (1940-1960) ha visto l'espansione dell'insegnamento delle lingue straniere, influenzato dalla ricerca linguistica e dalla teoria strutturalista. Il metodo diretto, il quale enfatizza l'oralità attraverso il contatto diretto con la lingua straniera, dovuto alle necessità comunicative tra paesi di diverse lingue, è il principale. Il periodo ha anche visto l'uso del metodo meccanicista audio-orale, sviluppato durante la Seconda Guerra Mondiale, che consisteva nella ripetizione di strutture sempre più complesse fornite da un'insegnante madrelingua. Attraverso la terza fase nello sviluppo dei metodi

di insegnamento, avvenuta negli anni '70, si assiste all'emergere della ricerca sull'Acquisizione delle Seconde Lingue (ASL), che supera la rigidità tra le tecniche di acquisizione della lingua madre (L1) e quelle per le lingue straniere (L2). Questo porta a un'evoluzione dei metodi di insegnamento delle lingue, con un maggiore focus sull'uso attivo del linguaggio e sulle abilità comunicative pratiche. Il *Second Language Acquisition Research* rivoluziona l'approccio alla ricerca linguistica, considerando numerosi fattori e punti di vista. Successivamente, l'avvento delle tecnologie digitali e dell'apprendimento online porta ulteriori cambiamenti nei metodi di apprendimento linguistico, consentendo nuove forme di interattività e personalizzazione. L'aumento dell'uso delle lingue straniere in ambito lavorativo, commerciale e privato rende cruciale l'insegnamento delle lingue, portando a una visione più multilingue e multiculturale del linguaggio. Emergono i metodi umanisti, che pongono l'accento sul benessere dello studente e sul suo ruolo attivo nell'apprendimento, con il docente che agisce come facilitatore. Si promuove l'autonomia degli studenti e la costruzione collaborativa del sapere. Il Consiglio d'Europa supporta la metodologia nozionale-funzionale, incentrata sulle necessità comunicative degli studenti e sull'apprendimento attraverso situazioni reali. Questo approccio innovativo, promosso ufficialmente dal Consiglio d'Europa, viene rapidamente adottato in tutta Europa nelle scuole e nelle istituzioni educative. La metodologia nozionale-funzionale rappresenta un punto di svolta verso l'approccio comunicativo nell'insegnamento delle lingue.

L'approccio comunicativo, noto come *Communicative Language Teaching*, mira a sviluppare la capacità degli studenti di comunicare in situazioni reali, sia oralmente che per iscritto, con parlanti nativi della lingua oggetto. Si basa sui principi dei metodi nozionali-funzionali, focalizzandosi sulla comunicazione e sulle norme socioculturali. La competenza comunicativa supera la visione di Chomsky concentrandosi sull'uso linguistico reale e interpersonale. Le quattro sub-competenze della competenza comunicativa comprendono la competenza grammaticale, sociolinguistica, discorsiva e strategica. In questa prospettiva, l'obiettivo non è la conoscenza formale, ma la capacità di comunicare in modo efficace e appropriato.

Negli anni '80 e '90 del XX secolo, il successo dell'approccio comunicativo ha ceduto il passo all'approccio basato sulle attività, considerato il suo successore. L'approccio per compiti si basa sulla pragmatica linguistica, ponendo l'accento sull'uso pratico della

lingua straniera anziché sulla struttura sintattica. Le attività coinvolgono una vasta gamma di compiti, promuovendo la comunicazione efficace e la comprensione reciproca in contesti reali. Il processo di insegnamento è organizzato attorno a unità tematiche, mirando a compiti specifici che riflettono gli interessi e il livello di conoscenza degli studenti. Le lezioni si concentrano su un tema centrale, integrando grammatica e lessico attraverso attività coinvolgenti. La valutazione avviene in modo continuo durante l'attività, coinvolgendo gli studenti nel processo di autovalutazione e valutazione dei compagni. I contenuti del processo di apprendimento possono essere tematici o linguistici, derivati dall'analisi dei compiti. È cruciale presentare i materiali di apprendimento in modo autentico, utilizzando fonti originali come radio o giornali, poiché influenzano il linguaggio utilizzato. La valutazione interna è parte integrante dell'attività stessa, permettendo una valutazione continua e trasparente del progresso degli studenti. Il ruolo del professore è quello di facilitatore, ovvero, quest'ultimo guida gli studenti nel processo di apprendimento. Gli studenti valutano non solo se stessi, ma anche i loro compagni e il contributo dato all'attività di gruppo. Questo approccio enfatizza il coinvolgimento attivo degli studenti nel proprio apprendimento e promuove la responsabilità individuale e collettiva.

Attraverso il secondo capitolo si entra nel pieno oggetto della tesi, ovvero la didattica ludica. In prima istanza si tratta l'importanza dell'aula come luogo principale per il processo di apprendimento, dove il professore e il gruppo di studenti devono lavorare sinergicamente per garantire l'efficacia dell'insegnamento. In questo contesto il ruolo svolto del professore è cruciale in quanto deve dimostrare le sue competenze non solo attraverso le conoscenze teoriche, ma anche comprendendo le esigenze del gruppo e coinvolgendo gli studenti nel processo di apprendimento. È essenziale, infatti, creare una buona relazione con gli studenti, creando un ambiente positivo. È importante che il docente ricordi che ogni gruppo di studenti è unico e per questo richiede un approccio diverso per mantenere l'attenzione e favorire l'apprendimento. Le tecniche di dinamizzazione dell'insegnamento, inclusi i giochi didattici, possono rendere le lezioni più interessanti e divertenti, contribuendo allo sviluppo della competenza comunicativa. Si introduce, quindi, il concetto di apprendimento cooperativo come metodo di insegnamento alternativo a quello tradizionale, focalizzato sulla collaborazione tra gli studenti anziché sull'apprendimento individuale. Questo approccio, nato negli Stati

Uniti negli anni '20 per contrastare l'individualismo e la competizione negativa, mira a coinvolgere attivamente gli studenti nella classe come gruppo. L'apprendimento cooperativo, noto anche come *Cooperative Learning* (CL), promuove l'interdipendenza positiva, la responsabilità individuale e collettiva, l'interazione motivante, le competenze sociali e di gruppo e l'importanza della valutazione del lavoro di gruppo. Gli studenti vengono divisi in gruppi che possono essere formali (a lungo termine), informali (a breve termine) o di base (a lungo termine e stabili). La cooperazione tra studenti stimola la comunicazione e favorisce la responsabilità e l'unità all'interno del gruppo, promuovendo un apprendimento attivo e basato sulla socialità.

Si definisce poi il concetto di didattica ludica, cioè l'uso del gioco all'interno del processo di insegnamento-apprendimento come strategia per rendere più dinamica l'attività educativa.

Il gioco, considerato una pausa dalla routine quotidiana, svolge un ruolo fondamentale nella socializzazione e nell'apprendimento delle regole sociali durante l'infanzia. La didattica ludica non solo favorisce l'amicizia e la cooperazione, ma aiuta anche nello sviluppo di importanti abilità sociali. Questo approccio permette di rendere le lezioni più coinvolgenti e divertenti, facilitando l'apprendimento e il consolidamento dei concetti. Numerose ricerche confermano i benefici del gioco nell'ambito didattico, giustificando il suo utilizzo anche nel contesto educativo formale. Grazie alla forte motivazione degli studenti e alla possibilità di valutare i risultati, il gioco diventa un'importante risorsa che stimola lo sviluppo cognitivo e comportamentale degli studenti. È essenziale, però, che le attività ludiche siano sempre allineate agli obiettivi educativi per massimizzarne l'efficacia.

La didattica ludica, utilizzando il gioco come strumento educativo, offre diversi benefici nell'insegnamento delle lingue straniere come lo spagnolo, tra i quali: la creazione di un ambiente rilassato e partecipativo in classe, la riduzione dell'ansia e della pressione associate alla lezione tradizionale, l'aumento della concentrazione e dell'interesse degli studenti, la flessibilità nell'utilizzo del gioco per vari scopi educativi, lo sviluppo di diverse abilità contemporaneamente, il potenziamento della sociabilità e delle capacità linguistiche degli studenti in modo quasi inconscio.

Quando un insegnante decide di utilizzare il gioco come attività educativa, è importante che abbia chiari gli obiettivi educativi e che l'attività ludica faccia parte di un processo

più ampio. Inoltre, l'insegnante deve essere consapevole che il gioco non deve essere utilizzato come mero intrattenimento, ma deve avere obiettivi definiti e allineati al programma scolastico. Inoltre, l'insegnante deve considerare il momento temporale in cui svolgere l'attività ludica, le necessità degli studenti e il proprio ruolo durante il gioco. La struttura di una attività ludica dovrebbe includere il nome del gioco, il tipo di destinatari, il livello di competenza linguistica a cui è destinato, il modo in cui la classe sarà organizzata per giocare, il tipo di gioco, le tipologie di abilità da praticare, il tempo e lo sviluppo del gioco, ed eventualmente, la valutazione dell'attività ludica. Questi elementi sono essenziali per garantire che l'attività ludica sia chiara, ben strutturata e finalizzata all'apprendimento degli studenti.

Si procede poi alla descrizione delle varie tipologie di giochi che possono essere utilizzate nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (ELE). Questi possono essere creati per affrontare una vasta gamma di argomenti educativi, dalla grammatica al lessico, fino al linguaggio specifico di diversi settori di studio. Sono utilizzati non solo per migliorare le competenze linguistiche, ma anche per sviluppare abilità sociali, mentali, di memoria e culturali. Viene proposta una prima classificazione dei giochi basata sul Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), nel quale si distingue tra giochi di carattere sociale e attività individuali. I primi, come il gioco del “Vedo, vedo” e il gioco dell’impiccato, mirano allo sviluppo delle abilità linguistiche attraverso l'interazione continua tra gli studenti. Le seconde, come i diari personali e i resoconti di film o libri, permettono agli studenti di praticare lo spagnolo in modo dinamico e divertente. Successivamente, viene presentata una seconda classificazione, ovvero, i giochi competitivi, i quali promuovono la competizione tra gli studenti per raggiungere un obiettivo, e i giochi collaborativi, i quali incoraggiano la cooperazione e l'aiuto reciproco tra gli studenti per raggiungere un obiettivo comune. Infine, vengono descritte altre tipologie di giochi, come i giochi di ruolo, le simulazioni, i giochi di creatività, i giochi fisici, i giochi di enigma e i giochi tradizionali. Ogni tipo di gioco ha l'obiettivo di migliorare le abilità linguistiche degli studenti in modo divertente e coinvolgente.

In questo contesto, è importante che i giochi siano personalizzati dal docente per adattarli alle esigenze e agli obiettivi specifici degli studenti. Inoltre, è fondamentale che gli studenti comprendano il valore educativo dei giochi e la loro relazione con gli

argomenti trattati in classe per evitare la percezione dei giochi come una perdita di tempo.

A seguire, si delineano le quattro abilità fondamentali nell'insegnamento delle lingue straniere, come per la lingua madre: la comprensione orale, la comprensione scritta, l'espressione orale e l'espressione scritta. Queste abilità linguistiche non devono essere considerate isolate, infatti, spesso i docenti preferiscono intrecciarle e praticarle insieme, come avviene durante le attività ludiche. La pratica della comprensione orale durante le attività ludiche è cruciale per lo sviluppo linguistico degli studenti. Analogamente, la produzione orale e scritta sono abilità fondamentali che possono essere sviluppate attraverso attività ludiche coinvolgenti e contestualizzate. L'interazione con il testo scritto durante il gioco permette agli studenti di applicare le loro abilità linguistiche in situazioni pratiche. L'uso del gioco, quindi, stimola l'interesse degli studenti e li incoraggia a sviluppare le loro abilità linguistiche in modo naturale e divertente.

Il ruolo del docente durante il gioco in classe è fondamentale per creare un ambiente educativo dinamico e interattivo. Inizialmente assume una posizione di leadership per organizzare efficacemente l'attività didattica e mantenere l'ordine in classe. Tuttavia, nel corso del tempo, si produce un graduale trasferimento dell'autorità agli studenti, che diventano più responsabili del proprio apprendimento. Il docente agisce come facilitatore, mediatore e organizzatore, fornendo istruzioni chiare e motivando gli studenti a partecipare attivamente. La valutazione costante e la raccolta costante di feedback aiutano gli studenti a migliorare e a sentirsi coinvolti nel processo di apprendimento della lingua straniera. Inoltre, il professore può suggerire soluzioni quando gli studenti incontrano difficoltà durante le attività, mantenendo un equilibrio tra sostegno e autonomia. Durante il gioco in classe, può partecipare attivamente oppure osservare da vicino, raccogliendo informazioni utili per valutare il progresso degli studenti e migliorare le future attività. L'obiettivo è creare un ambiente positivo e collaborativo che favorisca l'apprendimento della lingua straniera in modo stimolante e divertente, incoraggiando gli studenti a esprimersi liberamente senza paura di errori.

Successivamente, viene esaminato il tema della valutazione correlata alle attività ludiche, basata sugli obiettivi definiti dal docente all'inizio dell'attività, la quale comprende la valutazione delle competenze linguistiche, dei compiti e delle strategie utilizzate dagli studenti. Contrariamente alla valutazione tradizionale, la valutazione

delle attività ludiche include anche il progresso sociale, le capacità di comunicazione e di collaborazione degli studenti. I due principali tipi di valutazione sono quella individuale, che comprende la valutazione del docente, la co-valutazione e l'autovalutazione, e quella di gruppo, che fornisce una valutazione complessiva del lavoro finale. La co-valutazione e l'autovalutazione sono pratiche utili che coinvolgono gli studenti nel processo di valutazione, promuovendo la consapevolezza e il miglioramento personale. Queste valutazioni, utilizzate durante le attività ludiche in classe aiutano gli studenti a sviluppare le proprie abilità linguistiche e sociali, fornendo al docente, al tempo stesso, informazioni preziose per migliorare le attività che proporrà nel futuro.

Un'altra pratica, importante e attuale, che la didattica ludica mette in moto è quella dell'inclusione e dell'equità, temi di alta priorità secondo l'Unione Europea e l'UNESCO, che sottolineano l'importanza di garantire a ogni studente, indipendentemente dalle sue caratteristiche, pari opportunità di partecipazione e successo. L'inclusione non si limita all'accesso ai servizi educativi, ma comprende anche la creazione di ambienti che considerino le diverse sfide fisiche e sociali degli studenti. Le strategie didattiche inclusive, come l'uso di attività ludiche, favoriscono non solo un ambiente di apprendimento positivo, ma anche la comprensione delle diversità e la collaborazione interculturale. Le barriere fisiche e organizzative devono essere superate per garantire un apprendimento accessibile per tutti e il gioco può diventare un'utile risorsa per favorire l'inclusione sociale e l'accettazione delle diversità, oltre a stimolare l'apprendimento e la socializzazione degli studenti. L'attenzione alle specifiche necessità degli studenti con disabilità o disturbi richiede un approccio individuale e l'uso di strategie mirate per promuovere la loro partecipazione e integrazione nel contesto scolastico, con il gioco che può svolgere un ruolo chiave nell'adattamento delle attività didattiche.

In un contesto tecnologico come quello in cui viviamo attualmente è necessario analizzare anche l'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera. Le TIC sono considerate strumenti potenti per favorire una comunicazione significativa e costruttiva in ambito educativo, consentendo agli studenti di esprimere la propria creatività e sviluppare le competenze linguistiche collaborando tra loro. Le tecnologie digitali offrono una vasta

gamma di risorse e attività che rendono le lezioni più interessanti e coinvolgenti, aumentando la motivazione degli studenti e promuovendo l'autonomia e la consapevolezza individuale. Tuttavia, è importante prestare attenzione alla provenienza e alla qualità delle risorse online e monitorare l'uso appropriato dei dispositivi tecnologici durante le attività educative. L'integrazione delle TIC offre numerosi vantaggi, tra cui la possibilità di eliminare le barriere fisiche dell'aula, favorire la collaborazione internazionale e aumentare la motivazione degli studenti. I giochi seri rappresentano un'importante categoria di strumenti educativi che offrono un'esperienza formativa interattiva e coinvolgente, stimolando le abilità cognitive, sensoriali, emotive e socioculturali degli studenti. Tra questo, si menziona l'esempio di "Second Life", un videogioco che può essere utilizzato nell'insegnamento delle lingue straniere. "Second Life" è un ambiente virtuale tridimensionale in cui gli utenti possono creare *avatar*, interagire con altri utenti ed esplorare mondi virtuali. Questo gioco consente agli studenti di immergersi in situazioni di vita quotidiana e di praticare la lingua straniera in contesti realistici. Inoltre, offre la possibilità di partecipare a esperienze collaborative, cioè di lavorare insieme per raggiungere obiettivi comuni.

Dopo la comprensione teorica dei concetti relativi all'uso della didattica ludica nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera (ELE), si è proceduto con la realizzazione di un progetto di ricerca. Questo, è stato condotto in sei classi di diversi gradi di una scuola secondaria di secondo grado, tutte con lo studio dello spagnolo incluso nel percorso di studi. L'obiettivo è stato quello di creare attività ludiche pertinenti che non solo intrattenessero, ma anche facilitassero l'apprendimento e il ripasso di argomenti già trattati dalla docente durante le ore di lezione tradizionale, in modo diverso, divertente e dinamico.

I giochi sono stati creati su misura per ciascuna classe, considerando sia il programma di studio, sia le dinamiche di apprendimento degli studenti. Per le classi di primo e secondo grado, sono stati proposti giochi come "Kahoot" e "Taboo", che coinvolgevano la comprensione del lessico e della grammatica già studiata durante le ore di didattica tradizionale. Per la classe di terzo grado, è stata proposta un'attività di gruppo unica, basata sulla creazione di un listino cocktails di un bar, ripassando il lessico per gli ingredienti, e l'ideazione di una presentazione dello stesso utilizzando i tempi del passato. Tuttavia, a causa di problemi dovuti all'errata disposizione degli studenti

durante la divisione in gruppi, questa attività non ha ottenuto il successo sperato. Per le classi di quarto grado, è stato proposto un gioco simile a quello della classe di terzo grado, incentrato sull'enogastronomia e sulla creazione di un menu per un ristorante immaginario, l'ideazione della storia dello stesso, e la presentazione alla classe del lavoro svolto. Questo gioco ha ottenuto un notevole successo grazie all'entusiasmo degli studenti e all'utilizzo di strumenti tecnologici.

Le classi, complessivamente, hanno reagito positivamente alle attività ludiche proposte, mostrando impegno ed entusiasmo. La partecipazione degli studenti e il coinvolgimento attivo sono stati chiave per il successo complessivo delle attività ludiche proposte.

Si fornisce, quindi, un'analisi dettagliata delle risposte raccolte dai questionari somministrati a fine attività dagli studenti delle sei classi coinvolte e dalla docente.

Gli studenti hanno partecipato a un questionario composto da domande aperte e chiuse, volto a valutare la loro esperienza durante le attività ludiche. I risultati rivelano una generale soddisfazione, con la maggior parte degli studenti che ha espresso un alto grado di apprezzamento per i giochi proposti. In particolare, i giochi sembrano aver favorito il ripasso del lessico e la comprensione di concetti grammaticali. L'analisi dei dati raccolti da diverse classi mostra una tendenza comune: la maggior parte degli studenti ritiene che l'insegnamento tramite giochi sia più efficace rispetto al metodo tradizionale. Gli studenti hanno anche evidenziato una maggiore partecipazione, attenzione e divertimento durante le lezioni ludiche, suggerendo che questo approccio possa essere più coinvolgente e motivante rispetto alla didattica tradizionale. Tuttavia, alcuni studenti hanno espresso dubbi sull'efficacia dei giochi, attribuendo ciò a una scarsa comprensione dei concetti trattati o a un'atmosfera poco favorevole durante le attività. Nonostante ciò, la maggior parte degli studenti ha manifestato un'apertura positiva all'integrazione dei giochi didattici nelle lezioni, ritenendo che possano favorire una maggiore concentrazione e facilitare il processo di apprendimento. In conclusione, l'analisi dei dati suggerisce che l'utilizzo dei giochi didattici possa rappresentare una risorsa significativa per migliorare l'esperienza di apprendimento degli studenti. L'entusiasmo dimostrato dagli studenti verso questo approccio innovativo indica la sua potenziale efficacia nel promuovere un apprendimento più coinvolgente e stimolante, incoraggiando una partecipazione attiva e una migliore assimilazione dei concetti.

Si descrivono, a seguito le risposte raccolte dai questionari compilati dalla docente. Quest'ultima dichiara che, dai risultati ottenuti emerge una reazione generalmente positiva da parte degli studenti verso le attività proposte, con una maggiore concentrazione e coinvolgimento rispetto alle lezioni tradizionali riscontrato in quattro delle sei classi coinvolte nel progetto.

Le ragioni addotte dalla docente per spiegare questo maggiore coinvolgimento includono un'atmosfera rilassata, collaborativa e una maggiore partecipazione degli studenti. Tuttavia, due classi non hanno mostrato lo stesso livello di concentrazione e coinvolgimento, con alcuni studenti che hanno partecipato passivamente o si sono distratti durante le attività. La docente, interrogata sulla utilità dell'insegnamento ludico per facilitare l'apprendimento linguistico, ha indicato un punteggio medio-alto di quattro su cinque, evidenziando come i giochi possano attivare un apprendimento significativo e migliorare la comprensione, specialmente per gli studenti con difficoltà. Le attività ludiche proposte sono state valutate come coerenti con gli obiettivi didattici e il livello degli studenti, e la docente non ne suggerisce modifiche. Infine, la maggior parte degli studenti ha apprezzato l'uso dei giochi in classe e ha suggerito di integrarli più spesso nelle lezioni per favorire una maggiore concentrazione e coinvolgimento.

L'analisi dei dati dimostra che le attività ludiche possono essere efficaci nel promuovere un apprendimento attivo e significativo della lingua spagnola, sebbene alcuni studenti possano trovare difficoltà ad accettarle. Tuttavia, la maggior parte degli studenti e la docente concordano sull'utilità e l'efficacia di tali approcci nell'insegnamento linguistico.

In conclusione, la tesi si propone di esaminare l'utilizzo dei giochi come strumento di apprendimento cooperativo nelle lezioni di spagnolo come lingua straniera, integrando una ricerca diretta all'interno delle aule. I benefici di questo approccio sono stati approfonditi, evidenziando la sua efficacia nel favorire la comunicazione, la cooperazione e l'inclusione. Si è constatato che i giochi possono esercitare le quattro abilità linguistiche richieste agli studenti, offrendo la possibilità di svilupparle individualmente o simultaneamente. Nell'era digitale attuale, l'uso di giochi online può ulteriormente stimolare gli studenti e facilitare il processo di apprendimento. La reazione degli studenti alle attività proposte è stata in generale positiva, indicando che i giochi hanno aiutato nella revisione e nell'assimilazione di argomenti già trattati. La

docente ha espresso soddisfazione per i risultati ottenuti e l'intenzione di continuare a utilizzare questa metodologia. Infine, si suggerisce di approfondire, in future ricerche, l'impatto dell'uso sistematico di attività ludiche sui risultati degli studenti rispetto a un metodo tradizionale, ampliando così il campo di ricerca.

6. Bibliografía

- Artuñedo Guillén, B., Gonzáles Sainz, T. (1999): «Propuesta didácticas para la expresión escrita en la clase de E/LE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. Disponible en la Web:
https://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.artunedo_gonzalez.pdf
- Atzori, C. «La enseñanza del español en Italia», [en línea]. Mondovì, Italia. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_42/congreso_42_08.pdf
- Baretta, D. 2006: «Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. Disponible en la Web:
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>
- Blake, R. (2012): «Homo ludens, los videojuegos y las TICs y el aprendiz de ELE» [en línea]. Universidad de California, Estados Unidos, Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0e5b1166-6e38-4399-b9f5-fb8f8b8f995a/2012-esp-13-05blake-pdf.pdf>
- Candela, Y., Benavides, J. (2020): *Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la básica superior*, [en línea]. Disponible en la Web:
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Cassany, D. 2004: «Aprendizaje cooperativo para ELE» en: *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Múnich, Instituto Cervantes de Múnich
- Centro Virtual Cervantes: «Enfoque Comunicativo», [en línea]. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Cestero Mancera, A. M., Panadés Martínez, I. (2017): *Manual del profesor de ELE*. Universidad de Alcalá, Madrid

- Chamorro, M.D., Prats, N. (1990): «La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera», en Actas II Congreso ASELE, [en línea]. Disponible en la Web:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- Chipia Lobo, J. F. (2011) «Juegos Serios: Alternativa Innovadora» [en línea]. Disponible en la Web:
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41966/juegosserios.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo de Europa. «Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione», [en línea], 2020. Disponible en la web: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>
- Córdoba Pillajo, E. F., Lara Lara, F., García Umaña, A. (2017): «El juego como estrategia lúdica para la educación inclusiva al buen vivir», [en línea]. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Santo Domingo. Disponible en la Web: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6535622.pdf>
- Di Franco, C. (2017): «La Enseñanza de la Expresión Oral en la Clase de ELE: El Español Coloquial», [en línea]. Universidad de Estudios de Palermo, Italia. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0469.pdf
- *Disabilità e inclusione*, [en línea]. Disponible en la Web:
<https://www.disabilitaeinclusione.it/disabilita/>
- Dolores De Las Mercedes, M. M. (2018): «Estrategias didácticas lúdicas que favorecen la autonomía en el aula de niños con multidiscapacidad en el instituto de educación espacial del norte», [en línea]. Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador. Disponible en la Web:
<https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/20417/1/UPS-MSQ167.pdf>
- European Education Area. «Acerca de la política de multilingüismo», [en línea]. Disponible en la Web: <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>

- Fernández López, M. S. (1988): «Corregir y evaluar desde una perspectiva comunicativa», en Primeras Jornadas Pedagógicas y I Congreso Nacional de la ASELE, Madrid.
- García, Prieto, Jesús Santos (1994): «El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión», en *Comunicación, lenguaje y educación*.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, «Legge 28 marzo 2003, n. 53», [en línea]. Disponible en la Web:
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>
- Harmer, J. (1983): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London.
- Hernández, R., Silva, F. (2020): *Actividades lúdicas en las clases de español como lengua extranjera. Cultura, Educación y Sociedad*, en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. Disponible en la Web:
<http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.13>
- Instituto Cervantes. «Marco común europeo de referencia», [en línea]. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Johnson D. W., Johnson R. T. (2004): *Assessing students in groups. Promoting group responsibility and individual accountability*. Corwin Press.
- Johnson P., Escudero Baztán L. (2017): «Optimización de los juegos de rol en la clase de ELE para fomentar la participación de los estudiantes más tímidos», [en línea] Durham University, Inglaterra. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2017-2018/04_johnson-escudero.pdf
- Juan Carlos, Reche Cala. “El español en Italia”, [en línea]. Instituto Cervantes de Roma. Disponible en la Web:
https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/europa/italia.htm#np1
- Landone ,E. (2004): «El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas» en marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, [en línea]. Disponible en la

Web: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_16Landone.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e1

- Martín Vegas, R. A. (2009): Manual de didáctica de la lengua y la literatura. Ed. Síntesis, Madrid.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional y Administraciones educativas de las comunidades autónomas (2022): «Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente», [en línea]. Disponible en la Web: https://intef.es/wp-content/uploads/2022/03/MRCDD_V06B_GTTA.pdf
- Ministerio de educación y formación profesional, «La enseñanza del español como lengua extranjera en el sistema educativo italiano», [en línea]. Disponible en la Web: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/italia/espsisteduita.pdf?documentId=0901e72b80116d93>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación», [en línea]. Junio 2002. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017): «Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación», [en línea]. Disponible en la Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- Otero Doval, H. (2013): «Aprender y enseñar entonación en aulas multilingües», [en línea]. Universidade de Vigo, Galicia, pág. 664-674. Disponible en la Web: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0067.pdf
- Peralta Bañón, C. (2008): «El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE» en Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera, [en línea]. Instituto Cervantes de São Paulo, Disponible en la Web:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/ri_o_2008/14_peralta.pdf

- Piva, C. (2000): «Metodi in glottodidattica», en De Marco A. (ed.), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera*. Carocci editore.
- Richards, Rodgers (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, United Kingdom.
- Rivera Flores, H. (2015): «El rol del profesor en el aprendizaje de una lengua extranjera», en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. Universidad Tecnológica de Tlaxcala, México.
- Rodríguez Días, S. C.: «El humor en clase: contribuciones para la enseñanza del español», [en línea]. Disponible en la Web:
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/98827/EI%20humor%20en%20clase.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruggeri, M. (2010): «I mondi immersivi in Second Life e la didattica dell'italiano come L2: analisi, esperienze e sperimentazioni», [en línea]. Disponible en la Web:
https://www.maldura.unipd.it/masters/italianoL2/Lingua_nostra_e_oltre/LNO4dic2010/8_LNEO4_Ruggieri.pdf
- Sánchez Benítez, G. (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico». Marco ELE, Valencia.
- Sánchez, D. (2009): «La expresión escrita en la clase de ELE» en marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, [en línea]. Universidad de Filipinas, Asia. Disponible en la Web:
https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Simons, M. (2011) «Perspectiva didáctica sobre el uso de las TIC en clase de ELE» en marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, [en línea]. Disponible en la Web: <https://marcoele.com/descargas/11/simons-tic.pdf>
- Soto Sainz, S. (2021): *El juego. Análisis crítico de las clasificaciones y su utilidad en la selección de juegos*. Universidad de Catalá, Madrid.
- Valera Gonzáles, P. (2010): «El aspecto lúdico en la enseñanza del ELE» en marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, [en línea].

Disponible en la Web: https://marcoele.com/descargas/11/varela-aspecto_ludico.pdf

- WEBSCOLAR, 2013: «Dinámicas y Técnicas grupales que usan los docentes», [en línea]. Disponible en la Web: <https://www.webscolar.com/dinamicas-y-tecnicas-grupales-que-usan-los-docentes>

Agradecimientos

Quisiera expresar mi sincero agradecimiento a todas las personas que contribuyeron de manera significativa en mi carrera universitaria.

En primer lugar, quiero agradecer a mi respetada relatora, la Profesora Arbulu Barturen María Begoña, por su disponibilidad, orientación, apoyo y sugerencias a lo largo de este proceso. Su experiencia y dedicación fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo y para mi enriquecimiento académico y profesional.

Quiero expresar agradecimiento a la profesora, colega y amiga, Ylenia Paterniani. Su generosa colaboración y apoyo fueron fundamentales para la realización de mi proyecto de tesis, permitiéndome trabajar dentro de sus clases y brindándome la libertad necesaria para tomar mis propias decisiones.

A mi familia, quiero dedicarles un profundo agradecimiento por su constante aliento y su comprensión durante todo este tiempo. Su apoyo ha sido mi fortaleza y motivación.

Quiero honrar la memoria de mi querida abuela, Mariarosa, quien siempre fue mi mayor aliada, mi roca y mi inspiración en la vida y en los estudios, a la cual quiero dedicar esta tesis.

A mis amigos, quienes estuvieron a mi lado en los momentos difíciles y compartieron las alegrías de cada logro, les agradezco de corazón por su amistad incondicional y por ser un sostén invaluable en este camino.

Finalmente, agradezco a todas aquellas personas que, de una forma u otra, brindaron su apoyo, consejos y ánimo durante estos años.