

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

El aprendizaje del español como lengua extranjera a través de juegos motores

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Aida Fernández Hernández

DIRECTORAS

María Julia Blández
Ángel Elena Ramírez Rico

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

El aprendizaje del español como lengua extranjera a través de juegos motores

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Aida Fernández Hernández

DIRECTORAS

María Julia Blández Ángel
Elena Ramírez Rico



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado
Programa de doctorado en educación
Investigación en didácticas disciplinares

El aprendizaje del español como lengua extranjera a través de juegos motores

Autora: Aida Fernández Hernández

Directoras: María Julia Blández

Ángel Elena Ramírez Rico

Madrid, 2023

Agradecimientos

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a mi madre Rosa, a mi hermana Lara y a mi padre Tomás por su apoyo incondicional a lo largo de este arduo proceso de investigación. Su constante motivación y apoyo han sido fundamentales para mi perseverancia y éxito.

Deseo agradecer especialmente a mi directora de doctorado Elena por su guía invaluable. Su experiencia y sabiduría han sido cruciales en el desarrollo de esta tesis doctoral. También valoro especialmente sus sugerencias constructivas que han mejorado significativamente el contenido y la estructura del trabajo, así como por plantearme retos que me han impulsado a superarme. También, a mi otra directora Julia, quiero agradecerle por creer en el potencial del movimiento y confiar en el proyecto ya que su convicción y apoyo en la integración de elementos motrices en esta investigación han sido de gran valor.

A Ana, quiero expresar mi sincero agradecimiento por haberme inspirado para llevar a cabo la investigación reconociendo la importancia del juego motor en el contexto de investigación. Tu apoyo y entusiasmo han sido un gran estímulo para mí.

A las dos directoras de las dos escuelas que me brindaron la oportunidad de llevar a cabo esta investigación, les estoy sumamente agradecido por su confianza en mí y por permitirme trabajar con su alumnado. Sin su colaboración ha sido fundamental para el éxito de esta investigación.

Por último, quiero agradecer de corazón a mis apoyos más cercanos, Anabel y Marta. Su presencia constante y su apoyo desde la distancia a lo largo de todo el proceso han sido un verdadero tesoro. Gracias por estar a mi lado y por brindarme ánimo y sostén en cada etapa de esta tesis doctoral.

A todos ustedes, mi más sincero agradecimiento por su contribución y apoyo en la realización de esta tesis doctoral. Sin su respaldo, este logro no habría sido posible.

Resumen

Este trabajo de investigación se ha centrado en el aprendizaje de una lengua extranjera, dado su valor en el mundo globalizado actual. Se destaca la importancia de diseñar actividades acordes con las características del alumnado, considerando que el juego y el movimiento son elementos fundamentales en su desarrollo. El estudio se ha llevado a cabo en dos centros con escolares de tercero de primaria, de habla inglesa: uno en Canadá (dieciséis estudiantes) y el otro en una escuela americana (cincuenta y ocho estudiantes). Se ha realizado una revisión bibliográfica sobre la evolución y la adquisición del aprendizaje de la lengua, así como del juego motor y sus posibilidades educativas. El enfoque del estudio ha sido cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de analizar en profundidad el fenómeno estudiado. Se han utilizado instrumentos para evaluar y analizar los datos del contexto socioeducativo y las características de los participantes. Los resultados han revelado que la inclusión de actividades lúdico-motrices en el aprendizaje del español como lengua extranjera ha tenido un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Se concluye que este tipo de actividades poseen un valor pedagógico significativo. Además, se ha confirmado que hay determinadas características de los juegos que favorecen el aprendizaje, la motivación y afectan al nivel de dificultad. A partir de los hallazgos, se ha creado una guía didáctica para apoyar a los docentes de lenguas en la obtención de resultados más eficaces.

Palabras clave: Aprendizaje, lengua extranjera, actividades físico-motrices, motivación, educación primaria

Abstract

This research has focused on foreign language learning, given its value in today's globalized world. The importance of designing activities that align with students' characteristics has been emphasized, considering that play and movement are fundamental elements in their development. The study was conducted in two schools with third-grade students: one in Canada (sixteen students) and the other in an American school (fifty-eight students). A literature review was conducted on the evolution and acquisition of language learning, as well as on motor play and its educational possibilities. The study employed a quantitative and qualitative approach to thoroughly analyze the phenomenon under investigation. Instruments were used to evaluate and analyze data related to the socio-educational context and participants' characteristics. The results revealed that the inclusion of ludic-motor activities in the learning of Spanish as a foreign language had a positive impact on the development of language skills. Therefore, it was concluded that such activities hold significant pedagogical value. Additionally, specific characteristics of the games were found to enhance learning, motivation, and affect the level of difficulty. Based on the findings, a didactic guide was developed to support language teachers in achieving more effective results.

Keywords: Learning, foreign language, kinesthetic activities, motivation, primary education

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1. Planteamiento general de la investigación

1.1. Presentación	15
1.2. Justificación de la investigación	16
1.3. Génesis y motivación	22
1.4. Objetivos	23
1.5. Estructura formal del trabajo	24

I. Fundamentación teórica

Capítulo 2. El aprendizaje de la lengua extranjera

2.1. La adquisición de la lengua	29
2.2. Teorías de adquisición de la lengua	29
2.3. Factores que intervienen en la adquisición de las lenguas	32
2.4. Métodos y enfoques en el aprendizaje de la lengua extranjera	34
2.4.1. El método gramática-traducción o tradicional	34
2.4.2. El método directo o natural	35
2.4.3. Los métodos estructurales	36
2.4.4. Los métodos basados en el enfoque humanista	37
2.4.5. El enfoque comunicativo	41

Capítulo 3. El individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

3.1. Características psicocognitivas del alumnado	47
3.2. El aprendizaje de la lengua extranjera	54
3.3. La motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera	62
3.4. La dificultad en el aprendizaje	67

Capítulo 4. La lengua extranjera en el ámbito educativo

4.1. Contexto y currículum	73
4.2. Programas de la lengua extranjera	75
4.3. Proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: el léxico	78

Capítulo 5. El elemento lúdico-motor en el aprendizaje de la lengua extranjera

5.1. El juego en la clase de lengua extranjera	83
5.1.1. Clasificación del juego	87
5.1.2. Ventajas y limitaciones de la incorporación del juego en la enseñanza de la lengua extranjera	94
5.1.3. El juego en el ámbito educativo.....	97
5.2. El aprendizaje basado en juegos (ABJ)	97
5.3. Gamificación	101
5.4. Diferencia entre juego, ABJ y gamificación	106
5.5. Los juegos motores	108
5.5.1. Los juegos motores en el ámbito educativo	114
5.5.2. El juego motor en el aprendizaje de la lengua extranjera	118

5.6. Los juegos de representación en el aprendizaje de la lengua extranjera	120
5.7. Los juegos de mesa	123

II. Diseño de la investigación

Capítulo 6. Metodología

6.1. Tipo de estudio	129
6.2. Contexto	136
6.2.1. Contexto del centro canadiense	136
6.2.2. Contexto del centro estadounidense	141
6.3. Participantes	144
6.3.1. Participantes del centro canadiense	144
6.3.2. Participantes del centro estadounidense	149
6.4. Programación aplicada	152
6.4.1. Diseño de la programación del centro canadiense	153
6.4.2. Diseño de la programación del centro estadounidense	156
6.4.3. Enfoque metodológico	157
6.4.4. Características de las actividades	160
6.4.5. Propuesta de actividades lúdico-motrices	165

Capítulo 7. Instrumentos para la recogida de datos

7.1. Técnicas e instrumentos de la investigación	167
7.2. Instrumentos para la obtención de información previa sobre el alumnado	169
7.2.1. Instrumento 1: encuesta sobre la lengua extranjera	170
7.2.2. Instrumento 2: encuesta inicial sobre el juego	170
7.3. Instrumentos para la obtención de información sobre la investigación	171
7.3.1. Instrumento 3: cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos	175
7.3.2. Instrumento 4: rejilla con la percepción del alumnado participante sobre los juegos	176
7.3.3. Instrumento 5: notas de campo	177
7.3.4. Instrumento 6: registro audiovisual de los juegos	178
7.3.5. Instrumento 7: entrevistas	178
7.3.5.1. Alumnado	179
7.3.5.2. Observadora interna	180
7.3.5.3. Docentes	180
7.4. Triangulación	181

III. Análisis e interpretación de los datos

Capítulo 8. Primer estudio de caso (escuela canadiense)

8.1. Procedimiento del análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la escuela canadiense	185
8.2. Información previa del alumnado canadiense participante en el estudio	188
8.2.1. Cuestionario al alumnado canadiense sobre el juego	188
8.3. Análisis de la información obtenida durante la intervención	190
8.3.1. Cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos en la escuela canadiense	190

8.3.2. Valoración del alumnado sobre el nivel aprendizaje, motivación y dificultad en los juegos en la escuela canadiense	200
8.3.2.1. Aprendizaje	201
8.3.2.2. Motivación	217
8.3.2.3. Dificultad a la hora de practicar el juego	235
8.3.2.4. Características de los juegos más influyentes en el aprendizaje, la motivación y la dificultad	250
8.3.2.5. Relación entre los juegos aplicados, el aprendizaje conseguido y la percepción del alumnado	280
8.3.2.6. Relación entre el aprendizaje, la motivación y la dificultad	291
8.3.2.7. Comentarios y citas respecto a las diferentes variables	293
8.3.3. Entrevistas	297
8.3.3.1. Alumnado canadiense	297
8.3.3.2. Profesorado canadiense	303
8.3.3.3. Observadora interna	309
8.4. Triangulación de los instrumentos	309

Capítulo 9. Segundo estudio de caso (escuela estadounidense)

9.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la escuela estadounidense	315
9.1.1. Instrumentos de recogida de datos relacionados con la intervención en la escuela estadounidense	315
9.1.1.1. Procedimiento de análisis y recogida de datos relacionada con la intervención en la escuela estadounidense	315
9.1.1.2. Cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos	316
9.1.2. Resultados de la percepción del alumnado estadounidenses participantes sobre los juegos, de la investigadora sobre las notas de campo y el registro audiovisual	319
9.1.2.1. Aprendizaje	320
9.1.2.2. Motivación	324
9.1.2.3. Dificultad a la hora de practicar el juego	329
9.1.2.4. Características de los juegos más influyentes en el aprendizaje, la motivación y la dificultad para el alumnado	335
9.1.2.5. Relación entre los juegos aplicados, el aprendizaje conseguido y la percepción del alumnado	341

Capítulo 10. Comparativa de los resultados de la escuela canadiense y la estadounidense

10.1. Resultados comparativos de la prueba inicial y final en la escuela canadiense y la estadounidense	343
10.2. Resultados comparativos de los datos obtenidos según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense	344
10.2.1. Aprendizaje	344
10.2.2. Motivación	348
10.2.3. Dificultad	351
10.2.4. Relación de juegos con mayor nivel de aprendizaje, motivación y nivel alto y bajo de dificultad	355
10.2.5. Conclusiones de la comparación de los resultados de las dos intervenciones realizadas	364

IV. Discusión, contribuciones de la investigación y reflexiones finales

Capítulo 11. Discusión

11.1. Aprendizaje	371
11.2. Motivación	387
11.3. Dificultad	407

Capítulo 12. Contribuciones de la investigación

12.1. Guía didáctica	421
12.1.1. Introducción	421
12.1.2. Destinatarios	421
12.1.3. Justificación	421
12.1.4. Objetivos	422
12.1.5. Estructura de la guía	423
12.1.6. Características de la guía	423
12.1.7. Intervención educativa	424
12.1.8. Características de los ejemplos de juegos	454
12.1.9. Pasos para diseñar juegos en una lengua extranjera	457

Capítulo 13. Reflexiones finales

13.1. Conclusiones	465
13.1.1. Objetivo general	465
13.1.2. Objetivos específicos	469
13.2. Limitaciones	476
13.3. Futuras líneas de investigación	476

Referencias bibliográficas	479

Apéndices. Índices de tablas y figuras	543

Anexos	555
Anexo A: horario	555
Anexo B: temporalización de las actividades	557
Anexo C: actividades lúdico-motrices, juguemos a aprender español	559
Anexo D: encuesta inicial sobre la lengua española	591
Anexo E: encuesta inicial sobre el juego	593
Anexo F: test inicial y final de la evaluación de contenidos	595
Anexo G: entrevistas alumnado	601
Anexo H: entrevista a la observadora interna	603
Anexo I: entrevista a profesorado	605
Anexo J: registro con la percepción del alumnado participante sobre los juegos, notas de campo y del registro audiovisual en la escuela canadiense	607
Anexo K: registro con la percepción del alumnado participante sobre los juegos, notas de campo y del registro audiovisual en la escuela estadounidense...	707

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1. Planteamiento general de la investigación

1.1. Presentación

Esta tesis se enmarca en la investigación educativa y pertenece al programa de doctorado de la Facultad de Educación, de la línea de investigación sobre didácticas disciplinares. La tesis se centra en llevar a cabo un estudio de caso, el cual se realizó en una escuela de Educación Primaria en Canadá, concretamente en tercero de primaria con la finalidad de observar la realidad contextual, y un segundo estudio en una escuela en Estados Unidos.

La aplicación de la propuesta educativa pretende confirmar la efectividad del juego motor en la enseñanza del español como lengua extranjera (a partir de ahora LE); este tipo de actividades lúdicas son una herramienta que, además de formar parte de la vida de las personas, fomentan las experiencias positivas, dado que aumentan la motivación y el desarrollo del individuo, no solo en las habilidades lingüísticas, sino también a nivel emocional y físico. El interés del estudio nace de la necesidad de buscar métodos de enseñanza alternativos que faciliten la interiorización de la LE; es por ello por lo que se analiza, en profundidad, la realidad educativa al evaluar hechos, opiniones y experiencias de este proyecto, puesto que se incorporan los juegos motores en las clases de español en un colegio canadiense. Además, se pretende aportar nuevas perspectivas sobre la visión del alumnado en el proceso de aprendizaje; asimismo, mediante este estudio se quiere conocer la efectividad del juego en el aprendizaje del ámbito educativo de las lenguas, a través del estudio de los antecedentes teóricos y empíricos mediante una reflexión de la realidad estudiada.

1.2. Justificación de la investigación

El ser humano tiene la capacidad de aprender otras lenguas además de la materna y las personas que son capaces de hablar, escribir y comunicarse en dos o más de estas, se denominan bilingües o multilingües, respectivamente. Este afán por dominar una segunda lengua, a pesar de que siempre ha sido importante, ha crecido de forma inusitada, lo que ha hecho que se incluyan diferentes programas en los colegios con el objetivo de generar mejores resultados. Para Roberts et al. (2018), el monolingüismo equivale a la incultura en la época actual; ser bilingüe o multilingüe es ineludible y no solo facilita la comunicación entre personas y culturas, sino que permite interpretar la vida y las relaciones de una manera más flexible (Garrido, 2010; Jaumont, 2017). Además, tal como establece Goleman (2011), se toma conciencia sobre sí mismo y sobre los otros y permite empatizar con personas de otras culturas.

Los beneficios de aprender una LE se hacen extensivos a nivel fisiológico y funcional, dado que los cerebros de las personas monolingües y los de las bilingües o multilingües son diferentes (Ressel et al., 2012) porque en el caso de las personas bilingües o multilingües, hay una transformación cognitiva (Rius, 2012); además de los cambios fisiológicos, hay otras ventajas que pueden clasificarse según el ámbito que favorecen (Jaumont, 2017; Lewis, 2015) y son las siguientes:

- Cognitivas: mejoran los resultados académicos, la creatividad, la comprensión y el manejo de datos verbales y espaciales, la concentración, la retentiva, la disponibilidad, el razonamiento creativo, la conciencia metalingüística, la resolución de problemas, la alfabetización y el aprendizaje de otros idiomas.
- Socioculturales: desarrolla el conocimiento de las habilidades sociales, la consideración hacia los demás, la flexibilidad, la inclusión social, la superación de la timidez, el incremento de la autoconfianza, la comunicación con personas de alrededor del mundo, la mentalidad más abierta y el desarrollo de ciudadanos globales.

- Económicas: aumenta las posibilidades de triunfar laboralmente como estudiar y trabajar en el extranjero.
- Sanitarias: hay una demora en el padecimiento de enfermedades degenerativas (Craik et al., 2010).

En consecuencia, el conocimiento de la LE afecta el ámbito académico y, en adición, han aumentado los colegios bilingües (De Borja y Sánchez, 2016). Como establece Paricio (2004), la incorporación de una educación multilingüe y pluricultural en los centros escolares es necesaria; sin embargo, es un proceso complicado (Wright y Bucky, 1984; Centellas, 2022), dado que requiere esfuerzo y son muchos los factores que intervienen como la aptitud, la inteligencia, el sexo, la edad, la motivación, las maneras de aprender y los elementos socioafectivos y contextuales, tal como afirma Palacios (2006).

En este sentido, diversos estudios junto con las vivencias de docentes y estudiantes confirman que los métodos no consiguen resultados efectivos (Campo, 2010; González, 2017). Por su parte, Palacios (2006) considera que una LE se estudia durante un largo período de tiempo, aunque estos aprendizajes no se fijan, sino que se pierden, por lo que es necesario involucrar más al alumnado; por este motivo, la enseñanza de la LE debe ser objeto de reflexión y análisis para mejorar la práctica docente y conseguir resultados más efectivos (Martínez, 2001). De esta forma se plantea la innovación y la promoción del aprendizaje del español como LE a través de una metodología global y transversal.

Entre los muchos componentes que intervienen en el aprendizaje, la edad es uno de ellos; iniciar la LE en edades tempranas favorece la interiorización de la lengua, dado que mejora la pronunciación, se consigue un aprendizaje globalizado y se interiorizan conocimientos de aspectos socioculturales del idioma estudiado (Álvarez, 2010). En esta línea, Navarro (2010) añade que cuanto antes se empiece a aprender una lengua, los resultados serán más eficaces porque se adquiere de manera más natural; por lo tanto, la inclusión de la LE en

los centros educativos, en cursos iniciales, permite potenciar el aprendizaje. Otro factor que influye en la adquisición de la LE es el tiempo de exposición a esta, dado que puede tratarse de programas bilingües en los que varias asignaturas se realizan en la lengua meta, o bien, que la LE se trabaje solo en esa materia concreta.

Tanto la edad como el tiempo de exposición a la LE están fuera del control del profesor ya que son factores que dependen de la política del centro; sin embargo, el docente decide cuál es la metodología más apropiada para conseguir aprendizajes duraderos. Este aspecto es de gran relevancia puesto que el uso funcional en el aula es limitado, es decir, en la mayoría de los casos no hay una necesidad ya que el alumnado puede utilizar la lengua materna para comunicarse (Rubio y García, 2012). Sin embargo, para conseguir resultados más eficaces, se han desarrollado métodos y técnicas a lo largo de la historia (Livingstone y Ferreira; 2009; Martín, 2009).

Uno de los precursores es la gramática-traducción, basado en la traducción en la que se emplea únicamente la escritura, por lo que la competencia oral carece de importancia. Posteriormente, fue común el método directo el cual solo utiliza la lengua objeto de aprendizaje; en seguida se desarrollaron los métodos estructurales centrados en el mecanicismo y en la repetición; y, actualmente, se utiliza la metodología centrada en el humanismo y en los enfoques comunicativos, que tiene como objetivo principal adquirir habilidades comunicativas (Martín, 2009). La incorporación de estas metodologías en el aula ha implicado que, durante muchos años, el aprendizaje de la LE se ha centrado en actividades tradicionales y reiterativas, imprecisas y rutinarias (Rubio y García, 2012); como consecuencia de ello, gran parte de las actividades se realizan de manera descontextualizada, es decir, los resultados obtenidos han resultado poco eficaces (Rodríguez et al., 2019).

Sin embargo, con la aparición del humanismo, la enseñanza se ha ido centrando en el alumnado (Rodríguez y García-Merás, 2005) y su finalidad es conseguir un aprendizaje

significativo mediante la adquisición de saberes en situaciones contextuales (Ausubel et al., 1976); por esta razón, es necesario establecer conexiones entre la información, utilizar diferentes estrategias y fomentar un rol activo. En concreto, Dale (1969) indica que se retienen más saberes al hacer que al leer o escuchar; este concepto se relaciona con el *learning by doing*, es decir, aprender haciendo, que es un método muy efectivo en diferentes áreas, dado que el alumnado tiene un papel activo en el que se combina el aprendizaje con la vivencia de una experiencia; además, hay una conexión entre los saberes existentes y los recientes, lo que provoca que los aprendizajes sean más duraderos (Rokooei et al., 2021).

Por otro lado, los docentes están en continua búsqueda de estrategias y recursos que ayuden a interiorizar los contenidos mediante corrientes metodológicas y pedagógicas variadas siendo uno de los elementos clave para conseguir una enseñanza de calidad la motivación (Escaño y Gil, 2001; Livingstone y Ferreira; 2009). En esta línea, Nevado (2008) considera que la incorporación del juego en el aula con objetivos preestablecidos, potencia un aprendizaje divertido y eficaz; por lo tanto, las actividades deben adaptarse a las necesidades y a las características del alumnado y deben enfocarse en aspectos de su vida diaria, mediante elementos innatos como el juego y el movimiento; esto permite comunicarse en un contexto natural a la vez que se produce un desarrollo motor, afectivo, cognitivo y social (Alías, 2011).

El juego es un recurso utilizado en todas las culturas; los juegos son muy variados, motivadores y flexibles, puesto que se pueden adaptar a las necesidades individuales y favorecen la participación del alumnado. El uso de esta estrategia permite a los niños, las niñas y jóvenes expresarse, explorar el mundo que les rodea, conocerse, investigar, trabajar los valores, superar los obstáculos y potenciar la creatividad; otra de las ventajas es su adaptabilidad ya que se pueden aplicar durante todo el proceso de enseñanza, es decir, al inicio, para evaluar los conocimientos previos, durante para valorar los resultados, y al final, para comprobar si se han conseguido los objetivos preestablecidos (Guastalegnanne, 2019)

En el ámbito educativo, la aplicación de las actividades lúdicas es cada vez más común y posee diferente nomenclatura en función de su aplicación; por un lado, la gamificación consiste en aplicar los elementos y las mecánicas del juego como otorgar puntos o premios. Por otro lado, con el aprendizaje basado en juegos (ABJ), en inglés conocido como *Game Based Learning*, se utiliza un juego con objetivos específicos, ejemplo de ello es el uso de determinados juegos de ordenador con un objetivo concreto, por ejemplo, simuladores de vuelo para los pilotos (Contreras, 2016).

En ambos casos y, de hecho, en la mayoría de las ocasiones, el empleo del juego en las clases se suele producir de manera estática; sin embargo, según indican Ratey y Hagerman (2008), el movimiento favorece los resultados académicos y presenta otros beneficios como la mejora en la concentración. De esta manera, teniendo en cuenta que la LE es una materia que puede resultar abstracta, especialmente en Educación Primaria, la incorporación de elementos innatos que potencian el aprendizaje como son el juego y el movimiento pueden ayudar a conseguir un aprendizaje más eficaz.

La necesidad de movimiento es aún más relevante en el contexto en el que se realizó el estudio, dado que en Alberta (Canadá) uno de cada tres escolares padece sobrepeso u obesidad (Government of Canada, 2017) y este es un problema que está aumentando significativamente y que cada vez se da en más países (OMS, 2016; Chacín et al., 2019). Según la OMS (2022) una cuarta parte de la población mundial no realiza la actividad física sugerida; concretamente esto le ocurre al 80% de los adolescentes. Esta asociación, además, indica que durante el periodo del 2001 al 2016 en los países con niveles económicos más elevados la escasez de actividad aumentó (OMS, 2022).

En esta línea, según datos del 2023 la tasa de obesidad en Canadá es de 29.4% (*World population review*, 2023). Además, Alberta es la provincia canadiense que presenta más obesidad, con un 60% de la población (CBC News Calgary, 2015). Entre las razones que se

asocian a estos datos, es el estilo de vida sedentario que afecta, de forma negativa a la salud (Advocate, 2012); se relaciona con la escasez de movimiento, por ejemplo, algunos estudiantes solo realizan ejercicio físico en EF; otros elementos que afectan a la obesidad son el estrés, el uso de dispositivos móviles y los videojuegos (Castañeda-Vázquez et al., 2019; Ratey y Hagerman, 2008).

A este problema físico se añaden complicaciones de salud mental; en Canadá son comunes la depresión y la ansiedad (Bland et al., 1988; Zoutis, 1999). Se suelen presentar en la adolescencia, pero es cuando tienen más posibilidades de ser solucionado (Everall, 2015). Concretamente, el 14% del estudiantado de 4 a 17 años experimentan trastornos mentales que causan angustia y estrés en sus vidas (Waddell et al., 2005).

Por tanto, es necesario que se investiguen estrategias para prevenir los problemas de salud (Schuch et al., 2020) y uno de los recursos es fomentar la participación del alumnado por medio del movimiento (Martínez y García, 2017).

Asimismo, gracias a los juegos motores se puede ayudar a conseguir estilos de vida más saludables y prevenir la obesidad; por lo tanto, moverse no solo permite reducir el sedentarismo y llevar un mejor estilo de vida, sino que también mejora el estado de ánimo e influye, de forma positiva, cuando hay depresión y ansiedad; y en el ámbito académico, potencia la adquisición de los contenidos (Cotman y Engesser-Cesar, 2002; Ratey y Hagerman, 2008).

Por los motivos expuestos se ha realizado un estudio de caso que tiene como objetivo analizar la efectividad del aprendizaje del español como LE, a través de actividades lúdico-motrices en una escuela de inmersión en tercero de primaria en Alberta, Canadá. La investigadora es la profesora de español, quien se ha encargado de analizar el contexto, diseñar los juegos e incorporar estas actividades vivenciales en el aula, durante el aprendizaje del español.

Los juegos y las actividades diseñadas están centradas en el aprendizaje experiencial del español como LE a través del juego motor; estas tienen en común con la metodología Aprendizaje Integrado de Contenidos de la Lengua Extranjera (AICLE) (en inglés, CLIL *Content and Language Integrated Learning*), que la lengua se utiliza como un vehículo de comunicación para aprender materias específicas, como la Educación Física (EF) o las ciencias, es decir, materias no lingüísticas (San Isidro, 2009). También, tiene una base en la Respuesta Física Total (RFT) que, a su vez, está basada en la representación de mensajes orales. En ambos casos, la LE fue utilizada como vehículo de comunicación y se centra, principalmente, en la comprensión y en la expresión oral, por lo que no se desarrolla ni la expresión ni la comprensión escrita.

En conclusión, esta investigación tiene como propósito analizar la efectividad de los juegos motores en el aprendizaje del español como LE, puesto que el elemento lúdico y el kinestésico son inherentes a la condición humana y, sobre todo, en edades tempranas.

1.3. Génesis y motivación

La motivación del presente estudio nace de una experiencia personal y profesional, dado que la investigadora, a raíz de vivir en el extranjero y de trabajar como profesora de español, ha podido ser consciente de la necesidad de analizar y estudiar el aprendizaje de la LE. Además, tuvo la oportunidad de observar que, en numerosas ocasiones, el alumnado no tiene una motivación intrínseca para aprender el idioma puesto que no lo necesita para comunicarse y, por tanto, es posible afirmar que la poca utilidad de aprender un nuevo idioma lleva, en muchos casos, a la desmotivación en las clases, lo que desemboca en resultados poco favorables.

Además, los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo sentados, a pesar de que su propia naturaleza les impulsa a moverse; de esta manera surge interés en buscar metodologías

innovadoras y activas que hagan que el alumnado tenga una actitud positiva frente a una LE. Así bien, el elemento lúdico característico del juego es un recurso ideal ya que es atractivo para mayores y, especialmente para los más pequeños; con la incorporación del movimiento se incrementan los beneficios, puesto que se desprende dopamina, la cual es conocida como la hormona del placer. Por tanto, es posible decir que la presente tesis permite realizar una investigación educativa mediante una novedosa metodología consistente en aunar el interés por la lengua y la necesidad innata de moverse.

1.4. Objetivos

Dada la poca funcionalidad que puede tener la LE en el ámbito académico y la dificultad en la retención de los contenidos, se plantea si al emplear una metodología activa en la que se tienen en cuenta las características innatas del alumnado, como el juego y el movimiento, es posible favorecer el aprendizaje; por tanto, la hipótesis que se presenta es la siguiente: la combinación del elemento lúdico y motriz es eficaz en el aprendizaje de la LE. Por lo tanto, el **objetivo general** fue diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica sobre el aprendizaje del español como LE, a través de actividades lúdico-motrices.

Los objetivos específicos son:

- Diseñar una propuesta didáctica basada en actividades lúdico-motrices para aprender español como LE, dirigida a estudiantes de tercero de primaria.
- Aplicar durante un curso académico la propuesta didáctica en una escuela de Red Deer en Alberta, Canadá.
- Recoger, analizar y extraer conclusiones de los datos de las intervenciones de las actividades lúdico-motrices en relación con el aprendizaje, la motivación y el nivel de dificultad.

- Diseñar una guía didáctica en base a los resultados obtenidos durante las intervenciones realizadas.

1.5. Estructura formal del trabajo

La primera parte comprende la introducción y en esta se incluye en el primer capítulo que expone el planteamiento de la investigación; a su vez, desarrolla la fundamentación del trabajo, es decir, la justificación de la temática seleccionada, los motivos que impulsaron a realizar el estudio y los objetivos en torno a los que gira la tesis.

La parte llamada “Fundamentación Teórica” comprende el capítulo 2, en el que se explican las teorías centradas en la enseñanza de la lengua, así como los factores de los que depende.

También incluye el capítulo 3, que describe las características psicocognitivas de los aprendices, según la etapa madurativa a la que se dirige la investigación; asimismo, se definen los elementos del proceso de enseñanza que son el eje central de la investigación, es decir, el aprendizaje, la motivación y la dificultad.

Por otro lado, en el capítulo 4 se presentan los programas que existen para la enseñanza de las lenguas extranjeras y el proceso de aprendizaje de la LE, al profundizar en el ámbito del léxico.

El capítulo 5 se centra en el juego y el elemento motor; en este apartado se explica qué son los juegos, cuál es su uso en el ámbito educativo, los beneficios y las limitaciones haciendo una especial mención a los juegos motores, las representaciones y los juegos de mesa.

En la parte titulada “Diseño de la investigación”, se desarrolla el capítulo 6, que detalla la metodología utilizada e incluye el tipo de estudio, el contexto, los participantes, las características de la programación y la propuesta de actividades.

Por su parte en el capítulo 7 se incluyen los instrumentos utilizados para la recogida de datos y estos se clasifican en información previa del alumnado e información relacionada con la investigación, con las que, finalmente, se realiza una triangulación.

El apartado titulado “Análisis e interpretación de datos” forma parte del capítulo 8 que contiene la información relacionada con el tratamiento de los datos obtenidos durante el estudio, es decir, sobre el alumnado y sobre la intervención educativa en la escuela canadiense.

A continuación, en el capítulo 9, se realiza una validación de los resultados en otro contexto, es decir, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera investigación con los juegos más destacados de cada categoría. Asimismo, se comparan los resultados obtenidos en ambas escuelas, en el capítulo 10.

Por consiguiente, la “Discusión” recogida en el capítulo 11 se centra en corroborar los resultados con base en la hipótesis planteada en un inicio; para ello se hace referencia a la literatura que estaba conectada con los resultados obtenidos en las realidades estudiadas.

Asimismo, en el capítulo 12 se incorpora una guía didáctica diseñada con base en el estudio realizado con la fundamentación de la experimentación y la comprobación de la propuesta que se llevó en Canadá y posteriormente en Estados Unidos.

En el capítulo 13 se registran las conclusiones relacionadas con los objetivos propuestos, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación. Y finalmente, se recogen las referencias, los Apéndices, y los anexos.

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 2. El aprendizaje de la lengua extranjera

2.1. La adquisición de la lengua

La habilidad de comunicarse a través del habla es inherente a las personas y permite interactuar y organizar las ideas (Nolasco, 2004); esta habilidad es muy amplia puesto que se pueden aprender varios idiomas. A su vez, la lengua se puede agrupar con base en las particularidades y en las etapas de interiorización, como, por ejemplo, la materna, la cual se interioriza gracias al contexto, sin esfuerzo y dada la necesidad (Castelli, 2014) y la meta que se adquiere después de la materna y puede clasificarse en LE o en segunda lengua (García-López, 2010). La LE se estudia en el ámbito académico puesto que no se tiene contacto con el entorno y la segunda lengua es oficial y/o propia del contexto en el que se vive (Pato y Fantechi, 2012); sin embargo, ambos términos se usan indistintamente en el caso de una comunidad lingüística con mucha importancia en un territorio que no es autóctono, como es el caso del castellano en los Estados Unidos.

2.2. Teorías de adquisición de la lengua

En el ámbito académico, la adquisición de la lengua se basa en varios enfoques: el innatismo, el conductismo, el cognitivismo y el interaccionismo (Fernández-Martín, 2009). El enfoque innatista es conocido por la contribución de Chomsky, quien afirma que las personas pueden realizar y entender infinitas oraciones sin haberlas escuchado con anterioridad, dado que las lenguas contienen una sintaxis compleja que requiere de un mecanismo innato denominado *Language Acquisition Device* (LAD). Por lo tanto, con esta se podría pensar que el ser humano está preprogramado genéticamente para comunicarse mediante el habla, puesto que dispone de un dispositivo mental que permite aprender las lenguas (Bigas y Correig, 2002).

Otra de las aportaciones de la corriente innatista es la teoría de la gramática universal que establece, por un lado, que hay unas normas generalizadas para todas las lenguas que se adquieren de forma innata y, por otro, que existen unas estructuras que cambian según la lengua y que es necesario interiorizar (García-López, 2010). Esta teoría no tiene en cuenta la comunicación no verbal (un bebé es capaz de comunicarse antes de que exista el lenguaje verbal), ni la semántica (hay estructuras gramaticalmente correctas que carecen de sentido (Bigas y Correig, 2002).

Por su parte, la teoría conductista plantea una alternativa a la postura innatista y más concretamente, Ferster y Skinner (1957), quienes se centran en la actitud y sostienen que el desarrollo del lenguaje se centra, principalmente, en las vivencias y en la reiteración a través de la reproducción de fonemas y vocablos; sin embargo, como esta corriente se basa en la reiteración de la secuencia fonética, no puedo explicar cómo se crearon las lenguas, por qué se construyen frases que no se han oído antes, ni tampoco por qué se generalizan las reglas a las excepciones (Bigas y Correig, 2002).

La teoría cognitiva de Piaget se conecta con el desarrollo y con las particularidades individuales, es decir, con el proceso madurativo (Nolasco, 2004); en esta línea, Bigas y Correig, (2002) consideran que el lenguaje consiste en representar un significado a través de un significante que surge de una representación mental gracias a la interacción con los objetos. Otros autores, como Vygotsky y Bruner se basan en el interaccionismo y entendieron que la interiorización de la lengua era una consecuencia del intercambio involuntario del ser humano con el contexto (Navarro, 2010). Además, Vygotsky considera que los procesos comunicativos se adquieren antes del lenguaje y que es la interacción social la que lo desarrolla (Bigas y Correig, 2002).

Por su parte, Bruner afirma que el lenguaje se aprende al utilizarlo y denomina formatos a la situación que se lleva a cabo entre el infante y la persona, con base en normas organizadas

que cambian con el proceso madurativo (Cole, 1998). En la primera infancia, estos intercambios tienen unas particularidades, como, por ejemplo, oraciones con pocas palabras, reiteración, tono elevado y agudo, diminutivos y vocabulario rutinario, lo que se denomina *madresía* o *baby talk* (Gass, 2013). La manera particular de hablar aplicada al aprendizaje de una LE se denomina *foreigner talk*, y en el caso del profesor se conoce como *teacher talk* (Juan-Garau, 2008); esta manera de hablar es una estrategia para facilitar la comprensión, dado que gracias a la interacción se construye el conocimiento (Bigas y Correig, 2002).

Estas teorías interaccionistas se relacionan con la teoría general de la adquisición de las segundas lenguas propuesta por Krashen, en la que se incluyen las siguientes hipótesis: el caudal lingüístico o *input*, la adquisición-aprendizaje, el filtro afectivo, el orden natural y la de la auto-monitorización (Vázquez y Hueso, 1988).

La teoría del caudal lingüístico consiste en la interiorización de la lengua gracias a la relación que se establece, siempre que esta sea comprensible o tenga un nivel un poco más alto (Coperías et al., 2000; Juan-Garau, 2008). Además, en esta, el aprendiz recibe retroalimentación positiva y negativa; la positiva se relaciona con el hecho de recibir el contenido apropiado y facilitar la generación de teorías y, por esta razón, es más útil que la negativa (correcciones) (Juan-Garau, 2008).

Por su parte, la teoría de la adquisición-aprendizaje distingue entre la adquisición que se entiende como la interiorización natural, sin esfuerzo, espontánea e involuntaria y el aprendizaje, que es una actividad relacionada con el ámbito académico y que requiere práctica y esfuerzo (García-López, 2010).

La teoría del filtro afectivo establece que el proceso de adquisición está relacionado con los componentes emocionales como el interés, la frustración, el compromiso y/o la ansiedad, que facilitan u obstaculizan la entrada del caudal lingüístico; si el filtro es elevado, hay un

obstáculo que complica la entrada; en cambio, si no hay barreras, hay más motivación puesto que el estudiante tiene un rol más activo (Oliveira, 2007).

En cuanto a la teoría del orden natural, esta confirma que en la adquisición de las estructuras y reglas gramaticales se pronostican unas fases con equivocaciones similares (Oliveira, 2007).

Finalmente, la teoría de auto-monitorización confirma la presencia de un dispositivo que evalúa y corrige las equivocaciones (Cabello, 2007).

En conclusión, según el interaccionismo se integran los contenidos lingüísticos cuando el caudal es comprensible y el filtro no presenta obstáculos, dado que el mecanismo cognitivo del lenguaje trabaja de forma inconsciente; en esta línea, Hatch (1978) expone que la socialización es la clave del aprendizaje de una lengua puesto que se aprecia la estructura de las oraciones. Por su parte Slinger (1982) considera que la práctica constante es imprescindible y Swain (1983) determina que el alumnado debe tomar un rol activo (hipótesis del *output* comprensible).

En relación con la investigación se considera que hay un aspecto innato que permite el aprendizaje de las lenguas, aunque se observa que en este también intervienen otros elementos relacionados con el conductismo, como, por ejemplo, la repetición, el uso y la experiencia. De esta forma, la presente propuesta se centra en el interaccionismo, puesto que el aprendizaje depende del contexto y la frecuencia de uso; por lo tanto, las tareas diseñadas se llevaron a cabo en un entorno relajado y lúdico, dado que esto aumenta la motivación y, a su vez, hace que el filtro afectivo sea bajo y, en consecuencia, facilita la interiorización de los contenidos.

2.3. Factores que intervienen en la adquisición de las lenguas

La dificultad en el aprendizaje de la LE tiene su fundamentación en el entramado de factores que entran en juego, que son la personalidad, las necesidades, las expectativas, la

motivación, las capacidades, el ritmo de aprendizaje, los intereses, los deseos, el bagaje cultural, las experiencias previas, la intercultura, la interlengua, las estrategias de aprendizaje, entre otros (Ríos y Ruiz, 2008). Todos estos aspectos hacen que el proceso de cada individuo sea diferente (Ellis, 1989); y pueden clasificarse en función de si son biológicos y psicológicos, como, por ejemplo, la edad y la personalidad; cognitivos, que están relacionados con la inteligencia, la aptitud que se tiene con las lenguas y los estilos y las estrategias de aprendizaje; y los elementos relacionados con las emociones, tales como la actitud y la motivación (Nussbaum y Bernaus, 2010).

Por su parte, Juan-Garau (2008) divide los factores en internos, es decir, relacionados con las particularidades individuales, como la edad, la implicación, las capacidades, el carácter y las vías de aprendizaje y externos, es decir, el entorno familiar, social y educativo. En cuanto a Azurmendi y Espí (1996) distinguen entre variables pedagógicas, como docente, metodología y contexto académico; variables del sujeto, como la aptitud lingüística y de personalidad; variables psicosociales-afectivas, entre las cuales se pueden mencionar la motivación, la identidad social y la actitud; variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y sociocultural además del estatus de las lenguas y las variables lingüísticas, por ejemplo, las características de la primera lengua y las características de la lengua que es objeto de aprendizaje.

A nivel educativo, según Junco (2010), los elementos que ejercen una gran influencia son el contexto (familiar, educativo y socioeconómico) y el pedagógico (relacionados con el docente y con el tipo de motivación del alumnado). En la presente investigación los factores se clasificaron en individuales y pedagógicos. Entre los aspectos individuales cabe mencionar la motivación (relacionada con la actitud), el aprendizaje (la aptitud y los estilos y estrategias de aprendizaje) y la dificultad (asociada con las experiencias previas, expectativas y trastornos o dificultades académicas); los aspectos metodológicos, se asocian con el tratamiento que se le

otorga a la LE y con los elementos que se tienen en cuenta para el desarrollo de las actividades (juego y movimiento) y la pedagogía, que influye en los factores individuales, lo que quiere decir que las actividades incrementarán o disminuirán el nivel de aprendizaje, motivación y dificultad.

2.4. Métodos y enfoques en el aprendizaje de la lengua extranjera

La adquisición de destrezas lingüísticas depende del método, el cual se entiende como el plan general fundamentado en estrategias enfocadas al aprendizaje de la LE (Moody, 1983) y también en la metodología, es decir, la conexión entre la praxis y el conocimiento, lo que indica la manera mediante la cual se aprende el lenguaje (Rodgers, 2000). Por lo tanto, se pretende conseguir el objetivo preestablecido con actividades de forma metódica y sistemática (Alcalde, 2011). Asimismo, el camino elegido durante el proceso de enseñanza se centra en unos principios teóricos que fundamentan la práctica educativa y esto es conocido como enfoque (Miranda, 2001); para conseguir los objetivos propuestos se han utilizado técnicas vinculadas con la aplicación de los procedimientos o actividades (Ming, 2004).

Con el paso del tiempo, los enfoques y los métodos se han ido transformando para obtener mejores resultados (Alcalde, 2011), pero hasta el momento no han sido los esperados. A continuación, se comentan algunos de los métodos y de los enfoques utilizados en la enseñanza de la LE: la gramática-traducción, el método directo o natural, los métodos estructurales, métodos humanistas y el enfoque comunicativo.

2.4.1. El método gramática-traducción o tradicional

El método gramática-traducción es el más antiguo y fue desarrollado por el estadounidense Sears (Martín, 2009); en un inicio, tal como lo afirma Otero (1999), se incluía en las clases de latín y griego, pero se amplió a otras lenguas. Por su parte, Blázquez (2010)

expone que la finalidad de este método es leer literatura, por lo que se otorga una mayor relevancia a la lectura y a la escritura que a la oralidad (Agudelo, 2011); en esta línea, Hernández (2000) indica que esta metodología está basada en la traducción a través de explicaciones realizadas en la primera lengua, mientras que, para Agudelo (2011), los aspectos más importantes son la corrección, la memorización (léxica, morfológica y sintáctica) y el vocabulario centrado en textos de lectura, con el apoyo de listas bilingües; por su parte, Martín (2009) añade que se utiliza el análisis contrastivo. En cuanto a las reglas gramaticales, estas se aprenden de forma organizada y deductiva y las conjugaciones se interiorizan por medio del uso de textos bilingües, sin darle importancia a la pronunciación ni a la entonación (Brown, 2000).

2.4.2. El método directo o natural

A finales del siglo XIX surge el método directo como respuesta a la traducción; según este método, la lengua objeto de aprendizaje se adquiere por la interacción oral, es decir, como la materna (Martín, 2000a; Otero, 1999). Concretamente Sauver y Berlitz confirman que el lenguaje corporal y el uso de objetos y de palabras conocidas son recursos que permiten aprender una lengua sin usar la materna (Lois, 2012) y de ahí el nombre que establece una relación directa entre la palabra y la realidad (Hernández, 2000).

La expresión oral es una habilidad básica que se desarrolla mediante diferentes estrategias como los diálogos, esto permite las intervenciones del alumnado a través de la pregunta-respuesta; también es importante la repetición e imitación (Blázquez, 2010). Por lo tanto, consiste en adaptar el proceso de la lengua materna: “primero, escuchan y después hablan, para solo más tarde, leer, y, por último, escribir” (Abio, 2011, p. 7); de esta manera, se prioriza la oralidad sobre la escritura y la gramática se adquiere con tareas comunicativas (Blázquez, 2010). Además, puesto que la pronunciación es un aspecto relevante, conviene que

los grupos sean reducidos (Otero, 1999). Se pretende el uso natural de la lengua por lo que no se utilizan libros de texto, sino que se utiliza la demostración y el vocabulario y las expresiones que se trabajan son de uso frecuente en la vida cotidiana (Agudelo, 2011).

2.4.3. Los métodos estructurales

Con la Segunda Guerra Mundial aumentó la necesidad de preparar a los soldados para comunicarse oralmente en una LE de manera rápida y segura (Otero, 1999); en Estados Unidos se desarrolló el método audiolingüe o audio-oral con base en el sistema de Fries (lengua como sistema de secuencias y sonidos) y en el conductismo de Skinner (el comportamiento como respuesta a un estímulo); este, en Gran Bretaña adoptó el nombre de oral o situacional. Ambos métodos se producen de manera casi simultánea, pero con la diferencia de que el método oral se enmarca en situaciones cotidianas (Agudelo, 2011).

Por un lado, el enfoque audiolingüe se centra en sistemas militares, dado que son tareas mecanizadas con la finalidad de interiorizar los contenidos sin hacer uso de la lengua materna (Abio, 2011); en este se considera que el idioma es una organización de fonemas que utilizan la reproducción automatizada para mejorar las habilidades lingüísticas, por lo que las equivocaciones al tener una connotación negativa se deben evitar (Hernández, 2000). También se utilizan asociaciones entre palabras e imágenes; por lo tanto, se retienen los contenidos mediante actividades orales reiterativas (Otero, 1999). Por su parte, el método oral, sustenta la oralidad (audición y expresión verbal), se escoge el léxico y la gramática relacionados con situaciones cotidianas y la lectura, la escritura y la gramática se introducen de forma paulatina (Agudelo, 2011).

Alcalde (2011) afirma que lo que se pretende es conseguir el uso de la LE con pocos errores a través de la oralidad, por lo que se hace énfasis en la pronunciación, el ritmo y la entonación y, posteriormente, se desarrolla el lenguaje escrito; el objetivo a largo plazo **es**

dominar la lengua como un nativo (Agudelo, 2011). En ambos casos, la repetición y la práctica son la base del aprendizaje del vocabulario (expresiones más utilizadas) y de las reglas gramaticales (Miranda, 2001); se utilizan materiales diversos para el aprendizaje de la lengua, pero no hay explicaciones de las reglas, dado que se adquieren de manera inductiva y se considera que el significado se deduce por el contexto como en la lengua materna.

Con base en el método audiolingüe y oral se desarrolla en Francia el método audiovisual; en este, el aprendizaje se adquiere mediante el oído y la vista, por lo que se presenta con imágenes y grabaciones de manera contextualizada. Una crítica que se realiza a estos métodos es la mecanicidad y la reproducción de modelos (Otero, 1999).

2.4.4. Los métodos basados en el enfoque humanista

Para obtener mejores resultados surgen nuevos métodos centrados en el humanismo y basados en la teoría desarrollada por Chomsky y el aprendizaje cognitivista (Otero, 1999); en ellos, el alumnado es más activo en el proceso y se atribuye mucha importancia al componente afectivo (Arnold y Brown, 2000). Dentro del enfoque humanista aparece la sugestopedia, el método silencioso, la RFT y el enfoque natural.

Por su parte, Lozanov (2005) es el creador del método llamado **sugestopedia**, que está basado en la psicoterapia comunicativa y en otras disciplinas terapéuticas (Alcalde, 2011); según esta teoría, el principal problema que surge al aprender una LE es la ansiedad, por lo que esta metodología trata de aplicar estrategias de relajación y concentración para memorizar, con más facilidad, el vocabulario y las estructuras gramaticales (Fernández-Martín, 2009). Por lo tanto, tal como indica Agudelo (2011), se pretende que las dos mitades del cerebro se activen mediante técnicas de respiración del yoga, lo que reduce la vergüenza (Alcalde, 2011); la finalidad al emplearlas es conseguir un buen nivel de conversación gracias a la comprensión

que se adquiere con la resolución de problemas y la memorización de vocabulario (Agudelo, 2011).

Por otro lado, las tareas se desarrollan en un ambiente favorable y consisten en escuchar audiciones como diálogos, textos y dramatizaciones con música barroca o instrumental para facilitar la interiorización de la lengua (Abio, 2011); a través de este método se pretende captar la atención y facilitar la retención (Agudelo, 2011). El proceso se lleva a cabo de la siguiente manera: se presenta el contenido que hay que descifrar y se comenta; después, el docente procede a realizar la lectura con música de fondo; luego se representa mediante una actuación o una canción y, posteriormente, hay una interacción por parte de los estudiantes sin interrupciones (Lozanov, 2005). En relación con los materiales, Agudelo (2011) especifica que son utilizados como ayuda directa (texto y audio) o indirecta (elementos de la clase y la música) y, el mobiliario, la luz, la música adecuada y la organización en el aula son aspectos que tienen mucha relevancia; además, las paredes se decoran con murales en la LE (Alcalde, 2011).

Otro método es el denominado **silencioso**, del científico y pedagogo Gattegno, en este el docente interviene en ocasiones limitadas de manera que básicamente está en silencio y escoge actividades artificiales en las que el alumnado, de forma autónoma, tiene que resolver problemas al utilizar señales, gestos, materiales escritos, símbolos y objetos, por lo que la presentación del material es clave (Hernández, 2000). Dadas las pocas intervenciones que debe realizar el maestro, el aprendizaje se produce por descubrimiento y de manera comunitaria (Otero, 1999); por lo tanto, se considera un crecimiento personal porque los estudiantes tienen que elaborar sus propias hipótesis (Abio, 2011).

El objetivo de este método se centra en la oralidad, puesto que los estudiantes deberían ser capaces de responder preguntas sobre aspectos personales con una buena pronunciación y con el empleo adecuado de la gramática, que se introduce de forma progresiva (Alcalde, 2011); en este, a pesar de la importancia de la interacción oral, no hay una enseñanza directa por parte

del docente (Agudelo, 2011). Por otro lado, el papel del profesor consiste en animar a los estudiantes a que lo sigan intentando y así, desarrollar autonomía y autoconfianza, pero sin premiar ni castigar (Hernández, 2000); como apoyo se utilizan murales de colores, listas de vocabulario además de realizarse ejercicios de lectura y escritura (Agudelo, 2011).

Por otro lado, la **RFT** es una metodología desarrollada por el psicólogo Asher, que se centra en la comprensión y asienta sus bases en la psicología mentalista y en la pedagogía humanista (Alcalde, 2011); esta consiste en la verbalización de acciones y en su correspondiente representación mediante acciones, como, por ejemplo, saltar, bailar, etc.; además, se basa en el modelo estímulo-respuesta y se centra, básicamente, en la competencia oral y, posteriormente, en la producción (Agudelo, 2011; Alcalde, 2011; Fernández-Martín, 2009). De este modo, Agudelo (2011) afirma que la respuesta verbal va acompañada de una actividad física que incrementa las posibilidades de retención y potencia las emociones positivas, como la alegría que favorece el aprendizaje.

La RFT consta de diferentes etapas: en primer lugar, el docente verbaliza y modela las instrucciones y el alumnado lo representa; a continuación, los estudiantes realizan los comandos, de forma individual, mientras que el docente observa los movimientos y, finalmente, los aprendices verbalizan y el docente responde sin hablar (Larsen-Freeman, 2003; Rodgers, 2000); por lo tanto, los estudiantes participan a través de la escucha activa y la representación de las acciones. En esta línea, Agudelo (2011) considera que, para producir, primero hay que comprender, es decir, se requiere de una progresión, al inicio no hay comunicación verbal, esta se produce cuando se tienen los recursos necesarios (Hernández, 2000).

La representación de acciones se centra en la escucha, por lo que se asimila a la lengua materna reduciendo el estrés que genera aprender una LE (De Borja y Sánchez, 2016; Outón, 2019); de esta forma, se va incrementando la dificultad, la gramática se aprende de forma

inductiva y se minimiza el error, que forma parte del proceso de aprendizaje (Hernández, 2000; Martín, 2000). Esta fundamentación en la comprensión oral hace que sea muy utilizada en Educación Infantil (Canga, 1912; López, 2004) y, de hecho, dado el carácter lúdico y el ambiente ameno, el alumnado adopta una actitud positiva (Alcalde, 2011). Este proceso, básicamente, consiste en acciones físicas, aunque también se utilizan las improvisaciones en situaciones cotidianas y de diapositivas para apoyar las explicaciones, por lo que en los niveles elementales no se usa el libro, pero sí en los más avanzados (Agudelo, 2011).

Este método tiene ciertas ventajas, tal como afirman Outón (2019) y Puji (2005): se adquiere la LE de manera natural, de forma semejante a la lengua materna; el ambiente es dinámico y distendido; el grado de participación es elevado; se reduce el estrés, dado que, en primer lugar, solo se escucha; se favorece a las personas tímidas; hay una retención a largo plazo; se puede trabajar a nivel individual o grupal; hay actividades contextualizadas de la vida cotidiana; es económico, puesto que no se utiliza material; es eficaz en los primeros niveles y favorece a todo el alumnado y, sobre todo, a los kinestésicos.

A pesar de sus muchas ventajas, presenta algunos aspectos a mejorar (Hughes y Comino, 1998; Puji, 2005): los contenidos de la LE son limitados tanto en la gramática como en el vocabulario, el desarrollo de las destrezas se centra, principalmente, en la comprensión oral y se descuida la narración, la descripción y el diálogo; además, es complicado incorporarlo en niveles avanzados, no hay mucho espacio para la espontaneidad ni para la creatividad, a los estudiantes más tímidos les cuesta representar las acciones, puede ser repetitivo, desmotivador y poco efectivo si se usa por un largo período de tiempo sin cambiar de actividad y, en adición, hay vocabulario y expresiones que son complicadas de representar con acciones, por lo que se requiere el uso de otro tipo de material, como, por ejemplo, tarjetas.

El **enfoque natural** de Krashen y Terrell (1983) tiene la esencia del método natural, pero se distingue en que la reiteración y los monólogos no son prioritarios; sin embargo, destaca

la relación con la lengua que es objeto de aprendizaje y, además, tiene en cuenta el aspecto emocional (Rodríguez y Vigó, 2005). El objetivo principal de este es comprender y expresarse en la LE, aunque haya errores, por lo que para conseguirlo se introduce la lengua de manera gradual, se enfatiza su significado y se utiliza la información contextual (Agudelo, 2011; Rico-Martín, 2013). Respecto al material, Agudelo (2011) afirma que se relaciona con el mundo real, como, por ejemplo, horarios, catálogos, anuncios y juegos; por su parte, el docente se apoya en dibujos, en la mímica, los gestos del método directo y la RFT.

2.4.5. El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo es una respuesta al estructuralismo y conductismo, dado que establece que la lengua tiene una finalidad, que es la competencia comunicativa (López-Pérez, 2010); en este no se corrige la gramática ni los errores (McBride, 2009). El objetivo es adquirir la competencia comunicativa y obtener las habilidades lingüísticas, la adecuación de la lengua en el momento y en el lugar en el que se produce, entender la variedad de discursos y el uso de técnicas verbales y no verbales; por lo tanto, se centra en desarrollar las competencias lingüísticas gracias al uso de la lengua en situaciones significativas (Martínez, 2008). Las actividades de este enfoque deben tener un vacío de información, una elección de formas lingüísticas y una retroalimentación sobre la comunicación (López-Pérez, 2010).

A continuación, en la Tabla 1 se recoge la información acerca de las ventajas y los inconvenientes de los métodos y los enfoques expuestos que son el método tradicional, el método directo o natural, los métodos estructurales, los métodos humanistas y el enfoque comunicativo.

Tabla 1*Ventajas e inconvenientes de los métodos y los enfoques en el aprendizaje de una lengua extranjera*

Gramática-traducción	
Ventajas	Limitaciones
- Permite el uso de la lengua materna mediante interferencia o transferencia negativa, lo que favorece la autoestima. - Se busca sentido a los mensajes. - Favorece la ampliación de conocimiento del lenguaje, del léxico y de la cultura asociada. - Se dedica menor tiempo a la preparación de material, dado que se utilizan libros. - Permite que se familiaricen con estructuras propias de la LE. - La traducción es una actividad natural y se puede utilizar para el aprender un lenguaje específico. - Puede realizarse de forma individual o grupal.	- Desarrolla únicamente la lectura y la escritura. - No hay interacción oral. - Son actividades descontextualizadas y poco creativas. - En ocasiones no se relacionan con las necesidades ni con los intereses del alumnado. - La traducción se centra en la forma. - Difiere del aprendizaje de la primera lengua. - No permite el uso de la LE. - La traducción crea inferencias, como, por ejemplo, el uso de barbarismos.
Método directo	
Ventajas	Limitaciones
- El aprendizaje se centra en el vocabulario cotidiano y frecuente. - Se hace un uso natural de la lengua. - El rol del alumnado es activo. - Tiene una finalidad comunicativa. - Favorece el pensamiento en la LE.	- Se representan diálogos que difícilmente se encuentran en la realidad. - El léxico se aprende de forma pasiva y surgen dificultades cuando el vocabulario es abstracto. - La falta de corrección puede conllevar errores en etapas tempranas. - Requiere una gran inversión de tiempo en la creación de materiales. - El docente debe ser muy creativo en la invención de las actividades.
Método audio-oral	
Ventajas	Limitaciones
- Se basa en la memorización de estructuras. - No se usa la traducción en los primeros estadios y la traducción inversa es un ejercicio avanzado. - Se promueve el refuerzo positivo. - La repetición es importante para el aprendizaje.	- Las actividades son monótonas y repetitivas. - No se tienen en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje. - No se potencia ni se favorece la creatividad. - Presenta dificultades en la transferencia de aprendizajes a la vida real. - El rol del alumnado es pasivo. - Al estar centrado en actividades mecánicas, en ocasiones no se tiene consciencia de lo que se está trabajando.
Enfoque comunicativo	
Ventajas	Limitaciones
- Se atribuye más importancia al significado que a la forma. - Las actividades son contextualizadas. - El objetivo principal es la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical. - Se trabaja la pronunciación para que sea comprensiva. - Se puede usar la primera lengua.	- Al centrarse en el acto comunicativo de la lengua coloquial se dejan de lado otros aspectos del contexto social. - Se infravaloran los contenidos gramaticales. - Existen dudas sobre si es eficaz en todos los niveles. - Los docentes deberían ser nativos. - No se llegan a desarrollar procesos de comunicación.

- La secuencia de los contenidos está condicionada por los significados y las necesidades comunicativas. - El papel del alumnado es activo y el del docente es de guía y de facilitador. - La gramática es un medio y no un fin. - Se desarrolla la creatividad de los docentes en el diseño curricular, selección de materiales y divergencias y del alumnado en el desarrollo de las actividades.	- Es un enfoque muy general en el que las prácticas no están muy definidas.
Sugestopedia	
Ventajas	I Limitaciones
- El ambiente es cómodo y favorece la retención. - Hay inmersión en la LE. - Las características del entorno disminuyen la ansiedad y la vergüenza. - El material colocado en el entorno está relacionado con la LE.	- El alumnado tiene un papel pasivo. - El vocabulario se aprende mediante la memorización. - No se trabajan todas las destrezas.
Silencioso	
Ventajas	Limitaciones
- Se fomentan valores como la autonomía y la responsabilidad. - El aprendizaje es por descubrimiento. - Se trabaja de manera cooperativa. - Se potencia fundamentalmente la oralidad. - El ambiente relajado reduce la ansiedad.	- El material requiere preparación previa. - El docente no es el ejemplo, puesto que la mayor parte del tiempo está en silencio. - Las actividades que se presentan son artificiales.
Respuesta Física Total	
Ventajas	Limitaciones
- La finalidad es comunicativa: primero la comprensión auditiva y después la producción. - El aprendizaje kinestésico potencia la retención de contenidos. - El rol del alumnado es activo. - Potencia la actitud positiva e incrementa la motivación. - Es muy recomendable en las primeras edades.	- Hay acciones difíciles de representar. - Está en duda que se pueda aplicar a todos los niveles.
Enfoque natural	
Ventajas	Limitaciones
- Tiene finalidad comunicativa. - Hay uso natural de la lengua, la expresión se lleva a cabo en la LE. - Se aprende de manera similar a la LE. - Las explicaciones se realizan mediante demostraciones, gestos y mímica. - Se atribuye una especial importancia a la parte emocional. - Se utilizan otros medios para apoyar la comprensión.	- Puede ser poco motivador.

Nota. Elaboración propia

Una vez expuestas las ventajas y las limitaciones de los enfoques y métodos, se adjunta una rúbrica que compara la finalidad comunicativa, las destrezas, la gramática, la

pronunciación, las tareas realizadas, el nivel de interacción oral, la relación que tiene con la lengua materna y el rol del alumnado y del docente de cada uno de estos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Rúbrica sobre los métodos y enfoques en relación con la finalidad comunicativa, las destrezas, la gramática, la pronunciación, las actividades, la interacción oral, la relación con la lengua materna y el rol del alumnado y del profesor

Rúbrica de los métodos y enfoques				
	1	2	3	4
Finalidad comunicativa	El principal objetivo es comunicarse, comprender y expresarse. Se utilizan situaciones basadas en la vida diaria.	La finalidad no es comunicativa, pero durante el proceso de enseñanza se llevan a cabo actividades basadas en contextos reales.	La finalidad es comunicativa, pero durante el proceso de enseñanza las actividades no se enfocan en situaciones reales.	La finalidad no es comunicativa y no se utilizan situaciones de la vida real.
Destrezas que desarrolla	Se trabajan todas las destrezas de manera equitativa.	Se trabaja principalmente, la lectura y la escritura.	Se trabajan, principalmente, destrezas orales, es decir, escuchar y hablar.	Se trabajan destrezas receptivas, es decir, leer y escuchar.
Gramática	Se enfatiza la gramática, que se realiza de forma gradual y su análisis es deductivo.	Se realizan ejercicios para aprender la gramática, pero su análisis es inductivo.	No se realizan ejercicios específicos para aprender la gramática, pero inductivamente se interioriza mediante otras actividades.	La gramática no tiene relevancia.
Pronunciación	La pronunciación es uno de los elementos en los que más incide el aprendizaje.	Se pone énfasis en la pronunciación junto con otros aspectos.	La pronunciación no tiene especial relevancia, aunque, gracias al desarrollo de otras actividades, esta mejora.	La pronunciación no es importante.
Actividades	Las actividades se centran en recursos creados por el docente y no se utilizan libros.	Las actividades se basan en libros.	Las actividades dan prioridad al uso de recursos creados por el profesor, pero se utilizan ocasionalmente los libros.	Las actividades son una combinación de recursos propuestos por el profesor y el libro.
Interacción oral	La interacción oral es el elemento principal en el proceso de aprendizaje.	La interacción oral junto con otros recursos, son la base principal del aprendizaje.	No hay interacción oral, pero sí se basa en la comprensión de audiciones.	No hay interacción oral.
Entorno	El entorno es un elemento fundamental para favorecer un clima distendido (luz, música, mobiliario, etc.) y se emplea material que favorece la retención de contenidos.	Se considera importante trabajar en un lugar que facilite la interiorización de contenidos para reducir el estrés y la ansiedad, pero no se incorpora material de aprendizaje por el espacio.	Se ubican recursos por el espacio para facilitar la interiorización de contenidos, como posters o listas de vocabularios.	No se tiene en cuenta el entorno como un elemento favorecedor del aprendizaje.
Relación con la L1	Únicamente se utiliza la traducción.	Se utiliza la traducción esporádicamente.	Se utilizan gestos, imágenes y otras estrategias.	No se utiliza la traducción.

Rúbrica de los métodos y enfoques				
	1	2	3	4
Papel del alumno y del profesor	Rol del docente y del alumnado activo.	Rol del docente activo y del alumnado pasivo.	Rol del docente pasivo y del alumno activo.	Rol del docente y del alumnado pasivo.
Tipo de actividades	Memorización y traducción.	Ejercicios mecánicos.	Uso de acciones físicas, gestos y soporte visual.	Creadas por el profesor.

Nota. Elaboración propia

Con base en la rúbrica expuesta en la Tabla 2 se ha realizado una comparación entre los métodos y enfoques y estos se recogieron en la Tabla 3.

Tabla 3
Comparación de los métodos y enfoques según la rúbrica

	Gramática-Traducción	Directo	Audiolingüe	Silencioso	RFT	Sugestopedia	Enfoque natural
Finalidad comunicativa	4	1	2 y 3	3	2	3	1
Destrezas que desarrolla	2	3	3	4	3	3	3
Gramática	1	2	2	3	3	3	.3
Pronunciación	4	2	1	3	3	3	3
Actividades	2	1	1	3	2	4	2
Interacción oral	4	1	1	1	1	3	1.
Entorno	4	4	4	4	4	1	4
Relación con la lengua materna	1	3	4	4	3	2	4
Papel del alumnado y del docente	1	3	2	4	3	4	3 y 4

Nota. Elaboración propia

En la tabla se puede observar que cada uno de los métodos tiene ventajas y limitaciones; las valoraciones de las diferentes metodologías han servido como base para la creación de los juegos motores. En primer lugar, del método gramática-traducción se considera que es importante traducir siempre y cuando sea necesario, es decir, cuando se hayan utilizado otros recursos sin éxito, como, por ejemplo, los gestos o las imágenes. En segundo lugar, se busca la naturalidad del método directo, puesto que este se basa en la interacción oral, el uso de recursos y las estrategias para facilitar la comprensión. En tercer lugar, de los métodos estructurales se tiene en cuenta la repetición, puesto que esta favorece la retención de contenidos. En cuarto lugar, de los enfoques humanistas, básicamente se considera el rol activo del alumnado; de la

RFT, el elemento motor, además de la escucha, el ambiente dinámico y la naturalidad con la que se integra la nueva información; del enfoque natural, la exposición a la LE y la importancia del nivel emocional y finalmente, del enfoque comunicativo, la finalidad comunicativa de este.

Capítulo 3. El individuo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

3.1. Características psicocognitivas del alumnado

El desarrollo es la transformación de los individuos debido al crecimiento y a la adquisición de las capacidades, gracias a factores biológicos y ecológicos; la psicología evolutiva con base en la edad, establece las siguientes etapas: primera infancia, que comprende desde el nacimiento a los dos años; la etapa infantil, que va de los dos a los seis años; la primaria o segunda infancia, enmarcada entre los seis y los doce años; la etapa adolescente, que se incluye entre doce y los veinte años; la madurez, comprendida entre los veinte y los setenta años y la vejez, a partir de los setenta años (Granada y Alemany, 2002).

Cada uno de los estadios se caracteriza por tener aspectos en común: cierta homogeneidad y estabilidad en un tipo de conducta y aumento de las habilidades a medida que se crece; el orden de sucesión que muestra la existencia de unas situaciones antes que otras; la jerarquización, que consiste en que los últimos estadios son más completos que los previos y, por último, hay una predisposición a aprender (Granada y Alemany, 2002). El desarrollo en cada una de estas etapas se produce en tres ámbitos: biosocial, que corresponde a los cambios corporales y en las habilidades motrices; el cognitivo, que consiste en la adquisición de los procesos mentales que permiten adquirir conocimiento y el psicosocial, que aborda las emociones y las habilidades sociales (Granada y Alemany, 2002).

Las etapas evolutivas se explican desde diferentes enfoques. En el innatismo destaca el psicólogo Gesell (2000), quien centra su investigación en la conducta infantil y considera que el desarrollo se produce desde el nacimiento, a través de la experiencia y por la madurez de las células; de esta manera, hay una predisposición del organismo a evolucionar y hay un desarrollo neuronal, muscular y hormonal que afecta a las conductas motrices y psicológicas (Granada y Alemany, 2002). En cuanto a las áreas de desarrollo, Vayer y Barat (1988)

distinguen las capacidades físicas, de adaptación y percepción, las capacidades verbales y la interacción con otras personas, es decir, la socialización.

Por otro lado, Piaget (2007), con un enfoque biológico, afirma que el desarrollo se produce gracias a la interacción con el ambiente, con base en los aprendizajes anteriores y teniendo en cuenta que el pensamiento precede a la acción; además, divide el desarrollo en cuatro etapas en función de los cambios biológicos y madurativos: sensorio-motriz, que comprende desde el nacimiento hasta los dos años; la etapa preoperacional, que se enmarca de los dos a los seis años; las operaciones concretas, que van desde los seis hasta los doce años y las operaciones formales, que se produce desde los doce años aproximadamente, en adelante (Granada y Alemany, 2002).

Esta investigación, de manera específica, se centra en la etapa primaria o segunda infancia, que corresponde a las operaciones concretas, es decir, de seis a doce años, puesto que es necesario tener en cuenta que el alumnado corresponde a tercero de primaria. Asimismo, en estas edades se realizan operaciones mentales y se utiliza la lógica, puesto que los estudiantes pueden considerar más de un elemento en situaciones reales y actúan sobre la realidad de manera mediatizada, lo que implica utilizar símbolos o acciones mentales (Papalia et al., 2005).

Asimismo, en este estadio se presenta una mayor comprensión de los conceptos: espaciales (como la conciencia de la distancia y del tiempo), la causalidad, la clasificación, entendida como las relaciones de semejanza y ordenación en una categoría más general, como, por ejemplo, la seriación, que es una ordenación de los objetos que sigue una progresión lógica y tienen en cuenta uno o más aspectos. También se desarrolla la inferencia transitiva, que consiste en la deducción del vínculo entre dos objetos en conexión con un tercero y la ordenación, el razonamiento inductivo. Otro de los aspectos destacados de esta etapa es la conservación, que consiste en la comprensión de que a pesar de que cambien las apariencias un objeto puede ser el mismo. También hay que tener en cuenta la reversibilidad, es decir, la

coordinación de varios puntos de vista para valorar diferentes soluciones a un mismo problema, y la numeración, que hace referencia a un conteo mental de manera ascendente primero y, posteriormente, en sentido descendente, mejorar la estimación, entre otros (Miranda et al., 1999; Papalia et al., 2005).

En consecuencia, el alumnado desarrolla la lógica, dado que pasan del pensamiento intuitivo al operatorio y se acogen al presente inmediato, es decir, el aquí y el ahora; sin embargo, no basan sus juicios en la apariencia (Miranda et al., 1999; Papalia et al., 2005). Además, hay una apertura al mundo exterior, lo que aumenta las habilidades de interacción y de reflexión sobre el entorno (Mansilla, 2000; Piaget, 1976) y también aumenta el nivel de almacenamiento, lo que permite manipular más información (Rodríguez et al., 2019).

En relación con la adquisición del lenguaje, Piaget (1976) establece que hay diferentes fases: la presocial, la egocéntrica y la social. En la fase presocial destaca el lenguaje egocéntrico cuando hablan de sí mismos, hay repetición o ecolalia, hay monólogos en pareja o en grupo y no hay relación en el discurso aun al estar en grupo (Piaget, 2007). Al entrar a la etapa escolar, los niños y las niñas superan el egocentrismo característico de la etapa anterior, aunque continúa un gran subjetivismo, la conducta pasa a ser regulada por su propio lenguaje que es cuando se abren socialmente y se amplía su entorno (Granada y Alemany, 2002).

Asimismo, Piaget (1932) también investiga el vínculo del juego con las capacidades mentales y considera que este puede ser motor, simbólico y de reglas. La primera etapa, desde el nacimiento hasta los dos años, se fundamenta en el juego motor, es decir, se buscan resultados inmediatos y el placer a través de experiencias sensoriales y motoras con movimientos y gestos. La segunda etapa, de los dos a los cuatro años, se centra en el juego simbólico que contempla, como elemento principal, la ficción y la representación de un objeto, lo que favorece la aparición del lenguaje; desde los cuatro a los seis años cobran importancia los juegos de fantasía y aumenta la socialización, por lo que juegan más en grupo. La tercera

etapa, desde los siete hasta los doce años, corresponde con las operaciones concretas y es característico el juego de reglas, que presenta normas simples, se organizan de manera espontánea y están asociados con una acción y con objetos concretos. Lo anterior quiere decir que los niños prefieren actividades más físicas, es decir, juegos rudos como patadas, luchas y forcejeos y las niñas prefieren juegos de expresión verbal y contar en voz alta (Papalia et al., 2005). Por otro lado, a partir de los doce años, en las operaciones formales surgen los juegos con instrucciones más complicadas, centrados en la lógica, las hipótesis y las estrategias; este tipo de juegos continúan desarrollándose en la edad adulta (Montañés et al., 2000).

Por su parte, Vygotsky tiene un enfoque socio-genético en el que se considera que el desarrollo se produce gracias a la relación social (Perinat y Lalueza, 2007); este autor afirma que el lenguaje es el instrumento del pensamiento y que se desarrolla a través de la interacción con los adultos y otros agentes (Bonin, 1996; Vielma y Salas, 2000). El individuo desde que nace es un ser social y esto se hace evidente en su actitud y en sus conductas, que se adaptan al contexto en el que viven, en un inicio, en el seno familiar y se amplían a medida que crecen en otros contextos, como el escolar (Perinat y Lalueza, 2007). A nivel académico, según Vigotsky, es necesario construir conocimiento y, a pesar de que intervienen varios factores, uno de los más importantes es la participación del alumnado y la interacción con los docentes y los iguales (Rodríguez y García-Merás, 2005).

En esta línea, Bandura (1987) añade que el desarrollo se da gracias a la acción en situaciones sociales, reales y simbólicas y que son las personas las que autorregulan la motivación y la acción, puesto que se rigen por criterios internos. Con relación a la LE, Cameron (2001) considera que el aprendizaje se construye por medio de las experiencias y de la interacción y que el contexto facilita la comprensión en el acto comunicativo (Peralta, 2000). En ese mismo sentido, de acuerdo con Perinat y Lalueza (2013) y teniendo en cuenta las características madurativas, es necesaria la acción sobre los objetos durante las primeras etapas,

dado que se carece de abstracción, pero a medida que se produce el crecimiento, se realizan las operaciones mentales por lo que no se necesita la realidad.

Los diversos enfoques muestran que en el desarrollo intervienen factores como la herencia, el contexto y las acciones; además, a nivel académico, es importante tener en cuenta las habilidades ejecutivas características de esta etapa, es decir, el control consciente de los pensamientos, de las emociones y de las acciones para potenciar la memoria y la atención. Durante las operaciones concretas, la memoria aumenta considerablemente gracias a las habilidades cognitivas adquiridas, como, por ejemplo, las estrategias mnemotécnicas, el repaso (repetición consciente), la organización (colocar la información en categorías) y la elaboración (asociar los elementos con historias, escenas u otras cosas); en esta etapa, la atención es menor que la de un adulto, pero mejora la maduración neurológica permite descartar información irrelevante (Papalia et al., 2005).

En cuanto a los cambios cognitivos, estos se basan en la evolución física que, en principio, es indicio de un funcionamiento cognitivo (Campo, 2010). Inicialmente, el crecimiento es más rápido que durante la etapa de las operaciones concretas, en las que se produce un mayor control corporal y una mayor precisión de los movimientos, lo que ayuda a consolidar las habilidades motrices básicas (carrera, salto, patada, lanzamiento y recepción) y las capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia, agilidad y equilibrio) (Granada y Alemany, 2002). En esta etapa también se desarrolla la coordinación óculo-manual, la consciencia del esquema corporal y se empieza a definir la lateralidad (Carrasco y Carrasco, 2011); en consecuencia, hay una globalización del aprendizaje (Granada y Alemany, 2002).

A nivel psicosocial, desde los siete a los doce años, se amplían las relaciones en el contexto escolar, se adquiere más independencia, hay un mayor control de las emociones, se asimilan y se aceptan mejor las normas y se muestra más interés por el grupo (Granada y Alemany, 2002).

El área emocional se denomina la etapa del “niño bueno” puesto que estos obedecen, atienden y regulan las emociones y la conducta, cuando anteriormente lo hacían los padres (Granada y Alemany, 2002). En esta línea, Herreras (2004) añade que, en estas edades, los niños ganan confianza en sí mismos; muestran una actitud positiva, alegre y despreocupada; controlan los miedos, lo que favorece el desarrollo intelectual; amplían los referentes más allá del ámbito familiar, por lo que otorgan más importancia a los iguales; aumentan las relaciones sociales, el control emocional y de la conducta y buscan aprobación. Lo anterior quiere decir que se regulan para integrarse al grupo, se hacen más conscientes de sus emociones y de las personas que les rodean (Granada y Alemany, 2002) y los valores como el respeto, la justicia y la voluntad se desarrollan en esta edad, tal como lo afirma Piaget (1973).

Las motivaciones que destacan entre los siete y los doce años son la motivación comunicativa e integrativa, la motivación de logro basada en la competición y en la comparación y la de conocimiento, dado que los niños y las niñas en estas edades son curiosos, imaginativos y tienen ganas de explorar, investigar y evaluar (Granada y Alemany, 2002).

A nivel físico y motor, están en pleno proceso de desarrollo, lo que favorece el aprendizaje globalizado; por este motivo, se debe incluir el desarrollo de los sentidos mediante la incorporación de recursos visuales, auditivos y táctiles. Por otro lado, la capacidad de abstracción no presenta mucha evolución por lo que las instrucciones deben ser claras y simples.

Teniendo en cuenta las características mencionadas con anterioridad, el uso del juego puede ser una estrategia didáctica adecuada para conseguir un desarrollo cognitivo más efectivo (Echeverri y Gómez, 2009). Concretamente, en el aprendizaje de la LE, a los estudiantes de estas edades, les atrae la novedad del sonido y la repetición y dado que esto es una fuente de aprendizaje, se pueden emplear las canciones, las rimas y las poesías (Echeverri

y Gómez, 2009). A continuación, en la Tabla 4, como conclusión del desarrollo evolutivo de los individuos de esta etapa, se incluye una tabla con las características de esta.

Tabla 4

Características de los individuos de los seis a los doce años

Características de los niños y las niñas de seis a doce años		
Cognitivas	Físico-motrices	Psicosociales
Conocimiento: - Uso de la lógica. - Comprensión de conceptos espaciales. - Causalidad. - Clasificación (seriación, inferencia transitiva y ordenación). - Razonamiento inductivo. - Conservación. - Reversibilidad. - Numeración. - Control consciente de pensamientos. - Aumento de la memoria. - Mejora de la atención.	Cambios corporales y habilidades motrices: - Precisión de los movimientos. - Consolidación de las habilidades motrices básicas (carrera, salto, patada, lanzamiento y recepción). - Desarrollo de las capacidades físicas (fuerza, velocidad, resistencia, agilidad y equilibrio). - Mejora de la coordinación óculo-manual. - Inicio de la definición de la lateralidad.	Emociones y habilidades sociales: • Apertura del mundo exterior. • Más interés por pertenecer a un grupo. • Aceptación de los otros individuos. • Superación del egocentrismo. • Control de las emociones y los miedos. • Mayor independencia y confianza en sí mismos. • Actitud positiva y alegre. • Juego de reglas. • Aceptación de las normas.

Nota. Adaptado de Granada y Alemany, (2002); Echeverri y Gómez, (2009).

Según lo comentado se produce un desarrollo de los participantes a los que se dirige la investigación a nivel cognitivo, físico-motriz y psicosocial. A nivel cognitivo: se usa la lógica, se comprenden los conceptos espaciales, se desarrolla la causalidad, la clasificación, el razonamiento inductivo, la conservación, la reversibilidad, la numeración, se controla de manera consciente el pensamiento, se aumenta la memoria y se mejora de la atención. A nivel físico-motriz, hay una mayor precisión en los movimientos, se consolidan las habilidades motrices básicas y se desarrollan las capacidades físicas además de producirse una mejora en la coordinación óculo-manual y se define la lateralidad. Y, a nivel psicosocial, hay una mayor apertura al mundo exterior y aceptación a las otras personas, así como un mayor interés de pertenecer al grupo por lo que se supera el egocentrismo propio de la etapa anterior, se controlan mejor las emociones y los miedos, incrementa la independencia y la confianza,

muestran una actitud alegre y positiva, y los juegos característicos de esta etapa son los de reglas puesto que se aceptan las normas.

3.2. El aprendizaje de la lengua extranjera

Las particularidades individuales que afectan al aprendizaje de la LE son la edad, la personalidad y el contexto tanto familiar como social. Respecto a la edad, se recomienda relacionarse con la LE antes de los doce años, debido a que la interferencia con la primera lengua es menor y porque en la adolescencia cambia la actitud y la personalidad, lo cual puede dificultar el aprendizaje (Brown, 2000; Ellis, 2009; Jaumont, 2017; Krashen, 1982; Lightbown et al., 1999). Además, al iniciar la relación con la LE en edades tempranas, se estimula el desarrollo de las conexiones neuronales y se aprovecha la plasticidad cerebral (Ruiz, 2009). Asimismo, se ha demostrado que es más efectivo aprenderla durante los primeros años, puesto que la gramática se interioriza inconscientemente (Coyle et al., 2010; Fleta, 2006); de igual forma, Postigo (1998) confirma que la relación en estas edades mejora las capacidades lingüísticas y potencia la motivación y el saber de la cultura.

Por otro lado, independientemente de la edad en la que se inicie el aprendizaje, cada individuo es único y, por esto, hay determinados aspectos de la personalidad que afectan en la interiorización de la LE; por ejemplo, a las personas extrovertidas les gusta hablar y expresar sus opiniones y obtienen mejores resultados en las pruebas orales; en cambio, las introvertidas, los obtienen en las pruebas de lectura y escritura (Manga, 2008). A las particularidades de cada individuo hay que añadir el contexto familiar, puesto que lo ideal es establecer una buena base con la lengua materna, dado que a partir de ella se construye el conocimiento (Jaumont, 2017).

La percepción familiar respecto a la LE es importante y aunque hay casos en los que no hay presión y el sujeto se siente motivado, en otras situaciones se fuerza el aprendizaje, lo que puede derivar en resultados poco satisfactorios; asimismo, otras familias relacionan la lengua

con las adversidades que han vivido y la evitan (Jaumont, 2017). Algunos adolescentes consideran que la lengua es de bajo estatus por lo que puede que se nieguen a aprenderla, así que se aconseja introducirla antes del instituto (Jaumont, 2017). En consecuencia, el estatus que se le otorga a la LE, las variables demográficas y el nivel sociocultural influyen en la adquisición de esta (Díaz, 2010; García y Doménech, 1997; García-López, 2010).

Estos factores individuales están fuera del alcance de la intervención del docente, pero hay otros que pueden incidir, en gran medida, en la efectividad del aprendizaje; en este sentido, la actitud que se muestra al enseñar y la selección de tareas, son componentes que afectan a la motivación, el aprendizaje y la percepción sobre la dificultad en las tareas. Estas variables se han estudiado en la presente investigación, por lo que se explican con más detalle en los siguientes apartados.

En relación con la capacidad de aprender lenguas, los individuos nacen con esta predisposición e, inicialmente, tienen la capacidad de aprender expresiones sencillas y, posteriormente, añaden normas más abstractas y complicadas (Puji, 2005). Sin embargo, no todos los individuos poseen la misma habilidad, dado que hay personas que presentan más facilidad (Navés y Muñoz, 2000); por el contrario, otras personas presentan más complicaciones que, por lo general, pueden asociarse con dificultades tanto con el procesamiento auditivo y visual, como con la codificación y la organización de la información (Valero y Jiménez-Fernández, 2015).

Por tanto, para contribuir con la retención de la información, un aspecto a considerar son los estilos y las estrategias de aprendizaje (Anderson, 2005); teniendo en cuenta esto, Dansereau (1985) relaciona estos conceptos con las maneras de aprender, con los procedimientos y con las operaciones mentales que se utilizan para interiorizar, adquirir y usar la información que permite facilitar el aprendizaje de los contenidos.

Por otro lado, por estrategias de aprendizaje se entienden las técnicas con las que el alumnado comprende y almacena la información (Uhl y Kupper, 1989); según Salas (2008), son las maneras en que los individuos procesan la información y, en función de estas estrategias, los aprendices se clasifican en: activos, es decir, espontáneos y que les gusta improvisar; reflexivos, es decir, analíticos y observadores; teóricos porque son ordenados, sintéticos y perfeccionistas y los pragmáticos, que son rápidos, planificadores y con objetivos preestablecidos (Cabrera y Fariñas, 2019).

Las individualidades de cada persona también se observan por el canal principal por el que llega la información al cerebro, los cuales pueden ser visual, auditivo y kinestésico (Maureira et al., 2012; Romo et al., 2006; Rubio y García, 2012) El sistema visual favorece el aprendizaje a través de la lectura o la visualización e implica pensar en imágenes, por lo que se puede retener bastante información (Cazau, 2004; Maureira et al., 2012); por su parte, de acuerdo con Escobar (2010), estos estudiantes son calmados, prefieren escuchar, les gusta detenerse en los detalles y memorizan al observar. El alumnado con la percepción auditiva desarrollada tiene un procesamiento secuenciado y ordenado, estos individuos asimilan mejor la información a través de la escucha, por lo que se distraen si hay ruidos (Cazau, 2004; Maureira et al., 2012). Asimismo, cuando predomina el sistema kinestésico, se retiene la información gracias al cuerpo, es decir, mediante la actividad motora y las sensaciones, dado que prefieren escribir, manipular y experimentar (Cazau, 2004; Maureira et al., 2012).

En consecuencia, para diversificar los estilos de aprendizaje se deben trabajar los diferentes canales de percepción (Camacho-Miñano et al., 2013); ejemplo de ello, es el VAK (visual-auditivo-kinestésico), metodología que integra la vista, como letras y números; el oído, a través de voces, música y sonidos y el cuerpo, por ejemplo, a través del gusto (Cazau, 2004).

Los estilos de aprendizaje se asocian con las inteligencias múltiples, teoría establecida por Gardner que define la inteligencia como las habilidades y las destrezas que tiene una

persona para resolver problemas en el aprendizaje, afrontar retos y utilizar al máximo las posibilidades (Gardner, 2011). Según este autor, hay nueve inteligencias: kinestésica, espacial, existencial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, musical y naturalista y cada individuo posee todas las inteligencias, aunque unas están más desarrolladas que otras y deben potenciarse, de manera equitativa, puesto que son igual de importantes (Arnold y Fonseca, 2004).

A nivel académico se han priorizado unas inteligencias sobre otras y estas son, principalmente, la lingüística y la lógico-matemática; sin embargo, el panorama actual está cambiando, dado que en la vida diaria hay situaciones que requieren otras inteligencias (Gardner, 2011). Por lo tanto, es primordial considerar las individualidades y las diferencias del alumnado a la hora de diseñar las actividades (Gardner, 2008).

Se puede pensar que el aprendizaje de la LE únicamente se relaciona con la inteligencia lingüística, puesto que es la habilidad para recordar información, pero hay otras inteligencias que complementan este aprendizaje, como, por ejemplo, los recursos visuales, los movimientos y los sentimientos (Gardner, 2008); asimismo, hay gente que tiene más facilidad para recordar caras que nombres, o al revés. Por lo tanto, tal como afirma Armstrong (2000), no hay una mala o buena memoria; además, Gardner (2008) indica que otro elemento que entra en juego en el aprendizaje es la comprensión, que es entendida como la capacidad de aplicar habilidades y conceptos en una nueva situación, lo que requiere integrar varias inteligencias. A continuación, se exponen las inteligencias teniendo en cuenta estrategias y recursos que se pueden utilizar para su aprendizaje.

Inteligencia kinestésica: es la competencia de utilizar el cuerpo para resolver problemas, comunicarse, expresarse, crear, construir y aprender (Gardner, 1999; Morchio, 2004). Los individuos que tienen la inteligencia corporal desarrollada tienen facilidad para las destrezas físicas y aprenden más si están en movimiento, les encanta hacer deporte y estar

activos, por lo que les suele gustar la EF (Armstrong, 2000). Los profesionales que suelen tener desarrollada esta inteligencia, según Gardner (1999), son los atletas, los mecánicos, los inventores, los actores y los bailarines. En relación con la LE, Smith (2001) afirma que estas personas tienen facilidad para hablar otra lengua sin interferencias, porque tienen un buen control de los músculos de la boca.

Para potenciar la inteligencia kinestésica en las clases de LE se puede incorporar el movimiento a través de gestos, juegos de rol y representaciones (Arnold y Fonseca, 2004); otro recurso que se puede utilizar en el aula es la RFT, es decir, se dan instrucciones en la LE y los estudiantes tienen que realizar la acción; por ejemplo, “Simón dice” o los Cuentos motores, lo que implica explicar una historia mientras se representa. Algunos juegos estáticos desarrollan la psicomotricidad fina, como, por ejemplo, las cartas, los dados y los rompecabezas (Guastalegnanne, 2019).

Inteligencia espacial: es la capacidad de percibir visual y mentalmente el espacio (Armstrong, 2000); esta habilidad conlleva facilidad para orientarse y recordar objetos y palabras (Armstrong, 2002). Estas personas disfrutan con actividades como pintar, dibujar, jugar a videojuegos, construir y mirar mapas; suelen ser pilotos, artistas, pintores y cirujanos (Gardner, 1999).

En el aula de idiomas son aquellos estudiantes que aprenden visualmente y, por tanto, cuantas más conexiones se hagan entre las palabras y las imágenes más aumenta su aprendizaje (Arnold y Fonseca, 2004). Esta inteligencia se complementa con la teoría de código dual, en la que se combina la información verbal con imágenes (Clark y Paivio, 1991); para su desarrollo se pueden utilizar dibujos, vídeos, tablas y la pizarra interactiva (Arnold y Fonseca, 2004), también se puede trabajar con el uso de mapas o esquemas que relacionan los conceptos con los conocimientos previos, ideas y el vocabulario (Lazear, 1991). A los estudiantes que tienen

desarrollada esta inteligencia les gustan los juegos en los que se dibuja y hay colores (Guastalegnanne, 2019).

Inteligencia existencial: es el saber ser y se desarrolla a través del autoconocimiento y la socialización en diferentes contextos (Marins y Guijarro, 2010); según el Consejo Europeo (2002), esta inteligencia engloba la actitud, es decir, el interés y la apertura hacia nuevas experiencias y culturas, la motivación por comunicarse, los valores éticos y morales, las creencias religiosas, filosóficas e ideológicas, los estilos cognitivos y la personalidad. Esta es necesaria para desarrollar las características individuales, por lo que es importante conocer las que posee cada estudiante; de esta manera, además de la competencia comunicativa, también es fundamental la de índole personal, dado que así se desarrollan actitudes positivas hacia la lengua y su cultura.

Inteligencia interpersonal: es la habilidad de establecer relaciones con los demás; la tienen aquellas personas que muestran empatía e incluso en ocasiones predicen las acciones o las decisiones de los otros (Armstrong, 2002; Gardner, 2008; Gardner, 2011); está muy desarrollada en los maestros, terapeutas, consejeros, vendedores y políticos (Gardner, 2008). En esta inteligencia es fundamental entenderse y comunicarse (Arnold y Fonseca, 2004) y en el aprendizaje de la LE esta es muy útil porque desarrolla el pensamiento divergente, es decir, ver un hecho desde diferentes perspectivas (Jaumont, 2017).

Las personas que tienen esta inteligencia desarrollada son distinguidas en el aula porque les gusta hablar, comunicarse y relacionarse con los compañeros y realizar actividades colaborativas (Armstrong, 2000); para potenciar la inteligencia interpersonal se pueden utilizar actividades grupales, como los juegos, puesto que se estimula la interacción y la escucha (Guastalegnanne, 2019; Lazear, 1991).

Inteligencia intrapersonal: está relacionada con el conocimiento de uno mismo y con la capacidad de explicar y reconocer los sentimientos para tomar decisiones y conseguir los

objetivos propuestos (Gardner, 2011); estas personas suelen ser conscientes de sus fortalezas y de sus dificultades, por lo que tienen un buen desarrollo de los valores como la autoestima, la autoconfianza y la automotivación (Guzmán y Castro, 2005) y, además, les gusta ponerse retos y cumplirlos (Armstrong, 2000). Esta, por lo general, es una característica de los maestros, los psicólogos, los teólogos y los consejeros (Guzmán y Castro, 2005).

Las actividades que pueden ser útiles para reforzar esta inteligencia son las de tipo metacognitivo y que requieren respuestas (Guastalegnanne, 2019); por ejemplo, Pollock (2007) sugiere usar un diario en el que el alumnado muestre su aprendizaje e incluya sus reflexiones y Fonseca (2007) propone realizar una línea de vida con los momentos más destacados que se hayan experimentado.

Inteligencia lingüística: es la habilidad de comunicarse y de usar la lengua; las personas con esta inteligencia desarrollada tienen facilidad para enseñar, comunicar, bromear y convencer (Lazear, 1991). Por lo general, se entretienen leyendo, jugando a juegos de palabras, escribiendo, buscando cosas de su interés, viendo películas, entre otras actividades similares (Armstrong, 2002); para Gardner (1999), los escritores, los abogados, los maestros y los cómicos suelen tener desarrollada esta inteligencia.

En relación con la LE, esta es la más destacada, dado que engloba las habilidades comunicativas, es decir, leer, escribir, escuchar y hablar (Guastalegnanne, 2019); además, esta permite el desarrollo de aspectos lingüísticos, como la estructura de las frases, la pronunciación, la pragmática, el discurso y el metalenguaje (Morchio, 2004).

Inteligencia lógico-matemática: consiste en resolver y analizar problemas lógicos, como, por ejemplo, usar y comprender símbolos, números y conceptos numéricos (Gardner, 1999; Lazear, 1991; Morchio, 2004). Por su parte, Armstrong (2002) afirma que las personas con la inteligencia matemática desarrollada recuerdan fácilmente números y estadísticas, les gusta resolver enigmas, trabajar con números y cálculos, hacer rompecabezas y jugar a

videojuegos. Para potenciar esta inteligencia las actividades deben incluir patrones, predicciones e hipótesis y pueden ser muy efectivos los juegos de números, de lógica y de deducción (Guastalegnanne, 2019; Lazear, 1991); por otro lado, esta inteligencia está muy desarrollada en los ingenieros, los matemáticos y los científicos (Gardner, 1999; Lazear, 1991; Morchio, 2004).

Inteligencia musical: es la tendencia o gusto por los sonidos y por los ritmos; esta asegura la facilidad para componer, interpretar y valorar los sonidos y para tocar un instrumento (Gardner, 1999); suele ser la inteligencia más potenciada en los cantantes, los músicos y los técnicos de sonido (Guzmán y Castro, 2005). Estas personas aprenden mejor cuando hay aspectos musicales relacionados, dado que les gusta escuchar música, cantar, tocar instrumentos, hacer sonidos y crear música (Armstrong, 2002); en cuanto a las habilidades lingüísticas, estas resultan beneficiadas debido a la facilidad en la recepción y producción de sonidos y, además, las canciones y actividades con música son muy efectivas para el desarrollo de esta inteligencia (Guastalegnanne, 2019).

Inteligencia naturalista o naturística: se relaciona, como su nombre indica, con la naturaleza y las características geológicas (Armstrong, 2000). Las personas con una inteligencia naturalista alta se fijan en los detalles y les gusta ir de acampada, comparar y clasificar animales; es propia de los científicos (Gardner, 1999). A pesar de que esta inteligencia no se trabaja tanto en las clases de LE, se pueden realizar actividades para su desarrollo, como, por ejemplo, ejercicios al aire libre o que involucren elementos de la naturaleza.

Por tanto, teniendo en cuenta lo anterior, todas las inteligencias tienen importancia y deben trabajarse para beneficiar al alumnado, independientemente de cuál sea su estilo de aprendizaje preferente. En esta línea, Oxford (2001) afirma que los estilos de aprendizaje pueden favorecer o limitar la interiorización de conocimientos dado que, si se correlaciona con

la metodología, los estudiantes se sienten más seguros; por el contrario, si hay confrontación entre estos aspectos, esto puede provocar ansiedad. Además, este asunto afecta a las emociones vividas durante el proceso, puesto que cambia la actitud y la motivación; por lo tanto, es importante que el alumnado esté involucrado y que se le ofrezcan diferentes estrategias que se adapten a sus particularidades.

En consecuencia, tanto las características individuales como la metodología son aspectos importantes en las que el docente puede incidir para favorecer el aprendizaje (Imbernón, 1994). En este orden de ideas y de acuerdo con De Dios (2005), el contexto, la temporalización, la frecuencia del aprendizaje y el tipo de actividades son algunos de los aspectos clave que contribuyen a la interiorización de los contenidos.

3.3. La motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera

Tal como se ha comentado con anterioridad, hay aspectos que potencian el aprendizaje y uno de ellos es la motivación dado que, si se tiene interés, hay más posibilidades de retener los contenidos. Además, cada estudiante tiene diferentes motivaciones, intereses, habilidades y diferentes estilos de aprendizaje (Acevedo, 2018); por lo tanto, las tendencias que muestran los estudiantes son un componente influyente (Castro, 2019). En concreto, es posible decir que la motivación son los estímulos que justifican una conducta (García y Doménech, 1997); para Williams y Burden (1999) es un estado de activación cognitiva y funcional en la que influye el interés, la curiosidad o el logro y consta de tres fases: la preaccional, es decir, las razones que mueven al sujeto; la accional, la cual se relaciona la decisión y la posaccional, que es la perseverancia (Dörnyei y Ottó, 1998; Williams y Burden, 1999).

Por otro lado, puede ser que haya desmotivación, que es causada por aspectos internos o externos que influyen en la posibilidad de conseguir el objetivo (Ho, 1998); algunas de las causas de esta pueden ser las particularidades de la clase y de la materia, la competencia y el

estilo del profesor, las instalaciones, la poca motivación intrínseca y las bajas notas (Bunyamethi, 2018). Por su parte, la motivación en la LE se relaciona con los esfuerzos y con la emoción que se muestra al aprender una lengua; esta es diferente para cada persona, debido a las relaciones que se establecen y al contexto individual en el que se está involucrado (Gardner, 1985; Hamers, 1981; Ushioda, 2003; Zenotz, 2012). De esta manera, se puede decir que la motivación es un aspecto fundamental para el aprendizaje y, sobre todo, cuando se trata de una segunda lengua (Noels et al., 1999).

El estímulo que dirige la acción se puede clasificar con base en el origen y en el objetivo; para Gardner y Lambert (1972) la motivación puede ser integradora e instrumental; la integradora tiene como finalidad sumergirse en la cultura y la instrumental conseguir un objetivo (Zenotz, 2012). En cuanto al origen de la motivación, este puede ser intrínseco, que es cuando se relaciona con la satisfacción que produce aprender y tiene una finalidad a largo plazo (García y Doménech, 1997); en este caso la motivación se relaciona con los retos, la curiosidad, el interés y el éxito (Pérez, 2006; Pérez, 1996). También puede ser extrínseca, que es cuando se asocia con un factor externo, como, por ejemplo, una recompensa a corto plazo (García y Doménech, 1997). En las primeras edades se considera más útil la motivación extrínseca (Martínez, 2001; Arnold, 2000; Rubio y García, 2012); sin embargo, según Arnold (2000) es necesario potenciar la motivación intrínseca para conseguir un aprendizaje más efectivo. Por lo tanto, se puede afirmar que es fundamental brindar cierta importancia a los dos tipos de motivación (Brown, 2000).

Por otro lado, de acuerdo con Pintrich (1989), la motivación está integrada por las expectativas, las metas de aprendizaje y la afectividad. Las expectativas se relacionan con la imagen que se tiene de uno mismo (autoconcepto), es decir, se considera como la valoración, el análisis y la opinión de la información que se percibe del contexto y, en concreto, por parte

de los iguales y del profesorado, puesto que son aspectos que influyen en el pensamiento de ser capaz o no de hacer la tarea (García y Doménech, 1997).

Las metas de aprendizaje son el motivo por el que se realiza una tarea; estas pueden ser intrínsecas o extrínsecas: son intrínsecas cuando tienen como finalidad mejorar ciertas capacidades, como la curiosidad o el interés por aprender y extrínseca cuando se basan en el deseo de demostrar las capacidades, como, por ejemplo, las recompensas, las notas y la aprobación externa (Azurmendi y Espí, 1996). Por su parte, la afectividad es la emoción o el sentimiento que se siente durante el desarrollo de la actividad, en el aprendizaje de la LE destaca la ansiedad, la actitud y la autoestima (Méndez, 2016).

Asimismo, el elemento afectivo es parte de la inteligencia emocional, es decir, el conocimiento de las emociones y su regulación (Goleman, 1996); en este orden de ideas, Pekrun (1992) establece que las emociones son inherentes a la condición humana y, a nivel académico, afectan a la motivación, a las estrategias cognitivas y a la memoria y, por lo tanto, a los resultados académicos (De Borja y Sánchez, 2016); en consecuencia, tal como lo afirma Arnold (2000), el componente afectivo es clave en el proceso de aprendizaje.

El efecto de las emociones puede ser positivo o negativo en el contexto escolar (Nunan, 1999); por ejemplo, si las emociones son positivas se disfruta de las actividades y se activan mecanismos que potencian el aprendizaje dado que, sin presión, se consiguen mejores resultados académicos (Broughton et al., 2002; Nunan, 1999; Williams, 1991). Por el contrario, cuando son negativas, como es el caso de la confusión, el estrés, la ansiedad, el miedo, la inseguridad y el aburrimiento, disminuye el placer de realizar la tarea y hay un bloqueo en la entrada del procesamiento cognitivo (Broughton et al., 2002; Christison, 1999; García y Doménech, 1997; García-Galindo, 2011; Nunan, 1999; Ramajo y López, 2008; Williams, 1991; Willis, 2007).

Los estudios que conectan la afectividad con el ámbito académico se centran en la ansiedad y el estado anímico (García y Doménech, 1997); la primera aparece con el aprendizaje formal, puesto que es cuando se requiere más interacción (Gardner y MacIntyre, 1993; Rubio y García, 2012); este sentimiento, según Muñoz (2009), afecta a varios niveles. En primer lugar, afecta psicológicamente, dado que produce miedo, inseguridad y frustración; el físico, puesto que genera tensión y aceleración del pulso, y social, debido a que se evaden las tareas y de conducta. Por tanto, hay investigaciones que determinan que, en Educación Primaria, hay una relación inversamente proporcional entre la ansiedad y el rendimiento en el colegio (Gallardo y Camacho, 2008).

El origen de la ansiedad difiere en cada caso, por ejemplo, puede ser causada por el dominio incompleto de la lengua, la prohibición de comunicarse en su lengua materna, el miedo a cometer errores, la incomprensión de las instrucciones, el ambiente tenso, la incomodidad de ser corregido en público y el miedo a participar si ha habido fracasos en el proceso de aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; De Dios, 2005; Fernández, 1995). Por lo regular, esta emoción disminuye con el paso del tiempo, pero si no se puede controlar, desmotiva y afecta la adquisición de nuevos contenidos y el desarrollo de la memoria (García-Galindo, 2011; Gardner y MacIntyre, 1993; Marins y Guijarro, 2010).

Para Krashen y Terrell (1983) la relación de las emociones con la LE se explica mediante la teoría del filtro afectivo, en la que se considera que los miedos y la ansiedad son un obstáculo para el aprendizaje. Por su parte, De Andrés (2000) establece que, para estimular la autoestima y la inteligencia intrapersonal e interpersonal, es necesario trabajar las bases de la comunicación, como, por ejemplo, la escucha; Jaumont (2017) añade que se deben potenciar las razones por las que se quiere aprender la lengua.

La emoción respecto al aprendizaje se muestra con la actitud que, a la vez, tiene consecuencias en los resultados académicos (Gardner y Lambert, 1972; Weiner, 1985). Es

importante tener en cuenta que la actitud está relacionada con las acciones realizadas con un cierto nivel de entusiasmo e intención para conseguir un propósito determinado (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Concretamente, en la LE se considera que son las acciones que realiza el sujeto ante determinadas situaciones, los valores con los que se presenta tanto la lengua como el docente a la comunidad de hablantes (Azurmendi y Espí, 1996; Chambers, 1999). Los elementos que forman la actitud son el cognoscitivo, es decir, las percepciones y las creencias; el afectivo, el cual se relaciona con los sentimientos, y el conductual, que implica la reacción, que depende de la LE, de las experiencias, del contexto y de la aptitud (Azurmendi y Espí, 1996).

Las actitudes se ven influenciadas por la atención, que es entendida como la activación de los procesos que eligen, organizan y mantienen la actividad cognitiva (García, 2008). Se ha afirmado que hasta los siete años hay dificultades para seleccionar la información, aunque la atención aumenta con la edad (Jiménez, 2012); de esta manera, el comportamiento puede ser favorecedor o un obstáculo para el aprendizaje (Ángel et al., 2020). Por este motivo, es importante que el alumnado esté motivado para que muestre una buena actitud, dado que tendrá más predisposición para aprender si tiene un papel activo y participativo y se mostrará más confiado y asumirá más riesgos (Richards y Lockhart, 1991). También, se ha confirmado que a mayor dominio de la LE, la actitud es más positiva (Azurmendi y Espí, 1996).

La motivación del aprendizaje de la LE no se desarrolla por necesidad, como es el caso de la primera lengua (Martínez, 2001); por tanto, según Vale y Feunteun (1999), los motivos que mueven a los individuos a aprender una segunda lengua son la curiosidad, la confianza, la amistad y la socialización. Asimismo, De Dios (2005) indica que puede haber una finalidad relacionada con el ámbito profesional o de pertenencia a un grupo (García-López, 2010). Por otro lado, para incrementar la motivación se recomienda el contacto con la LE en edades tempranas (Rodríguez-Pérez, 2012). Teniendo en cuenta lo que plantea Álvarez (1996), la

metodología utilizada influye en la motivación del alumnado y, en este sentido, Junco (2010) considera que elementos como la intensidad, la duración y la dificultad de la tarea, las expectativas, la orientación de la conducta, el tratamiento de los errores y la afectividad recibida durante la enseñanza afectan al interés.

En relación con la dificultad, hay estudiantes que les motiva conseguir el éxito y que les producen satisfacción las tareas difíciles (*risk taking*) (Kohonen, 1990); en cambio, otros prefieren evitar el fracaso, es decir, asumir pocos riesgos, debido a que prefieren la seguridad de las tareas fáciles (Pérez, 1996). En conclusión, tener al alumnado motivado favorece la interiorización de la lengua, por lo que es imprescindible favorecer una experiencia positiva a través de actividades interesantes con una metodología activa y dinámica.

3.4. La dificultad en el aprendizaje

Además de la motivación, hay otros ámbitos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE, como el nivel socioeconómico, las oportunidades de interactuar con la lengua, las relaciones familiares, las habilidades cognitivas, el nivel madurativo, entre otros aspectos (Kenanoğlu y Duran, 2021). En esta investigación, se analiza la dificultad relacionada con la habilidad lingüística, es decir, con el nivel cognitivo y con la percepción del alumnado sobre la complejidad de la tarea, que puede verse afectada debido a las habilidades o dificultades que se tienen con la lengua.

Para hablar una lengua con fluidez es necesario adquirir el nivel madurativo y cognitivo adecuado (Kenanoğlu y Duran, 2021); sin embargo, se pueden encontrar obstáculos que impiden conseguir el objetivo. Por ejemplo, a nivel cognitivo, las complicaciones en el aprendizaje se conocen como Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) y se asocian con los individuos que presentan déficits durante más de seis meses en algunos aspectos académicos; aunque, en otros casos, se logra conseguir los resultados siempre y cuando no haya trastornos

intelectuales, sensoriales o lingüísticos (García-Mata, 2001; Valero y Jiménez-Fernández, 2015). Estas dificultades se caracterizan por ser heterogéneas, significativas e intrínsecas y pueden presentarse, de forma simultánea, con otro tipo de problemas, como, por ejemplo, los conductuales; sin embargo, estos no se derivan de causas externas, como el absentismo escolar (Defior et al., 2015).

Los aspectos académicos en los que se manifiestan las dificultades son, por lo general, la comprensión escrita, la escritura y las matemáticas, ya sea por separado o combinados (Defior et al., 2015). El trastorno de la lectura se relaciona con complicaciones en la comprensión y la fluidez, por lo que es un trastorno del lenguaje; el trastorno de ortografía afecta la habilidad de deletrear en voz alta y de escribir sin errores y el trastorno del cálculo afecta la habilidad de realizar operaciones matemáticas (Defior et al., 2015). Por otro lado, algunas de las dificultades de aprendizaje son neurobiológicas, genéticas y cerebrales (herencia genética), cognitivas (déficits sensoriales o de automatización, procesamiento y retención), comportamentales y ambientales (metodología, contexto familiar, nivel socioeconómico y aspectos emocionales, como la ansiedad) (Defior et al., 2015).

De modo específico, las dificultades en la LE se asocian con las habilidades lingüísticas al no alcanzar los objetivos establecidos, según el nivel que se basa en la edad y, además, tiene en cuenta la teoría *Linguistic Coding Deficit Hypothesis* (LCDH), llamada en español hipótesis del déficit en la codificación lingüística (Sparks y Ganschow, 1993), que considera que la base del aprendizaje de la LE son las destrezas que se poseen en la lengua materna, como la fonología, la ortografía, la sintáctica, la semántica y la morfológica (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017). Por lo tanto, lo anterior implica que el alumnado con dificultades en el aprendizaje, también las tiene en la lengua materna (Sparks y Ganschow, 1993); esta correlación entre estas dos se ha demostrado en varios estudios (Anthony et al., 2009;

Durgunoğlu et al., 1999; Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017; Ganschow et al., 1998; Gottardo et al., 2008).

Un indicador de dificultad en la adquisición de la LE es la lectura, dado que esta destreza depende de la conciencia fonológica y se ve influenciada por la competencia de las habilidades lingüísticas, la memoria de trabajo y las destrezas fonológicas y ortográficas (Borodkin y Faust, 2014; Chuang et al., 2012; Ziegler y Goswami, 2005); por este motivo, cuando se presentan complicaciones en la lectura en la primera lengua a nivel fonológico, ortográfico y sintáctico se trasladan a la LE (Fonseca-Mora y Fernández-Corbacho, 2017; Sparks y Ganschow, 1993) y, en este caso, se recomienda una instrucción directa y explícita del sistema fonológico (Ganschow et al., 1998).

Por el contrario, cuando hay una buena capacidad lectora en la lengua materna, esta beneficia la adquisición de LE (Borodkin y Faust, 2014; Chuang et al., 2012). En este orden de ideas, hay estudios que confirman que unas buenas habilidades orales y escritas en la lengua materna benefician el aprendizaje de los idiomas (Ganschow et al., 1998; Skehan, 1986); en consecuencia, tener buenas habilidades lingüísticas en la lengua materna y una buena aptitud, aumentan las posibilidades de adquirir los contenidos en la LE (Ganschow et al., 1998). Por otro lado, para analizar si el alumnado presenta dificultades en la lengua materna se sugiere revisar el desarrollo del estudiante, es decir, el historial académico, por medio de pruebas estandarizadas en lectura, fonética, ortografía, gramática, escritura, vocabulario y el progreso en la LE (Ganschow et al., 1998).

El nivel de dificultad respecto a la tarea se debe enfocar desde la percepción individual, puesto que cada persona selecciona e interpreta la información de manera diferente en función de las metas, el contexto, las expectativas y las experiencias (McBride, 2009); por lo tanto, una misma actividad presenta diferentes niveles de dificultad para cada individuo. Asimismo, por este motivo, Martínez (2001) establece que es necesario explorar las percepciones y las

creencias en la enseñanza de una lengua, debido a que esto influye en la enseñanza, afecta la motivación y la predisposición para adquirir la LE y, en consecuencia, influye en el rendimiento académico (Brown, 2009; Schulz, 1996; Woods, 2003).

Estas percepciones acerca de las actividades, por un lado, están basadas en experiencias previas de los estudiantes y son útiles para comprender, explicar y reflexionar sobre la práctica educativa (Martínez, 2005; Schön, 1992). Por otro lado, las creencias y opiniones del docente sobre los métodos y aprendizajes efectivos, también se reflejan en la enseñanza, pero, además, es importante tener en cuenta la personalidad y la experiencia docente y personal (Martínez, 2005; Richards y Lockhart, 1991; Williams y Burden, 1999).

Las concepciones del alumnado y del profesorado puede que no estén alineadas (Doménech et al., 2004; McBride, 2009) y, en esta línea, autores como Nunan (1999) y Block (1994) afirman que, cuando la visión de ambas partes del proceso difiere bastante, en numerosas ocasiones, afecta las actividades que potencian el aprendizaje; por tanto, si esto pasa, los docentes pueden considerar que una tarea se ajusta al nivel de dificultad, pero a los aprendices les puede resultar fácil o complicada. Por tanto, la sensación que se tiene sobre el nivel de dificultad en una actividad depende de múltiples factores, como, por ejemplo, emocionales, debido a la inseguridad, la ansiedad, experiencias previas o escasa motivación; cognitivos, a causa de la aptitud, las estrategias, los estilos de aprendizaje y las habilidades lingüísticas, como la memoria y la atención y, finalmente, contextuales, es decir, una ratio elevada, la falta de material, actividades poco significativas y objetivos poco realistas.

En cuanto al aspecto motivacional, se ha comprobado que el alumnado que presenta dificultades en la LE, a pesar de tener una buena actitud, se ve menos capaz, con menos habilidades que otros sin dificultades y ha presentado más ansiedad al realizar los exámenes (Ganschow et al., 1998); en relación con esto, hay estudios que establecen que hay una correlación entre la ansiedad y los resultados más bajos en pruebas de LE (Ganschow et al.,

1998). De esta manera, las diferencias afectivas son el resultado y no la causa de los problemas de aprendizaje, por lo que la aptitud lingüística puede explicar las diferencias en el aprendizaje (Ganschow et al., 1998).

Por tanto, para proporcionar una enseñanza personalizada es necesario adaptar el nivel de dificultad a las necesidades de los estudiantes (García-Mata, 2001; Valero y Jiménez-Fernández, 2015); en este sentido, Bruner (1983) considera que, sin embargo, las actividades no deben ser muy fáciles, dado que los estudiantes se pueden aburrir sino que lo mejor es que tengan que superar retos, pero sin que estos sean muy difíciles, porque, a la vez, puede generar frustración; por lo tanto, el nivel de dificultad debe ser moderado. Además de la adaptación al nivel del alumnado, se recomienda que en el caso de los juegos se vaya incrementando el nivel de dificultad tanto a nivel de dinámica como de contenidos (Guastalegnanne, 2019). Por todo lo expuesto anteriormente, se puede decir que, con relación a la dificultad, no hay muchos estudios al respecto, pero se sabe que la percepción que tiene el alumnado sobre la tarea influye en el desarrollo de esta.

Capítulo 4. La lengua extranjera en el ámbito educativo

4.1. Contexto y currículum

El proyecto se ha llevado a cabo en Canadá, un país donde las diez provincias tienen autonomía en el ámbito educativo; en concreto, la investigación se ha desarrollado en Alberta, provincia en la que el inglés es la lengua oficial y es usada por la administración, a pesar de que hay varias escuelas francófonas en las que se pueden estudiar todas las materias en francés, excepto la asignatura de inglés.

En cada distrito hay centros públicos, religiosos subvencionados y privados. En cuanto a los cursos en las escuelas de Alberta, estos se dividen en *Pre-school* (cuatro años), que se ofrece en algunas escuelas y no siempre es gratuito; el *Kindergarten* (cinco años) que es gratuito, aunque no es obligatorio; *Elementary*, equivalente a los cursos de primero a sexto de primaria, es decir, desde los seis a los doce años; *secondary*, en el cual hay *Junior high* o *Middle school* que corresponde de séptimo a noveno, que equivale a los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y va de los doce a los catorce años y el *High School*, que comprende de décimo al doceavo grado y es equivalente al cuarto curso de la ESO y los dos cursos de bachillerato comprende las edades de quince a dieciocho años.

Las materias principales las denominan *core subjects* y son: inglés, matemáticas, ciencias y sociales; el resto del currículum son asignaturas optativas que dependen del propio colegio y del distrito; el aprendizaje de las lenguas no es obligatorio, la mayoría de las escuelas en las que se imparte el español son las denominadas *International Spanish Academies* (ISA's).

En Alberta, el currículum de español especifica que esta lengua es muy relevante, dado que se habla en muchos países (Alberta Education, 2005); según este documento, el aprendizaje se debe centrar en cuatro componentes: las aplicaciones, es decir, lo que el estudiante puede hacer con la lengua y está relacionado con las funciones y los contextos en los que se puede

encontrar; la competencia lingüística, o sea, la interpretación y la producción de manera contextualizada; la competencia global, que hace referencia a la competencia intercultural y las estrategias, es decir, la comunicación efectiva. Además, establece que para el desarrollo de estos componentes es necesaria la interacción, la interpretación y la producción tanto oral como escrita.

Por otro lado, en la escuela en la que se ha realizado la investigación, hay un programa bilingüe parcial y, gracias a este, se imparten varias materias en español, como la lengua española, las matemáticas, el arte, la música y la EF; por tanto, la enseñanza en estas materias se centra en el uso de la lengua y se trabajan las habilidades lingüísticas con la finalidad de explorar pensamientos, comprender y responder textos, gestionar ideas, mejorar la calidad de la comunicación y formar una comunidad (Alberta Education, 2005).

Por su parte, la competencia comunicativa se centra en trabajar las habilidades y las destrezas básicas, es decir, comprender y expresarse; estas competencias se clasifican en destrezas orales o escritas y en productivas o receptivas (Carrera y Saulo, 2016). Por un lado, las destrezas productivas son aquellas en las se elabora cómo escribir y hablar, mientras que en las receptivas se recibe la información, es decir se lee y se escucha, aunque con un rol activo (Clouet, 2010); las destrezas son interdependientes porque no se trabajan de manera aislada, como, por ejemplo, en una conversación se escucha y se habla (Paricio, 2004). Con la adquisición de las destrezas lingüísticas se potencia el conocimiento cultural y la apertura a otras lenguas, a sus tradiciones, a los pensamientos, a las actuaciones y a los sentimientos de una sociedad (Harris et al., 1990).

Cuando se enseña una lengua y su cultura, es necesario tener en cuenta ciertos principios (Konishi et al., 2014), puesto que, por lo general, se interioriza lo que más se escucha, se presta más atención a aquello relacionado con los intereses y con las motivaciones de los aprendices, la socialización es un papel clave para potenciar la adquisición de la lengua

y el contexto debe ser significativo y el alumnado debe experimentar con varios sentidos (*Multisensory Structured Language*) (Schneider y Evers, 2009); por tanto, es fundamental que haya variedad de palabras y estructuras, dado que el léxico y la gramática se adquieren, de forma simultánea. Tal como indica el currículo, es importante que se trabajen todas las destrezas para que el alumnado sea capaz de comunicarse, a la vez que está en contacto con la cultura.

4.2. Programas de la lengua extranjera

La exposición a la LE es un aspecto necesario para desarrollar las habilidades comunicativas y sociolingüísticas, tal como lo establece Dansereau (1985); por tanto, esta puede ser distinta en cada centro educativo. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012) indica que, en Educación Primaria esta se desarrolla de tres maneras:

- **Programas tradicionales** llamados *Foreign Language in Elementary Schools (FLES programs)*, en los cuales la lengua se trabaja de forma extracurricular y normalmente de tres a cinco días por semana en clases de veinte a cincuenta minutos.
- **Programas introductorios** o *Foreign Language Experience (FLEX programs)*, en los que se tiene un primer contacto con la LE.
- **Programas de inmersión** en los que la LE se usa como lengua vehicular para interiorizar los objetivos curriculares (Sierra, 1994); se caracterizan por establecer una relación con la lengua en las primeras tempranas, teniendo en cuenta la cantidad de respuesta que se recibe. El objetivo es conseguir mejorar las competencias lingüísticas, a la vez que se desarrolla una conciencia cultural (Lenker et al., 2005).

A su vez, estos programas se pueden clasificar según la edad, el método o la cantidad de materias que se realizan en la LE; según la edad, pueden ser tempranas o tardías y, con relación al método, pueden ser *one or two way* (Lenker et al., 2005). En el programa *one-way*

el alumnado tiene una lengua predominante y reciben la instrucción en dos lenguas (Jaumont, 2017); en el método *two-way* o *bilingual immersion* se interrelacionan dos lenguas y algunos estudiantes tienen como lengua nativa la lengua meta. Con respecto a la cantidad de materias en la LE, esta puede ser total o parcial, es decir, es total cuando todas las asignaturas se realizan en la segunda lengua y, parcial si se realiza la mitad de la enseñanza en cada lengua (Jaumont, 2017).

En los programas de inmersión parcial cabe destacar el AICLE, que consiste en que algunas asignaturas se lleven a cabo en la LE; por su parte, Marsh (2013) lo define como “aquella actividad en la cual el idioma extranjero es usado como una herramienta en el aprendizaje de la lengua en que tanto el lenguaje como la materia impartida se enseñan de manera compartida” (p. 132); de esta manera, se integran los aprendizajes lingüísticos y los curriculares (Pessoa et al 2007). Asimismo, con este método aumenta el tiempo de exposición a la LE y se posibilita el aprendizaje incidental e implícito gracias a la exposición a esta y, por tanto, la interacción y la negociación de significados potencia la producción (hipótesis *output*) (Borrull et al., 2008).

Una de las materias mediante la cual se puede aprender la LE es la EF; esta aplicación tiene su base en la RFT, que es una estrategia didáctica basada en el estímulo-respuesta, por medio del cual se combina la lengua con la acción (Canga, 2001). La EF suele ser una de las asignaturas que más gusta al alumnado, dado que en esta se divierten mediante actividades y juegos variados, por lo que están motivados (Gutiérrez y Pilsa, 2006; Outón, 2019); en esta, los estudiantes deben representar los comandos que escuchan, es decir, se trabaja la comprensión a través de la oralidad y del movimiento para buscar la naturalidad del aprendizaje de la lengua materna (Puji, 2005). Por lo tanto, en el caso de la EF, el AICLE es entendida como una metodología fundamentada en el enfoque comunicativo, que integra los contenidos

curriculares y lingüísticos mediante la comprensión oral a través de la repetición para después producir oralmente (Madrid y Madrid, 2014; Outón, 2019).

Son muchos los beneficios que ofrece este tipo de programa (Baena y Ruiz, 2016; Graddol, 2005; Madrid y Madrid, 2014; Outón, 2019), puesto que mejora la lectura, la recepción de vocabulario, la escritura y el habla, promueve la flexibilidad y el dinamismo, se desarrolla la materia mediante la que se enseña la LE, potencia una actitud positiva respecto a las lenguas, incrementa la motivación y el interés por la LE, se aprende de forma natural y aumenta el conocimiento cultural. En el caso concreto de la EF, al realizarse en espacios amplios como el gimnasio con un ambiente lúdico aumenta la motivación y se reduce la ansiedad de aprender la LE (McGuire et al., 2001; Outón, 2019). Además, los estudiantes que no obtienen buenas calificaciones en otras materias se muestran participativos y, en algunos casos, mejoran las calificaciones del otro idioma (McGuire et al., 2001; Outón, 2019).

En cuanto a las limitaciones, Madrid y Hughes (2011) consideran que puede haber un bloqueo respecto a la LE y las dificultades en la expresión lingüística; también, la memoria de trabajo puede sobrecargarse, puesto que se necesita trabajar de forma simultánea en los nuevos contenidos y en el idioma extranjero (Kalyuga, 2011); por lo tanto, puede ser complicado encontrar un equilibrio entre las dos materias (Martínez y García, 2017). En esta línea, Bruton (2015) considera que el desconocimiento del idioma puede afectar al aprendizaje de los contenidos, aunque, según Outón (2019), las actividades y juegos realizados en EF facilitan la incorporación de la LE. Además, cabe añadir que se desarrolla la comprensión oral y en cierta medida, la producción oral, pero se descuidan destrezas como la lectura y la escritura, y el vocabulario puede ser limitado y repetitivo. En consecuencia, el programa que se aplique influirá en el número y en la calidad de las relaciones, lo que, sin duda, afecta el aprendizaje.

4.3. Proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: el léxico

Las fases en la adquisición del lenguaje son la prelocutiva, que se desarrolla antes de los diez meses y en la que las vocalizaciones no tienen la finalidad de influir al oyente; la ilocutiva, que comprende de los diez a los doce meses y ya hay influencia en el oyente, se usan movimientos corporales y verbalizaciones no lingüísticas y la locutiva, que es a partir de los doce meses y, en esta, la expresión verbal de las emociones es intencionada (Bates et al., 1975). Según Arriagada (1994), a partir de los tres años desaparece el lenguaje egocéntrico y aumenta el lenguaje funcional.

En cuanto al proceso de la LE, esta se desarrolla a nivel académico, por medio de las actividades que se llevan a cabo y las ocasiones comunicativas son limitadas (Beltrán, 2017). Por su parte, Slobin (1973) establece que las fases en el aprendizaje de esta son las siguientes: expansión, que va de los dos a los cuatro años y en la que se combinan pocas palabras y se empieza de lo general a lo concreto; la conciencia estructural, que comprende de los cuatro a los siete años y que consiste en realizar oraciones y se amplía el vocabulario; la automatización, que va de los siete a los diez años y en la que se produce una experimentación; la creatividad, que comprende de los diez a los catorce años y, en esta se tiene un lenguaje propio y se utiliza vocabulario más elaborado, metáforas y abstracciones.

Por otro lado, según Krashen y Terrel (1983), la adquisición de la LE se produce en tres fases: preproducción, basada en la escucha y la comprensión; de esta forma, en la producción temprana se comienzan a producir palabras y frases y, en el habla extendida, se realizan oraciones completas. Cuando se aprende una LE el bagaje lingüístico de la lengua materna está presente y, por este motivo, en ocasiones, se utilizan indistintamente ambas lenguas; estas confusiones podrían considerarse un aspecto negativo, pero los expertos afirman que, de esta manera, el estudiante emplea los recursos que tiene para comunicarse (*code-switching*) (Jaumont, 2017). De la misma manera, los monolingües también confunden el significado de

palabras cuando desarrollan la lengua; por lo tanto, el intercambio en el uso de la lengua en lugar de verse como una preocupación, debe valorarse como una ventaja, dado que se produce una adaptación al entorno.

En consecuencia, cuando se empieza a hablar una lengua ya sea materna o extranjera, se cometen errores y, también, es importante tener en cuenta que la interiorización de la LE es más complicada después, puesto que hay inferencias de la primera lengua (Fernández, 1995). Sin embargo, estas equivocaciones forman parte de la interlengua, entendida como la transición entre la lengua materna y la que se está adquiriendo; esto implica una aplicación por parte del aprendiz de sus propias normas a medida que interioriza más contenidos (Arbulu, 2000; Fernández, 1995; Selinker, 1972). Este proceso permite transferir e inferir conocimientos, es decir, usar los que se tiene de una lengua en la otra (Perales y Reyes, 2014); de esta manera, cuando se aprende una lengua, intervienen tres códigos lingüísticos: la lengua materna, la que se está aprendiendo y la interlengua (Alexopoulou, 2011). Así, las confusiones son necesarias y una oportunidad para mejorar (Collantes, 2012).

De igual forma, las equivocaciones pueden ser sistemáticas o fosilizables; las primeras son características de una etapa determinada de la interlengua y las fosilizables son aquellas que, por alguna razón como complejidad o interferencia, se repiten en fases sucesivas (Fernández, 1995). Por lo tanto, cuando se aprende una lengua, el grado de semejanza y diferencia entre estas afecta el nivel de dificultad, es decir, la distancia interlingüística y la superación de interferencias (Martín, 2000b; Neta, 2000); en consecuencia, de acuerdo con Cameron (2001), es necesario resaltar los aspectos que son diferentes para que el alumnado sea consciente de ello.

Asimismo, Fernández (1995) afirma que el aprendizaje de la LE es un proceso individual, aunque con ciertos elementos comunes, lo que permite clasificar al alumnado por niveles inicial, medio y avanzado. En nivel inicial se caracteriza por el uso de estrategias de la

lengua materna y de la LE, la neutralización de las preposiciones, la imitación de frases, la simplicidad en lo que se pretende comunicar, la repetición y la evasión. En el nivel medio se revisan las estrategias de la etapa anterior, se utilizan inferencias, generalizaciones, paráfrasis y se producen estructuras más complejas, con más registros porque se asumen más riesgos. Los niveles más avanzados destacan por la autocorrección de errores, la incorporación de hipótesis más válidas y los recursos que se utilizan son propios de una persona nativa.

Para conseguir un buen nivel en la LE es necesario conocer el léxico, debido a que este es imprescindible para la comunicación (Pinilla, 2005) y, por tanto, es una tarea clave en la LE (Agustín, 2017). En esta línea, Edge (1993) indica que hay más posibilidades de entender y expresarse cuando se conocen más palabras; en relación con el proceso de interiorización de vocabulario, hay autores que afirman que este se asemeja al de la lengua materna por motivos afectivos, psicológicos y ocupacionales (Sinclair et al., 1988). Sin embargo, Neuner-Anfindsen (2005) consideran que hay diferencias tanto a nivel fisiológico como cognitivo y en las características del *input*, dado que las frases en la lengua materna están más desarrolladas.

De esta manera, es posible afirmar que aprender léxico es un proceso lento y complicado, puesto que consiste en reconocer el sonido y la palabra, además de pronunciarla y relacionarla con el concepto al que hace referencia, para usarla de forma adecuada (Waring y Nation, 2004). Este aprendizaje puede ser implícito o explícito (Waring y Nation, 2004) y, aunque ambas formas se complementan, en niveles elementales es más eficiente la explícita (Schmitt, 2010); de manera paralela, cuando se trabaja el léxico se desarrollan subcompetencias, como la gramatical, la semántica, la fonológica y la ortográfica (García, 2008).

Por otra parte, en la adquisición de vocabulario, en un inicio, la atención se centra en la comprensión y en la interiorización de palabras para expresar mensajes sencillos; sin embargo, cuando se amplía el léxico y las expresiones básicas, hay más facilidad para fijarse en aspectos

formales (Cameron, 2001). En este orden de ideas, Harley (1989) considera que estudiantes que estaban aprendiendo francés, decodificaban mejor al emplear estrategias como el uso del léxico conocido y al aplicar normas relacionadas con su lengua materna. Las ventajas de aprender vocabulario son diversas: por un lado, Laufer y Goldstein (2004) en un estudio en el que el alumnado estaba aprendiendo inglés como segunda lengua, establecen que ayuda a obtener mejores notas y, por otro, Alderson (2005) corrobora que la fundación léxica desarrolla las habilidades orales y lectoras.

Para la enseñanza de léxico es necesario utilizar recursos efectivos y adecuados que propicien la producción (Rendón et al., 2018) y, para escoger el tipo de vocabulario que se va a trabajar, es importante tener en cuenta la frecuencia de uso (Hirsh y Nation, 1992; Huckin y Coady, 1999; Morin y Goebel Jr, 2001). Por su parte, Cameron (2001) considera que los principios fundamentales para interiorizar el léxico son tener una base para comprender las palabras, usar las rutinas y basarse en la oralidad y en el andamiaje (Wood et al., 1976). Además, se confirma que, si son palabras del mismo campo semántico y conocidas, es menos complicado extenderlo a otros campos semánticos (Broughton et al., 2002; Edge, 1993). Otros aspectos que mejoran el aprendizaje, según Oster (2009) y Nation y Newton (1997) son la cantidad de conexiones que tiene la palabra con otros conceptos, la estructuración de la información y el uso de varios sentidos y de diferentes estrategias. Por lo tanto, las actividades en las que se combina la información verbal con imágenes y con dibujos producen un aprendizaje más efectivo (Clark y Paivio, 1991).

Uno de los aspectos en los que la interiorización de léxico de la LE se asemeja al aprendizaje de la primera lengua son los sustantivos, dado que, por lo general, es la categoría gramatical que se interioriza con más facilidad (Reyes, 2007). Por este motivo, García (2008) sugiere que, en un inicio, se presenten los objetos físicos, es decir, cosas concretas, puesto que es más sencillo deducir el significado y dado que en los primeros cursos de primaria los

estudiantes se enmarcan en la fase de las operaciones concretas lo que más llama la atención son los objetos que son transportables y manejables.

Por tanto, el vocabulario que se trabaja durante la investigación se relaciona con: las partes del cuerpo, las prendas de vestir, la familia, la comida, los animales, los objetos de la clase y los números, debido a que son parte del léxico con el que el alumnado se relaciona en el día a día y, por tanto, son de uso frecuente o les produce interés. Asimismo, estas palabras son esenciales para comenzar a desarrollar la competencia lingüística, porque con este conocimiento, poco a poco, pueden formular frases.

Capítulo 5. El elemento lúdico-motor en el aprendizaje de la lengua extranjera

5.1. El juego en la clase de lengua extranjera

Los juegos están presentes en todas las sociedades y se definen como “la actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión” (Chamorro y Prats, 1994 p. 237). Por su parte, según Bruner (1983), jugar es una forma de hacer uso de la inteligencia, puesto que allí se combina la fantasía, el pensamiento y el lenguaje; los juegos son necesarios para el progreso cognitivo y algunos de los beneficios son la incorporación de experiencias conductuales, la mejora las relaciones sociales, se reduce la frustración y aumenta el nivel de motivación (Ponce, 2009). De esta manera, no se considera que el juego en el ámbito educativo sea una pérdida de tiempo (Ponce, 2009).

A nivel académico, las actividades lúdicas potencian las habilidades sociales (García y Chivas, 2018) y, por tanto, estas poseen un valor innegable (Romero y Gómez, 2008). El juego educativo es una actividad lúdica desarrollada en un ambiente placentero, que promueve el aprendizaje significativo (Gallardo y Martínez, 2013) y, el participante, a través de estas actividades placenteras y motivadoras, realiza un trabajo interno y mental gracias a la diversión, la invención, la creación, el tanteo, la expresión de emociones, la solución de problemas, el control de las emociones, el fracaso, el autoconocimiento y el alivio de tensiones y ansiedades (Gallardo et al., 2019; López, 2010; Riaño, s.f.).

Además, el juego potencia la observación, la empatía, la curiosidad, la rapidez, la toma de decisiones, la generación de hipótesis, la tolerancia y el compromiso con las consecuencias (Fernández-Solo, 2015). Asimismo, a nivel académico, Méndez (2016) afirma que desarrolla la lengua, enseña contenidos y transmite la cultura, por medio de un ambiente dinámico que permite que el alumnado se sienta cómodo y seguro, que participe, se conozca y se relacione

con los compañeros, a la vez que aprende valores y estrategias (García et al., 2010; Méndez y Méndez, 1996). Por lo tanto, los juegos permiten una evolución holística y se potencia el lenguaje, el desarrollo motor, social y cognitivo (Gallardo et al., 2019), debido a que hay una conexión con el espacio, el tiempo, el material y los compañeros y estos facilitan la adaptación y, en consecuencia, la convivencia (De Ocariz et al., 2014; Lavega et al., 2013).

A nivel cognitivo, jugar es crear y, por lo tanto, se estimula la atención, la memorización, la creatividad y la imaginación lo que, a la vez, implica el desarrollo del lenguaje (Garaigordobil, 2017); a nivel socioafectivo, el juego produce placer, permite expresar y gestionar las emociones, ayuda a resolver conflictos y se estimula la empatía (Garaigordobil, 2017); y a nivel social, se favorece la comunicación y la interacción con los iguales, se trabajan valores como la paciencia, el respeto a las normas, la aceptación de las limitaciones propias y de los demás, se incrementa la cohesión grupal y se reducen los comportamientos negativos (Gallardo et al., 2019).

Por otro lado, el aspecto psicomotor se beneficia, puesto que se desarrollan las capacidades físicas, las destrezas corporales y de los sentidos (Gallardo et al., 2019; Garaigordobil, 2017) y, desde el punto de vista neurológico, las actividades lúdicas potencian el desarrollo de las conexiones sinápticas y, a pesar de que se producen durante toda la vida, este es más importante durante los primeros años dada la plasticidad neuronal (Tizón, 2007). Con el paso del tiempo, muchos autores expresan la importancia del juego en la educación desde diferentes disciplinas (Nevado, 2008); por ejemplo, Platón fue uno de los primeros filósofos que afirma la idea de educar jugando (Lisi, 1999); Aristóteles considera que el juego era una actividad placentera (Aristóteles, 2007); Huizinga (1994) indica que esta es una función humana motivadora; Vygotsky (1982) expone que esta actividad es esencial en el desarrollo a nivel social, motivacional y cognitivo y Piaget (1973) lo relaciona con los estadios cognitivos.

En esta línea, Garvey (1985) considera que, debido a la acción mental, física y verbal que envuelve a las actividades lúdicas se potencia el aprendizaje de forma placentera; este aspecto coincide con el estudio realizado por Forbes y Sporleder (2012) en el que se afirma que el alumnado prefiere aprender a través de juegos, dado que estos generan más motivación y, por tanto, las tareas son más entretenidas y divertidas. A pesar de su importancia y de las preferencias de los estudiantes, a lo largo de los años se han priorizado otros enfoques en la enseñanza, como, por ejemplo, los basados en la traducción, la redundancia y la mecánica (Andreu y García, 2000) y, en relación con esto, de acuerdo con Brown (2000), una metodología monótona y centrada en aspectos gramaticales y ortográficos no potencia la implicación ni el compromiso en el aprendizaje.

Por su parte, el juego se asocia al recreo, por lo que en las clases no se utiliza tanto este recurso y, en ocasiones, se considera que no es una tarea seria y que no debe hacerse en la escuela porque es contrario a trabajar (Andrade, 2020); en relación con esta línea, Edo (2004) afirma que el desarrollo a través del juego se relaciona, en primer lugar, con la Educación Infantil y, por lo tanto, se asocia con la diversión que deja de lado la vertiente educativa y las actividades en el aula con el esfuerzo y el sufrimiento (Cornellà et al., 2020). A pesar de ello, tanto en las primeras edades como en las siguientes etapas, las actividades deberían contener una parte lúdica (Guastalegnanne, 2019).

De este modo, la incorporación del juego resulta ser idónea para el desarrollo cognitivo en todas las etapas y más que nada en la Educación Infantil y Primaria, puesto que el juego y la experimentación son las maneras de aprender, de conectar con los compañeros, con las cosas, con uno mismo y con el entorno (Baena y Ruiz, 2016; Bruner, 1983; Rubio y García, 2012).

La diversión que implica el juego en educación no es el objetivo principal del docente, pero es una buena herramienta para trabajar los contenidos; en el caso de la LE, este permite aprender la lengua de forma natural y significativa, en un ambiente dinámico y sin tensión a

través del uso funcional y contextualizado y mediante interacciones personales (Lorente y Pizarro, 2012; Nevado, 2008; Vivanco, 2001).

En relación con esto, Wright y Bucky (1984) afirman que los juegos favorecen la motivación y son una pieza clave para la adquisición de la LE por lo que deberían incorporarse al proceso de aprendizaje; es decir, que las actividades lúdicas en las clases son efectivas (Guastalegnanne, 2019). Estas proporcionan el momento ideal para escapar de la monotonía porque con los juegos se potencia el desarrollo cognitivo y, además, se usa “la lengua en interacciones significativas en aras de la construcción del conocimiento y comprensión de la lengua” (Lorente y Pizarro, 2012, párrafo 38); asimismo, estas actividades favorecen la socialización y permiten transferir los aprendizajes a situaciones cotidianas y se convierte en un entrenamiento para triunfar en el futuro (Bruner, 1983; Escudero, 2009).

Las actividades lúdicas que se incorporan en el aula con la finalidad de conseguir un objetivo se denominan juegos didácticos o lúdico-educativos (Andreu y García, 2000); mediante este recurso, se puede poner en práctica el *learning by doing* (aprender haciendo) (Gallardo et al., 2019) y, de hecho, tal como indica Kiili (2007), es uno de los motivos en los que se basa la eficacia de estas actividades lúdicas, dado que permiten alcanzar los logros académicos, por medio de la enseñanza de contenidos, valores y estrategias (Lorente y Pizarro, 2012).

El juego motor es un recurso muy utilizado en EF, dado que evoca emociones que forman parte de la vida, como la felicidad, el humor, el amor y la alegría (Lavega et al., 2013); los juegos motores didácticos son dirigidos, puesto que es necesario una guía para conseguir los objetivos propuestos (Méndez y Méndez, 1996) y, en consecuencia, a través de este tipo de actividades se puede educar un aspecto tan importante como es la afectividad, la inteligencia emocional y la conciencia de sí mismo (Lavega et al., 2013; Muñoz-Arroyave et al., 2020).

5.1.1. Clasificación del juego

Hay muchas clasificaciones que se han realizado del juego; sin embargo, se han recopilado algunas de ellas relacionadas con el aprendizaje de la lengua y se han ordenado, de manera cronológica, en función de diferentes criterios: i) criterios del funcionamiento (Chamorro y Prats, 1994); ii) criterios relacionados con la habilidad que se desarrolla (Instituto Cervantes, 1994); iii) criterios relacionados con el aspecto de la lengua que destaca (Lewis y Bedson, 1999); iv) criterios vinculados con los componentes relacionados con la etapa de Educación Infantil (Garfella y López, 1999); v) criterios asociados con la agrupación y otras características (Consejo de Europa, 2002); vi) criterios relacionados con el material utilizado (Auerbach, 2006); vii) según la tipología (Nevado, 2008); viii) criterios que tienen en cuenta los elementos del juego (Torneró, 2009) y ix) criterios basados en el tipo de recursos utilizados (tradicionales y tecnológicos) (Lorente y Pizarro, 2012). Finalmente, teniendo en cuenta las clasificaciones anteriores, se incluye una de elaboración propia en la que se diferencian los juegos estáticos de los motores.

En la clasificación relacionada por Chamorro y Prats (1994) se categorizan los juegos dependiendo del funcionamiento:

- De vacío de información: cuando hay que rellenar la información faltante; pueden ser recíprocos en los que ambos tienen información que el otro necesita, o bien unívocos, en los que uno de ellos tiene la información.
- De averiguación: la finalidad es conseguir información; por un lado, en los *guessing games* (juegos de averiguación) una persona tiene los datos y los demás tienen que investigar para descubrirlos; por otro lado, en los *searching games*, (juegos de búsqueda) la finalidad es solucionar el misterio con los datos que tienen los participantes.
- De puzle: consisten en juntar la información de cada jugador o grupo.

- De jerarquización: se fundamentan en la relación de listas sobre una temática y su ordenación.
- De emparejamiento: cada jugador debe buscar a su pareja, por ejemplo, unir una imagen y una palabra.
- De selección: averiguar la característica común en las diferentes listas que poseen.
- De intercambios: los estudiantes se comunican para conseguir aquellos componentes que necesiten.
- De asociación: se basan en organizar los datos, según ciertas características en común.
- De resolución: el objetivo es solucionar un misterio.
- De rol: se caracterizan por la interpretación de una personalidad.
- Simulaciones: son representaciones de eventos y acciones de la vida cotidiana.

El Plan curricular del Instituto Cervantes (1994) determina la siguiente clasificación en función de la habilidad que se desarrolla:

- De observación y memoria: utilizan la vista para retener el vocabulario.
- De deducción y lógica: se trabaja la lengua al utilizar la imaginación y la creatividad; por ejemplo, redactar la historia como si se fuera uno de los personajes, cambiar la época o el desenlace.
- Con palabras: juegos escritos u orales como trabalenguas, chistes, poemas, sopas de letras y crucigramas.

Por su parte, Lewis y Bedson (1999) clasifican los juegos según el aspecto de la lengua que se resalta:

- La precisión (control del lenguaje): en estos hay reiteración de estructuras lingüísticas que permiten mejorar las habilidades lingüísticas, como la fonética, la gramática y la sintaxis.

- La fluidez (control de la comunicación): se buscan datos con el uso del conocimiento previo.

Otra es la clasificación sobre los juegos en Educación Infantil establecida por Garfella y López (1999), que incluye el movimiento y pueden ser:

- De RFT: los que, a través de la comprensión y la realización de acciones, se interioriza la lengua.
- De patio: los juegos de correr, con pelota, saltar a la comba, etc.
- De descubrimiento: juegos de manos, de dedos y de descubrimiento de la cara.
- De mesa: algunos ejemplos son la oca, el parchís, el bingo, las cartas, los puzles y la plastilina.

De adivinanzas y prendas: implica, por ejemplo, hacer un ruido de un animal para que otros participantes lo adivinen; el juego de frío y caliente; con los ojos tapados adivinar quién es el compañero teniendo en cuenta el tacto; el veo-veo; hacer rimas de objetos que salgan de una caja; se observan objetos, de un grupo se quita uno y se debe adivinar cuál falta.

El Consejo Europeo (2002) distingue las actividades lúdicas en función de la agrupación y otras características:

- Juegos sociales: verbales, escritos, audiovisuales, de mesa y cartas y de mímica.
- Actividades individuales: pasatiempos, como crucigramas y sopas de letras y juegos de televisión y radio, como, por ejemplo, ¿Quién quiere ser millonario? y Pasapalabra.
- De palabras: realizar comerciales, escribir artículos para un periódico y dibujar.
- De estética: el objetivo es expresar, comprender, interactuar o mediar de manera oral o escrita; estas actividades pueden ser, por ejemplo, cantar, contar y escribir historias, representar obras de teatro y presenciar y escenificar textos literarios.

Por su parte, Auerbach (2006) agrupa las actividades lúdicas según los elementos que se incorporan en estas:

- De escucha, como los acertijos.
- De escritura para mejorar la ortografía.
- De diseño, al dibujar y describir.
- Fichas con palabras para aprender vocabulario nuevo.
- De sintaxis, que comprende ordenar partes de una oración, unir preguntas con respuestas y solucionar misterios.
- De dados.
- De tablero.
- De tablas, en las que hay que averiguar o incluir información.

Otra clasificación centrada en la tipología es la realizada por Nevado (2008):

- De mesa: se trabajan diferentes destrezas y comprende juegos, como la oca, el bingo, el “Pictionary”, el Trivial y el Tabú.
- Concursos de televisión: se repasa el léxico y las estructuras gramaticales, como, por ejemplo, mediante el Pasapalabra.
- Tradicionales: se revisa el léxico y la pronunciación, como, por ejemplo, por medio del Veo-veo, el Ahorcado, los crucigramas, las sopas de letras, los acertijos y los trabalenguas.
- Creación docente: estos se realizan en función del objetivo, de las características y del nivel del alumnado, como, por ejemplo, describir un lugar, persona o cosa y el resto de los estudiantes lo tienen que adivinar, decir o escribir palabras durante un minuto sobre un tema de vocabulario, buscar la palabra que no pertenece al grupo, sustituir la palabra marcada, buscar sinónimos o antónimos, etc.

Por otro lado, la clasificación de Tornero (2009) se basa en los elementos del juego establecidos por Huizinga (1994):

- De rol: hay una representación de un papel.
- De creatividad: basados en la libertad y que consisten en crear frases o historias.
- De expresión corporal: son juegos físicos caracterizados por la libertad y el entorno espacial.
- De entonación.
- Tradicionales: en estos se transmite la cultura y tienen unas reglas; algunos de ellos requieren el uso de material.
- De humor.
- De enigma: se caracterizan por el misterio, por lo que, por lo general, hay que averiguar información.

Por su parte, Lorente y Pizarro (2012) incluyen una clasificación basada en las nuevas tecnologías:

- Juegos “artesanales”.
- Juegos que incorporan tecnología, como, por ejemplo, juegos en internet, videojuegos o *serious games* (juegos serios).

Con base en las clasificaciones con anterioridad, estas se dividen según el momento en el que se aplica el juego, el material utilizado, la incorporación del movimiento, las habilidades motrices desarrolladas y la categoría gramatical (ver Tabla 5):

Tabla 5

Clasificación del juego según el momento de aplicación, el material, la incorporación del movimiento, del elemento motor y la categoría gramatical

Juego				
Momento de aplicación	Material	Incorporación del movimiento	Habilidades motrices	Categoría gramatical
Iniciales o introductorios.	Música	Estáticos: - Tableros y caras - Adivinar - Electrónicos - Memorización - Creación	Deportes	Adjetivos
Trabajo y revisión de contenidos.	Dispositivos electrónicos	En movimiento: - Intercambio de información - Realización de acciones - Habilidades y destrezas propias de la EF - Expresión corporal - Rítmicos y musicales - Electrónicos	Habilidades y destrezas básicas.	Adverbios
Finales o de evaluación.	EF		Orientación corporal	Artículos y pronombres
	Material escolar		Sensoriomotores	Conjunciones
	Sin material		Expresión corporal	Oraciones y estructuras lingüísticas
			Psicomotricidad fina	Preposiciones Sustantivos Verbos

Nota. Elaboración propia

Por tanto, según el momento en que se aplique el juego, estos pueden ser iniciales o introductorios, de práctica y revisión de contenidos y finales o de evaluación. Con base en el material o herramientas utilizados, pueden ser juegos que incluyan música, dispositivos electrónicos, material propio de EF, material escolar o, incluso, pueden ser sin material. Asimismo, la incorporación del movimiento permite la división de los juegos en:

- **Estáticos:**

- De tableros y cartas: juegos de mesa, como, por ejemplo, la oca, el parchís y el Uno.
- De adivinar o de encontrar palabras: la finalidad es averiguar información, como, por ejemplo, el “Pictionary”, el Tabú, los crucigramas, las sopas de letras, los acertijos, el Veo-veo, el Pasapalabra o ¿Quién quiere ser millonario?
- Tecnológicos: se usan dispositivos móviles u ordenadores de forma estática para interiorizar la LE.
- De memorización: implica la retención de la información de forma estática, mediante la reproducción de palabras o estructuras lingüísticas, como, por ejemplo, el juego del Memory o la verbalización de poemas y refranes.
- De creación: están caracterizados por la imaginación y la creatividad, como, por ejemplo, la invención de historias, el cambio del final, explicar la historia a través de un personaje, pensar el inicio de la historia, crear una canción, etc.

- **En movimiento:**

- Intercambio de información: con estos se quiere conseguir datos que tiene otro compañero.
- Realización de acciones basadas en la metodología RFT: se trabaja la destreza receptiva con la comprensión de mensajes orales sencillos.
- Desarrollo de contenidos propios de la EF, al emplear la metodología AICLE: implica deportes, habilidades y destrezas básicas, lateralidad y desarrollo de los sentidos.
- Expresión corporal: se desarrollan mediante gestos y expresiones, como, por ejemplo, juegos de mímica, representaciones, obras teatrales, juegos de rol y simulaciones.

- Rítmicos y musicales: actividades en las que se incluye el ritmo y la música, como, por ejemplo, canciones con coreografía o marcar las sílabas con palmadas.
- Electrónicos: implica el uso de dispositivos móviles o de ordenadores que incorporan movimiento.

Por otro lado, las actividades motoras se pueden clasificar en:

- Deportes: uso de la lengua en la EF (metodología AICLE).
- Habilidades y destrezas básicas: pretenden mejorar la motricidad a través de los movimientos, como los desplazamientos, los saltos y los giros.
- Orientación corporal y estructuración espacial: están centradas en mejorar la orientación espacial y la lateralidad.
- Sensoriomotores: están basados en trabajar los sentidos, como, por ejemplo, descubrir un objeto a través del tacto.
- Simulación y representación.
- Psicomotricidad fina: implica el dominio de movimientos, especialmente con las manos.

Por otra parte, también puede establecerse una clasificación teniendo en cuenta la categoría gramatical que se trabaje, es decir, se puede clasificar si se trabajan adjetivos, adverbios, artículos y pronombres, conjunciones, oraciones y estructuras lingüísticas, preposiciones o sustantivos y verbos.

5.1.2. Ventajas y limitaciones de la incorporación del juego en la enseñanza de la lengua extranjera

A continuación, se recogen los beneficios del aprendizaje de la LE en los ámbitos cognitivo, emocional y metodológico; estos están interconectados y pueden pertenecer a más de una categoría (Andreu et al., 2005; Baraldi, 2001; Baretta, 2006; Caballero, 2002; Cerrolaza

et al., 1997; Chamorro y Prats, 1994; Garfella y López, 1999; Lengeling y Malarcher, 1997; Lorente y Pizarro, 2012; Martín, 2009; Ortega, 1986; Russo, 2002). Los aspectos positivos de la incorporación del juego a nivel cognitivo son los siguientes:

- Mejora de las habilidades lingüísticas y las competencias comunicativas (gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural).
- Activación de estrategias de memorización, deducción de reglas gramaticales, desarrollo de la metacognición, formulación de hipótesis y deducción e inferencia.
- Incremento de las interacciones en la LE.
- Uso de la lengua de forma natural y contextualizada.
- Mejora del rendimiento, teniendo en cuenta la activación de los dos hemisferios del cerebro (en las actividades más tradicionales el pensamiento es más lógico y lineal).
- Revisión y ampliación de la gramática en contexto.
- Interiorización de las estructuras del lenguaje.
- Estimulación de la construcción del conocimiento.
- Adquisición de normas de comportamiento y de conducta.
- Resolución de situaciones complejas que no están presentes en su vida.
- Interacciones en diferentes contextos.
- Reflexión sobre el aprendizaje, puesto que se comenta la experiencia.
- Transmisión cultural.
- Aprendizaje significativo y duradero.
- Desarrollo integral.

Asimismo, en relación con el aspecto emocional, es posible afirmar que juego presenta una gran cantidad de beneficios:

- Ambiente dinámico, distendido, relajado, positivo, de confianza y complicidad.
- Aumento de la motivación, la atención y el interés.

- Disminución de la angustia y la tensión, superación de miedos y alcance de las metas.
- Generación de placer.
- Potenciación de la autonomía.
- Desarrollo de la comunicación, la socialización y la integración.
- Desinhibición y fomento del riesgo.
- Incremento en la cohesión grupal (papel socializador) y en la capacidad de socialización.
- Aumento de la creatividad.
- Relación más estrecha entre el alumnado y el profesor.

Por otro lado, la incorporación de las actividades lúdico-educativas en la metodología presenta las siguientes ventajas:

- Recreación de contextos para practicar diferentes registros.
- Incremento de la participación con un rol activo.
- Potenciación de la libertad de expresión.
- Reducción de las intervenciones del profesor, dado que este es un facilitador o un conductor de las actividades.
- Trabajo de las habilidades y destrezas comunicativas tanto productivas como receptivas.
- Aplicación y explotación de los conocimientos con flexibilidad.
- Minimización del fracaso, aunque el error forme parte del proceso.
- Creación de una necesidad real de comunicación, al poner en práctica los conocimientos aprendidos.
- Utilización de diferentes estrategias de aprendizaje, lo que favorece la retención de información.

- Fomento de la resolución de problemas.
- Observación de las dificultades individuales.
- Flexibilidad, puesto que en función del momento en que se lleven a cabo, pueden tener diferentes finalidades, como, por ejemplo, valorar los conocimientos previos, consolidar los aprendizajes y fortalecer los puntos débiles.
- Repetición para la interiorización de los contenidos sin producir aburrimiento.
- Ajuste a las necesidades e intereses del alumnado.

Teniendo en cuenta lo expuesto en este apartado, fue posible concluir que el juego permite incorporar en el aula de la LE actividades divertidas, interesantes y basadas en las experiencias previas (Zanón, 1992); de manera que se puede adquirir la LE de forma natural y similar a la interiorización de la primera lengua, a la vez que se explotan todas las habilidades lingüísticas (Rubio y García, 2012).

5.1.3. El juego en el ámbito educativo

La incorporación del elemento lúdico en el aula se basa en diferentes justificaciones, pues responde a la necesidad de jugar, aumenta la productividad puesto que hay diversión, no produce tanto cansancio y se transmiten valores de excelencia necesarios en la vida (Gallardo et al., 2019; Meier, 1980). Asimismo, cuando se incorpora el juego en el aula se puede hacer de distintas maneras, por ejemplo, como una herramienta de apoyo para potenciar el aprendizaje, como el ABL, o bien, se puede hacer uso de sus elementos y mecánicas (gamificación o ludificación). A continuación, se definen y explican ambos conceptos.

5.2. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ)

El ABJ es la aplicación del entretenimiento en las actividades didácticas con el objetivo de mejorar el aprendizaje (Contreras, 2016); es decir, se trata de aprender por medio del juego,

ante diferentes situaciones y desafíos. El propósito es ayudar al aprendiz a adquirir el saber mediante estas actividades. La inclusión del juego en el aula permite tener una relación positiva en el ámbito académico y con los compañeros (Contreras, 2016; Kato et al., 2008; Ramachandran, 2000) y, en adición, se puede aplicar en diferentes asignaturas y niveles, lo que ayuda al alumnado a desenvolverse en el mundo actual (Van Eck, 2006). En matemáticas, por ejemplo, se puede trabajar la formulación de hipótesis y la coherencia lógica y en lengua, la capacidad de manejar y estructurar significados, así como las funciones de las palabras (del Moral et al., 2016).

Una experiencia que demuestra la efectividad del ABJ es el estudio de caso, realizado por Moreno y Valderrama (2015), en el que se confirma cómo, con alumnado con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), se potencia el aprendizaje; otras investigaciones indican que la inclusión del videojuego digital, como una herramienta de aprendizaje es una experiencia positiva (Evaristo et al., 2016). Según Van Eck (2006), existen tres enfoques; en primer lugar, los videojuegos comerciales o *Commercial off-the-shelf videogames* (COTS), que surgieron debido a la transformación de la sociedad al mundo tecnológico (Prensky, 2001); en este caso, va dirigido a todas las edades y se utilizan videoconsolas y también internet. Por su parte, Marquès (1996) los organiza en arcade (plataforma y lucha), deportes, de aventura y rol, simuladores y constructores, de estrategia, puzles y lógica y de preguntas.

En segundo lugar, están los videojuegos educativos digitales, que son muy llamativos para el alumnado (Patrick, 2009), dado que los colores son vistosos, incorporan el movimiento y hay rapidez en la respuesta. Por su lado, Lorente y Pizarro (2012) consideran que con estos se recrea la realidad, pero de forma segura y, además, se mejoran diferentes áreas, como la resolución de conflictos de problemas y las habilidades manuales; ejemplo de ello es el programa para niños, niñas y jóvenes destinado a aprender español denominado Hola Amigos.

En tercer lugar, están los *serious games* que, durante la década de los setenta y de los ochenta, estaban orientados a un público infantil y juvenil y, en la actualidad, se incluye también a los adultos; son juegos creados para ser incorporados con los contenidos en ámbitos como la educación o la salud. Lorente y Pizarro (2012) los organizan en *advergames*, cuyo propósito es informar o influir en la opinión de otros, de manera que pretenden convencer a los destinatarios; los *edugames* o *learning games*, que se basan en mejorar las aptitudes de un ámbito determinado y los *exergames*, centrados en la práctica cognitiva o física.

Asimismo, los videojuegos didácticos son muy efectivos y permiten el aprendizaje por ordenador, de manera que se aúnan los beneficios del juego y del *e-learning* y permiten la interacción, la participación, la metacognición, la flexibilidad y la evaluación formativa y final (Lorente y Pizarro, 2012). Las pocas investigaciones al respecto suelen estar destinadas al alumnado de cursos superiores (Johnson et al., 2007), como, por ejemplo, Viaje al pasado y Lost in La Mancha. Por su lado, Teed (2012) organiza los juegos de la siguiente manera: videojuegos: digital game-based learning, juegos de rol, de mesa y cartas, deportes y búsquedas del tesoro y sorteos.

Asimismo, para Deubel (2006) y Teed (2012) los beneficios que ofrece el ABJ son:

- Aumento de la disposición y de la atención, al mostrar más compromiso hacia el aprendizaje.
- Valoración del aprendizaje como una experiencia positiva.
- Atención a las particularidades de cada estudiante.
- Experiencia en un mundo ficticio, por lo que no se corre riesgo.
- Ensayo-error en innumerables ocasiones (papel activo del estudiante).
- Retroalimentación instantánea.
- Potenciación de valores, como la cooperación, la responsabilidad y la independencia.

- Incremento de la retención de contenidos a largo plazo y rapidez mental.
- Consecución de un propósito, como, por ejemplo, incrementar o consolidar aprendizajes.
- Integración y potenciación de la diversidad, dado que es muy eficaz con individuos con necesidades educativas especiales y sobre todo para aquellos con problemas de atención.
- Desarrollo de las habilidades relacionadas con la lengua y la tecnología.
- Desafíos cambiantes.
- Resolución de problemas con más rapidez.
- Mejora de las habilidades físicas, como la coordinación óculo-manual y la orientación en el espacio.
- Dominio en la evolución de la adquisición de contenidos.
- Desarrollo de la inventiva.

A pesar de los muchos los beneficios de incorporar el ABJ Coffey (2009) expone las siguientes limitaciones:

- Puede despistar al alumnado más que una actividad tradicional.
- Puede desviarse de las metas curriculares.
- Puede que la temática no sea apropiada para el público que lo emplee.
- Dificil valoración del impacto en el alumnado, puesto que es un ámbito que está en evolución continua.
- El acceso depende de las posibilidades del centro.
- El pensamiento sobre lo que es motivador varía en función de cada estudiante, lo que complica la elección del juego.
- El nivel de ansiedad y de competitividad puede afectar a los jugadores.

El ABJ en educación tiene como finalidad sacar el máximo provecho educativo, puesto que los participantes presentan un papel activo, son motivadores y potencian la socialización y el pensamiento crítico (Gee, 2004; Gros, 2000); muestra de ello es el proyecto *Game to learn*, implantado en doce escuelas de primaria valencianas y que ha demostrado que el uso del ABJ en materias como las matemáticas, la lengua y las ciencias naturales mejora los resultados académicos (Aparicio et al., 2017).

5.3. Gamificación

La gamificación, también conocida como ludificación, es la integración en la enseñanza de la técnica, el método o la estrategia del juego, con el propósito de establecer una conexión con los estudiantes y promover un cambio en la actitud o en la difusión de un mensaje; el concepto se hizo popular en la prensa en el 2010 (Marczewski, 2012). Su origen viene de diversos ámbitos, como la empresa, los recursos humanos, la sanidad y el sistema educativo, a pesar de que en este caso es un componente inherente (Foncubierta y Rodríguez, 2014).

La finalidad de esta es conseguir mejores resultados al potenciar las experiencias positivas e incrementar el compromiso de los jugadores (Estanyol et al., 2013); en esta se adhieren partes lúdicas para generar una emoción positiva en tareas que, originariamente, pueden ser un poco tediosas. Además, con base en unas instrucciones, la intención es lograr ciertos objetivos que proporcionen una retroalimentación y, de este modo, facilitar la interiorización de aprendizajes (Foncubierta y Rodríguez, 2014). Con relación al ámbito educativo, Herranz y Colomo-Palacios (2012) consideran que las metas, por lo general, son cognitivas, es decir, la superación de desafíos; emocionales, relacionadas con las vivencias; y sociales, vinculadas con la cooperación.

Para modificar el comportamiento, según el modelo de Fogg, llamado *behavior model*, es necesario que se combinen una serie de elementos (Herranz y Colomo-Palacios, 2012), que son los siguientes:

- Motivación: esta puede ser interna, es decir que se lleva a cabo un acto por la satisfacción que produce o externa, que está definida por el contexto y que tiene como objetivo superar retos y conseguir un premio o un cumplido.
- Habilidad: en esta se dispone de las herramientas imprescindibles para llevar a cabo la tarea.
- Disparador o *trigger*: implica una disposición para que se desarrolle la actividad; en este caso, es necesario posibilitar que la situación se desarrolle en las mejores condiciones.
- Estado mental óptimo: la teoría de flujo desarrollada en la década del 70 por Csikszentmihalyi (1990) considera que para que la actividad triunfe, el usuario debe estar mentalmente preparado.
- Equilibrio: el nivel de dificultad debe equilibrarse, es decir, los retos tienen que ser asequibles sin ser extremadamente sencillos para suscitar emoción, ni muy complicados para no frustrar a los jugadores o provocar ansiedad (Estanyol et al., 2013).
- Aprendizaje: implica metas concretas, desarrollo de aptitudes y análisis de los resultados inmediato (Borrás, 2015).
- Estado de ánimo: este puede variar en función de la motivación, la habilidad y la competitividad.
- Compromiso o *engagement*: está relacionado con la conexión que se genera con la actividad, debido a la emoción que provoca; es decir, a mayor motivación más compromiso (Borrás, 2015).

Los elementos que se usan en la gamificación corresponden con las dinámicas, las mecánicas y los componentes; sin embargo, no hay una clasificación clara de estos elementos, pues después de una extensa búsqueda se ha observado que un componente puede estar integrado en varios grupos. Por ello, el presente trabajo se centra en la división que establecen Werbach y Hunter (2012): las dinámicas, las mecánicas y los componentes.

En primer lugar, las dinámicas se conectan con el interés individual y con las necesidades de las personas (Maslow, 1943); entre estas destacan las restricciones, que consisten en resolver problemas en un entorno limitado; las emociones que se provocan por los juegos; la narrativa, la cual es historia; la evolución, es decir, el progreso en el reto y las relaciones, que se caracterizan por el elemento social y la interacción, que favorece el desarrollo de valores, como la generosidad.

En segundo lugar, las mecánicas son los actos que pretenden generar una emoción para vincularse con el usuario (Cortizo et al., 2011); en ocasiones, se utilizan los términos dinámicas y componentes de manera indistinta y algunos ejemplos son los retos que se definen con la superación de obstáculos para alcanzar un desafío; las oportunidades, al incorporar el azar; el campeonato, que incluye una lista con los resultados de los jugadores; el trabajo en equipo, en el que se realizan actividades individuales o grupales con una finalidad común; los comentarios positivos, que refuerzan la independencia y la determinación (Foncubierta, 2014); el conjunto de objetos necesarios para llevar a cabo la tarea; las recompensas, como los premios; los intercambios entre jugadores o con un personaje digital y las tandas de los usuarios.

Los componentes representan la forma de desarrollar las dinámicas y las mecánicas; los logros son el símbolo de haber conseguido un reto; los avatares son la imagen digital; los premios son la expresión de los logros; las compilaciones son los componentes que los otros jugadores pueden ver; la lucha es una pelea digital; la apertura es la posibilidad de usar algunos elementos para lograr la meta; los obsequios pueden servir para ayudar a otros usuarios; la tabla

de resultados son las rejillas en las que se muestra la evolución de los usuarios; la puntuación son los resultados que pueden motivar la mejora (Foncubierta, 2014); los niveles generan satisfacción y mejoran la autoestima, dado que premian al usuario por haber superado metas y permiten explorar desafíos más complicados (Foncubierta, 2014) y esta competitividad puede ser positiva si se quiere igualar o superar a los otros participantes; los puntos recogen los avances del desafío; las victorias son los desafíos superados; las gráficas sociales representan los usuarios del juego gamificado; los equipos son las agrupaciones de los usuarios que pretenden conseguir la misma finalidad; y los *virtual goods* son elementos, con existencia real, que permiten ser intercambiados digitalmente.

Para Kapp (2013), la gamificación se puede agrupar en gamificación estructural, que es cuando se incorporan los componentes lúdicos en una tarea y motivan al participante sin alterar la base de esta; el objetivo principal es incentivar a los aprendices con recompensas, como, por ejemplo, tablas de puntuación, mientras que en la gamificación del contenido se introducen componentes lúdicos que convierten la tarea en un juego. La gamificación presenta beneficios y, para Herranz y Colomo-Palacios (2012), son los siguientes:

- Aumento de la motivación por la diversión que genera.
- Mayor interés e implicación, por lo que los resultados son mejores.
- Competitividad, mediante la promoción del sistema de méritos para mejorar el rendimiento.
- Desarrollo de valores, como cooperación y la implicación.
- Apoyo durante el proceso de adquisición de conocimientos, en el que la confusión es inherente al aprendizaje.

Comprensión de que las acciones tienen consecuencias.

- Asimismo, las desventajas que se asocian son las siguientes (Borrás, 2015; Herranz y Colomo-Palacios, 2012):
- Complejidad para focalizarse y valorar los contenidos y los resultados.
- Existencia de situaciones imprevistas.
- *Pointsification*: que consiste en premiar indiscriminadamente a los estudiantes.
- Sobre-gamificación: utilizar, de forma exagerada las recompensas, por lo que los estudiantes se pueden acostumbrar a trabajar por un premio externo.
- *Replay-value*: la diversión incita al participante en tiempo reducido, pero su continuo uso puede disminuir la motivación.
- Competitividad exagerada: puede generar disminución del interés o problemas de comportamiento.
- Privacidad: hay información desprotegida en la red.
- El premio o la recompensa no equivale a diversión.
- *Exploitationware*: este tipo de tareas se deben acabar.
- *Gaming the game*: se centra en el juego, por lo que se pueden desatender componentes importantes como la finalidad de este.

Por su parte, una tarea ludificada pretende que el participante se interese y esté disponible e involucrado con el fin de crear una vivencia provechosa y aprender con menor esfuerzo (Estanyol et al., 2013); de esta manera, el estudiante tiene un papel activo y valioso, dado que está entretenido y estimulado (Simões et al., 2013). Por otro lado, los elementos que se desarrollan gracias al juego son el entretenimiento, la implicación y el entusiasmo (Hamari et al., 2014).

Por consiguiente, la ludificación y la emoción están interconectadas, puesto que son experiencias que se viven a través de los sentidos. Además, gracias a esta, se potencia el rol activo del alumnado, la independencia y la permisibilidad de cometer equivocaciones

(Foncubierta y Rodríguez, 2014); asimismo, al ser una acción social, hay interacción y por esto se desarrollan valores en relación con los compañeros y consigo mismo.

Por tanto, en la gamificación se incluyen actividades más atractivas y significativas en el aprendizaje, lo que incrementa la motivación y genera un saber vivencial que favorece la adquisición de las competencias lingüísticas. Además, permite crear retos basados en las habilidades individuales, para intensificar la complejidad cuando es conveniente; asimismo, brinda la posibilidad de incorporar diferentes métodos de alcanzar la finalidad, de establecer los aspectos concretos a trabajar, de conseguir comentarios sobre la tarea de forma instantánea, de elegir qué componente es más adecuado para gamificar, de aceptar que las equivocaciones se producen y sirven para mejorar, de realizar y probar tareas variadas, de realizar cumplidos cuando se consiguen los objetivos y de desarrollar cualidades con campeonatos (Simões et al., 2013).

En concreto, en las actividades de la LE resulta muy importante la incorporación del juego, porque permite crear un espacio recreativo o un simulacro con tareas funcionales y significativas (López, 2013). Los resultados en los estudios realizados sobre la gamificación en la adquisición de la LE son positivos, a pesar de que casi la totalidad de estos se dirigen a nivel universitario (Fitz-Walter et al., 2011; Ramírez, 2009) o bien, al alumnado con necesidades especiales (Li et al., 2012); sin embargo, se encontraron dos estudios dirigidos a un público infantil: en primer lugar, un recurso digital en la plataforma Schoooooools (Simões et al., 2013) y otro realizado en una plataforma denominada Mingoville (Meyer, 2009).

5.4. Diferencia entre juego, ABJ y gamificación

Una vez definidos los términos juego, ludificación y ABJ, fue necesario hacer hincapié en ambas técnicas y el juego. Por su parte Kapp (2013) establece que incorporar elementos de este en una tarea no significa que se convierta en juego, sino que se considera como un artículo

comercial. Por otro lado, el ABJ es el procedimiento de cambiar los juegos y convertirlos en una actividad educativa (Caponetto et al., 2014), es decir, consiste en usar un juego con un objetivo específico (Hidalgo, 2015).

En contraste, la gamificación es un recurso utilizado para interiorizar un saber que incorpora componentes del juego en sectores en los que la finalidad primordial no es la diversión, sino que lo que se pretende es incrementar la disposición del alumnado mediante una vivencia agradable (Hidalgo, 2015). A continuación, en la Tabla 6, se presentan las características del juego, del ABJ y de la gamificación, con base en lo establecido por Lahri (2015):

Tabla 6
Características del juego, el ABJ y la gamificación

Juego	ABJ	Gamificación
Solo para divertirse.	Las metas son concretas.	Se puede basar en recompensas o tareas que incorporen componentes lúdicos.
Implica ganar o perder.	El objetivo es incrementar la disposición para adquirir un saber.	El objetivo es incrementar la disposición para adquirir un saber.
Primero jugar y después los premios.	A veces jugar es el premio intrínseco.	La motivación intrínseca es opcional.
Alto coste y nivel de dificultad elevado en su construcción.	Difíciles de construir.	Bajo coste y facilidad de construcción.
Las historias son uno de los elementos lúdicos.	El contenido se incluye en las historias.	Se adhieren los componentes lúdicos y no tanto el contenido.

Nota. Elaboración propia

Una vez comentados los recursos y las metodologías que se pueden aplicar en la enseñanza de las lenguas, se incluye una tabla con las ventajas de cada una de ellas (ver Tabla 7).

Tabla 7*Ventajas en la enseñanza de las lenguas en el juego, el Aprendizaje Basado en juegos y la gamificación*

Ventajas	Juego	ABJ	Gamificación
Individualización y autonomía.	X		X
Adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje.	X	X	X
Retroalimentación inmediata.	X	X	X
Motivación	X	X	X
Interactividad	X	X	X
Distinta de los medios tradicionales	X	X	X
Experiencia positiva	X	X	X
Repetición	X	X	X
Beneficiosa para el alumnado con necesidades especiales	X	X	X
Error como parte del proceso	X	X	X
Diferentes agrupaciones (individual o en grupo)	X	X	X
Competitividad	X	X	X
Desarrollo de la pronunciación	X	X	X
Aprendizaje para toda la vida	X	X	X

Nota. Elaboración propia

Como se puede observar, la inclusión del elemento lúdico en el aprendizaje de las lenguas aporta muchos beneficios y, por tanto, puede ser motivadora y atraer al alumnado para facilitar la interacción de contenidos. Por otro lado, en el presente estudio se ha empleado el ABJ, es decir, se han adaptado los juegos al contexto educativo para conseguir un aprendizaje más eficaz de la LE.

5.5. Los juegos motores

El juego atrae, por lo que su incorporación en el aula de lenguas puede ser de mucha utilidad (Ponce, 2009); además, satisface una necesidad evolutiva y social, puesto que contribuye a un desarrollo integral (Peña-Hernández et al., 2020). Por lo tanto, este influye de manera positiva en el ámbito cognitivo, social y conductual ya que integra experiencias que

ayudan a conocer las conductas, desarrolla las habilidades sociales y proporciona sensaciones placenteras (Ponce, 2009).

El juego motor incorpora el cuerpo y el movimiento, es un canal de comunicación que facilita la relación con otras personas, mediante el cual se fomenta el desarrollo global del individuo (Montávez et al., 2001). Además, el movimiento es importante porque se relaciona con el desarrollo, la confianza en sí mismo y el autoconcepto (Marheni et al., 2021). Por otro lado, el juego motor se relaciona con la situación que involucra el movimiento con unas normas que regulan la interacción entre los jugadores (Cueto y Fernández, 2019; Duran y Costes, 2018; Parlebas, 2001); según la teoría de la acción motriz, estas actividades presentan una dinámica vinculada con el individuo, el material, el espacio y el tiempo (Parlebas, 2001).

Asimismo, el juego motor es importante durante los primeros años de vida, que es denominado periodo de oro porque se producen muchos cambios a nivel cognitivo, motor, social y emocional (Marheni et al., 2021). En relación con el aprendizaje, el juego proporciona una ocasión ideal para el desarrollo de las competencias educativas (Lavega et al., 2013) y, por tanto, este aspecto cobra aún más importancia cuando se trata de la LE, dado que permite acompañar las palabras de movimientos para aclarar lo que se dice.

Estos se pueden clasificar, según Duran y Costes (2018), en función de la interacción motriz, cuando hay ausencia de relación con otros individuos, como, por ejemplo, el salto de longitud o las carreras y los sociomotores que pueden ser la cooperativos, de oposición y de cooperación-oposición. Aquellos en los que los participantes realizan la acción sin oponente se asocian a las fortalezas y a las debilidades individuales, puesto que a través de ellos se descubre el cuerpo (Duran y Costes, 2018). En cuanto a los sociomotores, los juegos cooperativos se llaman así puesto que, para conseguir el objetivo, es necesario colaborar por lo que se desarrollan valores (Duran y Costes, 2018). En los juegos de oposición también hay interacción puesto que los jugadores tienen que desafiar a los oponentes para conseguir el objetivo; en

estos, los movimientos se ven influenciados por la toma de decisiones, es decir, por las estrategias, como, por ejemplo, las que se plantean en el tenis (Duran y Costes, 2018). Cuando hay cooperación/oposición varios participantes forman un equipo y tienen que ganar al oponente; asimismo, durante el juego se activan las competencias motoras y se utiliza la estrategia, la toma de decisiones y los desafíos grupales (Duran y Costes, 2018).

En el caso de que haya competición se determina el ganador en función de una clasificación según diferentes criterios, como, por ejemplo, el tiempo obtenido (el atletismo), al finalizar un periodo de tiempo (fútbol), cuando se llega a una puntuación determinada (tenis), cuando se tiene en cuenta la puntuación y la duración (judo) o bien, depende de un elemento exterior, como la decisión de los participantes u otros elementos como, por ejemplo, decidir finalizar el juego o el final del patio (Muñoz-Arroyave et al., 2020).

Diferentes estudios confirman que estos juegos evocan emociones positivas, sobre todo cuando son juegos sociomotores sin competición (Muñoz Arroyave et al., 2020), debido a que se reduce la presión al no haber ganadores ni perdedores (Etxebeste et al., 2014; Lagardera y Lavega, 2003). Además, cada participante es único por lo que también lo es su experiencia, dado que las emociones son subjetivas (Bisquerra, 2003) y cuando las experiencias son positivas afianzan la personalidad, permiten asumir riesgos, resolver obstáculos con efectividad y mejorar las relaciones (Muñoz et al., 2020). En el ámbito académico, este tipo de emociones favorecen la interiorización de los contenidos (Lavega et al., 2013), mientras que en la LE se reduce el filtro afectivo y, por tanto, hay más posibilidades de retener los contenidos.

Mediante el AICLE se utiliza la LE en la EF por lo que se combinan los juegos motores y el aprendizaje del idioma, lo cual representa muchos beneficios puesto que el ambiente es lúdico y se caracteriza por la interacción (Chiva-Bartoll et al., 2015; Coral y Lleixà, 2016). Asimismo, los resultados demuestran más éxito en el desarrollo de las destrezas que otras metodologías tradicionales (Gil et al., 2021); en este orden de ideas, hay estudios que confirman

que al aplicar la metodología AICLE se consiguen mejores resultados en las destrezas receptivas y productivas, en comparación con el alumnado de la misma edad en una enseñanza tradicional (Gallardo y Martínez, 2013).

Otra metodología que une al juego y la LE es la RFT, dado que presenta buenos resultados desarrollándose la comprensión oral antes que la producción (Asher, 1969); es decir, se asemeja a la primera fase de adquisición de la lengua materna, que consiste en escuchar y entender gracias a los gestos y acciones (Alcedo y Chacón, 2011) y así, cuando la comprensión oral evoluciona, de forma natural surge la producción oral de la lengua (Ashworth y Wakefield, 2004). De esta manera, cuando se incorpora el AICLE y la RFT se tiene en cuenta que los individuos antes de hablar desarrollan la escucha y esta comprensión les permite responder mediante el cuerpo, de manera que interiorizan la lengua naturalmente (Puji, 2005; Richards y Rodgers, 2014); además, la combinación del movimiento y del aprendizaje de la LE favorece la retención (Gil-López et al., 2019).

Por ello, sobre todo en las primeras edades, la combinación de estos elementos debería ser el eje básico de la acción educativa (Méndez y Méndez, 1996). Asimismo, la EF dispone de muchas herramientas, entre las cuales destaca el juego motor (Muñoz et al., 2020); este recurso promueve un mayor entendimiento de las habilidades corporales, a la vez que se facilita la adquisición de saberes y rutinas para conseguir un adecuado estilo de vida.

Por otro lado, tal y como lo establece Whitehurstis (1971), el juego es el lenguaje de la infancia y se asocia con la vida, la libertad y la comunicación; cuando los niños y las niñas se mueven muestran conductas y personalidad, de manera que permite ver si presentan comportamientos atípicos y, en consecuencia, el movimiento tiene sentido y es significativo. En esta línea de pensamiento, según Molero (2011), la EF tiene un carácter lúdico y permite observar el nivel de participación y valorar los resultados en el mismo instante; por

lo tanto, el movimiento es una herramienta muy adecuada para el aprendizaje de la LE (Rodríguez, 2010).

Además, gracias al movimiento se mejoran las habilidades y las capacidades motoras y su adaptación al medio (Arufe, 2017; Renzi, 2009). Cabe decir que el desarrollo va más allá del cuerpo, puesto que gracias a él las personas comunican sus sentimientos. (Renzi, 2009). A continuación, se describen las ventajas relacionadas con el aspecto motor y se clasifican en tres niveles que son el cognitivo, el físico-motriz y el socioafectivo.

En el nivel cognitivo, la interacción con el mundo que rodea al ser humano genera conexiones que favorecen el desarrollo y el descubrimiento del entorno y de sí mismo (Arufe, 2017); con el movimiento llega más energía al cerebro, lo que incrementa su actividad y mejora el rendimiento intelectual, es decir, se procesa de forma más rápida la información, se aumenta la atención y la resolución tanto de retos como de tareas y se produce más eficazmente (Gómez-Pinilla y Hillman, 2013; Portolés y González, 2015; Sibley y Etnier, 2003). Por tanto, se confirma que la actividad física está relacionada con mejores resultados académicos, incluso en los exámenes estatales (Castelli et al., 2007; Donnelly et al., 2009; Portolés y González, 2015). En relación con esto, se han realizado investigaciones sobre la comprensión lectora y las matemáticas (Moore et al., 2014) y, por su parte, Arufe (2017) afirma que este tipo de actividades potencia la ampliación del vocabulario, el desarrollo de la atención, la retentiva y la inventiva; asimismo, esto se corrobora en estudios con alumnado de los primeros niveles, en los que se establece que la actividad física mejora la salud y presenta beneficios académicos y de comportamiento (Hillman et al., 2017; Mahar et al., 2006).

Asimismo, el rendimiento está asociado con el neurotransmisor que genera el movimiento, es decir, con la dopamina, la cual interviene en la toma de decisiones y en la motivación, la curiosidad, la regulación del aprendizaje, la atención, la memoria y el valor por el esfuerzo (Fernández-Solo, 2015); por otro lado, la escasez de dopamina se asocia con un

rendimiento más bajo, la disminución en la atención y la memoria y dificultades para resolver conflictos.

En relación con el nivel físico-motriz, es posible decir que, gracias al ejercicio físico se desarrollan las aptitudes corporales (Arufe, 2017; Camacho-Miñano et al., 2013). La actividad física hace que no se pierda tanto tejido cerebral con la edad, que haya más plasticidad y más resistencia a enfermedades neurológicas (Gómez-Pinilla y Hillman, 2013) y se confirma, en adición, que la actividad física favorece la memoria episódica (Hillman et al., 2017). En este sentido, hay estudios que indican que personas mayores que están en forma presentan actividades neuronales parecidas a las de los jóvenes (Dustman et al., 1990).

Otro de los beneficios de estar activo se relaciona con la salud mental, dado el movimiento genera resultados similares e incluso mejores que ciertas medicinas que tratan la depresión o la ansiedad. De acuerdo con Ratey y Hagerman (2008), un estudio de la Universidad de Nueva Orleans ha concluido que los síntomas de ansiedad se reducen un 50% con ejercicio físico; además, se considera que, si el cuerpo está calmado, el cerebro tiene menos tendencia a preocuparse y, por tanto, el movimiento se asocia con la recuperación de personas depresivas (Morgan, 1968).

Por tanto, en relación con el nivel socioafectivo, el aumento de los niveles de dopamina provoca sensaciones placenteras y de empoderamiento (Lorente y Pizarro, 2012; Renzi, 2009) y, de esta manera, moverse influye en el estado de ánimo, es decir, se reduce la ansiedad, se gana confianza y seguridad y ayuda a solucionar situaciones de estrés; ejemplo de ello es un estudio realizado por la Universidad de Inglaterra, el cual confirma que los trabajadores que usaban el gimnasio de las compañías durante el mediodía eran más productivos y estaban menos cansados después de trabajar (Ratey y Hagerman, 2008).

A nivel social, se puede afirmar que gracias al movimiento se asumen responsabilidades y se trabaja en conjunto, se establecen las bases sobre la autoestima, se favorece el

conocimiento de sí mismo y se manejan mejor las emociones (Arufe, 2017; García et al., 2010; Renzi, 2009). El movimiento es divertido, motiva al alumnado, permite experimentar, reflexionar sobre sí mismo, favorece la convivencia, desarrolla la capacidad física (fuerza en los músculos) y el sentido del ritmo (Grønbæk et al., 2007).

A nivel cognitivo, favorece el aprendizaje, dado que ayuda al cerebro a procesar la información al desarrollar las aptitudes mentales (Ratey y Hagerman, 2008). Además, se puede afirmar que el movimiento influye, de forma positiva, en el estado emocional (pensamientos y emociones), lo que conlleva a un estado de bienestar (Martins et al., 2010).

5.5.1. Los juegos motores en el ámbito educativo

El juego motor es acción y movimiento y, en adición, es innato y universal (Breu et al., 2017), es decir, es inherente a las personas (Calvo y Gómez, 2018). Además, a través del juego se aprende de forma natural, puesto que gracias a las vivencias lúdicas se interpreta la información y se aplica a otras experiencias sin miedo a equivocarse (Breu et al., 2017). Un cuerpo activo favorece el desarrollo de las funciones del cerebro y, por lo tanto, potencia el proceso cognitivo (Kosmas et al., 2018).

Además, esta herramienta potencia el desarrollo del cuerpo, mejora las habilidades y las destrezas y aumenta las capacidades de los sentidos, a la vez que facilita la adquisición de aspectos lingüísticos, emocionales y académicos como matemáticas y ciencias sociales (Breu et al., 2017); asimismo, su ausencia puede causar problemas físicos, intelectuales, sociales y emocionales (Sher, 2013). Por su parte, los juegos motores son una necesidad fundamental para el alumnado, puesto que transforman las vidas y potencian el desarrollo integral (Breu et al., 2017); sin embargo, en muchas ocasiones, no se les otorga importancia en todas las etapas por igual, puesto que, en las primeras edades, el juego forma parte del proceso, pero a medida que avanzan los cursos, se disminuye el tiempo que se le dedica (Bernate, 2021).

Estas actividades motrices implican diferentes clases de acciones motrices, que están más o menos estructuradas con un objetivo motor (pedagógico, sensoriomotor, comunicativo, recreativo, cultural, deportivo, etc.) (Gil y Navarro, 2005). El movimiento es una herramienta académica de primer orden en EF, pues, por medio de esta, se aprende y en los cursos de primaria suele motivar (Alonso et al., 2015). A pesar de ello y de los beneficios que presentan los juegos motores, como se dijo, es una práctica infravalorada, dado que no se ve como aprendizaje (Longo, 2023; Breu et al., 2017); además, a la EF no se le da la importancia que merece en el sistema educativo, sino que se le asigna poco tiempo durante el horario escolar (Longo 2023; Gallardo y Camacho, 2008). Debido a lo anterior, diversas instituciones han intentado que se revalorice esta área (National Association for Sport and Physical Education, 2011). Actualmente, teniendo en cuenta los beneficios que aporta el movimiento, en Madrid se ha incrementado una hora en Secundaria y Bachillerato (Longo, 2023; Sevillano, 2022).

El juego favorece diferentes niveles, como el físico, el cognitivo y el emocional, es decir, favorece el desarrollo del individuo, dado que permite vivir experiencias y evocar emociones (Cáceres et al., 2018). También se produce una transmisión cultural (Baena y Ruiz, 2016) y, por lo tanto, dada la transversalidad en diferentes áreas y ámbitos, es una materia ineludible (Parlebas, 2001). En consecuencia, se interiorizan aprendizajes globalizados que son para toda la vida, puesto que son rutinas y buenos hábitos que potencian la responsabilidad y el compromiso con el bienestar (García-López, 2010).

Los juegos motores se entienden como una acción individual o colectiva y libre que conlleva movimiento (Minkévich, 2015; Renzi, 2009); en un inicio, en la Educación Infantil son espontáneos y se asocian con la diversión (Bonifaz et al., 2018); sin embargo, los juegos al igual que los individuos evolucionan con las etapas educativas y pasan a ser más reglados, con normas fijas y preestablecidas, como los deportes (Cañizares y Carbonero, 2017).

A nivel educativo, Contreras y Galindo (2009) sugieren que los juegos deben tener las siguientes características: promoción de la participación, motivación y práctica de acción física, tener un material accesible y de bajo coste, deben ser seguros, poco complejos y con reglas sencillas en los que no se requiera el desarrollo de habilidades físicas complicadas. Estos mismos autores indican ciertos aspectos para tener en cuenta en las diferentes fases del juego: en primer lugar, antes de iniciar el juego, debe haber un buen clima y captar la atención de los participantes para poder hacer la explicación del juego de forma clara y concisa, en la que se debe incluir el objetivo; asimismo se debe hacer el reparto del material y responder las dudas si las hay. Durante el juego es necesario tener en cuenta las particularidades de cada participante, para exigir en función de estas; de igual forma, es importante asegurarse de que todo el alumnado participe y esté motivado. Además, se recomienda acabar el juego antes de que surja el aburrimiento; por tanto, el docente debe ser un guía que promueva el desarrollo del juego para que fluya adecuadamente. Al finalizar la actividad lúdica se debe recordar el objetivo y realizar una valoración preguntando al alumnado si realizaría algún cambio su grado de satisfacción.

Como recurso pedagógico, el juego motor proporciona vivencias que moldean el carácter, potencian la mejora de las habilidades cognitivas y físicas y ayudan al entendimiento de percepciones, como las expresiones corporales (Baena y Ruiz, 2016; Muñoz-Arroyave et al., 2020).

El juego motor para Cañizares y Carbonero (2017) se clasifica en función de: i) el establecimiento de las reglas, es decir, es libre o espontáneo cuando es iniciativa del participante y dirigido cuando hay reglas preestablecidas; ii) las características de las reglas, es decir, es simple, dado que tiene pocas y sencillas; complejo puesto que tiene muchas y difíciles; y deportivo porque tienen reglas estandarizadas y fijas; iii) la aplicación didáctica, que implica que hay juego cooperativo, es decir, que no hay competitividad; un juego de habilidad, que está

centrado en mejorar una destreza motriz; un juego adaptado, que se modifica para conseguir un objetivo; un juego alternativo, en el que se emplean recursos no habituales; un juego predeportivo, que tiene normas similares a un deporte; uno recreativo, centrado en la diversión y en el bienestar o un juego popular o tradicional, que es transmitido de generación en generación.

Otra clasificación fue la realizada por Blázquez y Amador (1995), que se enfoca en la situación motriz de los participantes según: i) la dimensión social, es decir, individual, grupal y por equipos; ii) el grado de implicación, es decir, descarte progresivo, total, libre y parcial; iii) el grado de energía, el cual puede ser muy activo, activo, intensidad media y baja; iv) los obstáculos (corporales, desplazamientos y dependientes del objeto); v) la carencia: sensorial, motora, anatómica, orgánica y gestual y vi) el movimiento como la marcha, la carrera, el salto, los lanzamientos, la lucha, el equilibrio y la coordinación. A continuación, se describen los juegos motores teniendo en cuenta el objetivo motriz:

En primer lugar, están los juegos de habilidades y destrezas básicas, en los que las habilidades motrices se basan en una acción, como, por ejemplo, desplazarse, brincar y voltearse, tirar y recibir, así como sus variedades (Gil y Navarro, 2005; Ruiz, 2009). Según la acción que realiza el cuerpo, Ruiz (1987) distingue entre juegos basados en: i) locomoción y desplazamientos, como correr, saltar, deslizarse y rodar; ii) no locomoción, que tienen como finalidad el control del cuerpo en el espacio, como colgarse, girar y balancearse y iii) proyección y recepción, centrados en manipular objetos, como, por ejemplo, lanzar y recibir.

Durante la etapa a la que se dirige la investigación, es decir, de los siete a los nueve años, se mejoran las habilidades y las destrezas básicas a través del dominio del cuerpo y de los objetos (Falcón y Rivero, 2010).

Por otra parte, también es posible hablar de los **juegos de orientación corporal y organización espacial**; en estos, la orientación espacial se conecta con las sensaciones físicas

y, en primer lugar, se sitúa el contexto al ponerse en perspectiva la misma persona y, a continuación, los elementos de su alrededor, como individuos y cosas (García et al., 2003). Por lo tanto, el cuerpo se orienta en el espacio y se obtiene una referencia que se combina con las externas (los objetos y los otros); estos juegos facilitan la estructuración del espacio y permiten desarrollar representaciones mentales y resolver situaciones en la práctica (Gil y Navarro, 2005). A su vez, se incluyen aquellos que trabajan la lateralidad (Gil y Navarro, 2005), que se estructura desde los cuatro meses hasta los ocho años y, a los siete, se establece y se interioriza el concepto de perspectiva (García et al., 2003; Gil y Navarro, 2005).

Asimismo, están los **juegos sensoriales**, que es una experiencia lúdica a través de los sentidos (olfato, oído, vista, tacto y gusto), que conlleva discriminar y discernir aspectos para conseguir su desarrollo, es decir, se elimina un sentido para potenciar otros; estos desarrollan el conocimiento físico, la organización espaciotemporal, la coordinación motriz y la comunicación hablada y corporal (Fernández-Marcote, 2002; Gil y Navarro, 2005). Según Escribá (1998), se pueden clasificar en función del sentido que se desarrolla y tienen como objetivo mejorar la discriminación, la percepción, la memoria y la orientación. Este mismo autor indica que en estos debe participar todo el alumnado, independientemente de sus características; las reglas tienen que ser pocas, claras y sencillas y el nivel de intensidad debe ser bajo, es decir, no utilizar la fuerza ni la carrera y no ser competitivos.

5.5.2. El juego motor en el aprendizaje de la lengua extranjera

El objetivo de adquirir la LE en Educación Primaria es relacionarse con la lengua para comprender y expresarse, y los beneficios, las características y los elementos del juego, hacen que sea una herramienta ideal. En las aulas de LE, el aprendizaje se combina con el movimiento cuando se incorpora la metodología RFT, que consiste en representar órdenes para trabajar la

comprensión auditiva puesto que primero se escucha para después producir, por lo que se reduce el estrés (Outón, 2019).

Otra metodología que combina ambos elementos es el AICLE, en el que se utiliza la lengua meta de forma vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje de diferentes materias como la EF; asimismo, para combinar el movimiento y el aprendizaje, se ha utilizado el ABJ, es decir, se han incorporado juegos motores para el desarrollo de las destrezas en las clases de español. A continuación, en la Tabla 8, se han comparado las metodologías que combinan movimiento y LE, es decir, RFT, AICLE y ABJ.

Tabla 8
Comparación de metodologías que incluyen el movimiento en la LE

	AICLE (EF)	RFT	ABJ en las clases de LE
Área que se trabaja	EF y transversalmente la LE	LE	LE y transversalmente la EF
Edades	Educación Infantil, Primaria y Secundaria	Educación Infantil y Primaria	Educación Infantil, Primaria y Secundaria
Lugar	Gimnasio	Clase	Clase y gimnasio
Conocimiento previo de la lengua	Necesario	No necesario	No necesario
Destrezas y habilidades de la EF	Expresión corporal Habilidades y destrezas básicas Actividades sensoriomotoras Orientación espacial	Expresión corporal Habilidades y destrezas básicas	Expresión corporal Habilidades y destrezas básicas Actividades sensoriomotoras Orientación espacial
Destrezas y habilidades de la LE	Comprensión oral	Comprensión oral	Comprensión oral Expresión oral Lectura Escritura
Contenidos lingüísticos	Vocabulario relacionado con el deporte y las actividades físicas	Acciones y vocabulario que se puede representar	Vocabulario y gramática
Material	EF	Ninguno	EF Escolar Tecnológico Ninguno

Nota. Elaboración propia

Se puede observar que las tres metodologías combinan el movimiento y la LE; sin embargo, hay diferencias dado que, en AICLE, el foco de atención es la EF al utilizar la LE como vehículo; en cambio, tanto la RFT como el ABJ trabajan, principalmente la LE y emplean como herramienta, el movimiento. Las edades en las que se aplica la metodología AICLE se

extienden a todos los grados, pero el vocabulario que se trabaja es limitado, puesto que se refiere solo al ejercicio físico y a los deportes y, básicamente, se desarrolla la comprensión oral, pero las oportunidades de expresarse, escribir y leer son bastante reducidas.

Teniendo en cuenta lo anterior, la RFT se recomienda para niveles iniciales y, sobre todo, en las primeras edades, puesto que los aprendices tienen que escuchar para realizar las acciones y, en este caso, se centra más que nada en la comprensión oral. Por este motivo, en este caso las actividades se limitan a vocabulario representable relacionado con la cotidianidad del aula. En el ABJ, el juego motor presenta más flexibilidad y permite adaptarse a las características y a las necesidades del grupo; es decir, se puede incorporar en todas las edades y niveles. Además, permite trabajar todas las habilidades y destrezas, así como el vocabulario y la gramática necesaria para ajustarse a los contenidos.

En cuanto al lugar en el que se realizan las actividades y el material, estos están vinculados al área principal que se trabaja, es decir, en AICLE se realizan en el gimnasio y con material de EF; las actividades de la RFT se realizan en el aula y sin material y, por otro lado, con la inclusión del juego motor, las actividades se pueden llevar a cabo tanto en el gimnasio como en el aula y el material es variado (EF, escolar, tecnológico o sin material). Entre los juegos motores se hace una especial mención a los juegos de representación y los juegos de mesa, puesto que son elementos que se han incorporado en los juegos.

5.6. Los juegos de representación en el aprendizaje de la lengua extranjera

La expresión corporal es una técnica que permite exteriorizar a través del cuerpo (Gil-López et al., 2019) y, pese a que la comunicación no es verbal, facilita la comprensión (García-Jiménez et al., 2012). Las representaciones son un recurso extendido en las clases de lenguas porque permiten, vivencialmente, interiorizar aprendizajes y son una oportunidad para enlazar

los conocimientos teóricos y la práctica (Concepción et al., 2017). Además, se ejercitan funciones mentales que son útiles en el aprendizaje de la LE (Andreu et al., 2005).

Entre este tipo de actividades se incluyen juegos de rol, simulaciones, cuentos motores y mímica. Por su parte, Wessels (1987) considera que el juego dramático es una representación ralentizada de situaciones que se encuentran en la vida real, pero sin presión. La representación se puede desarrollar mediante simulación y juegos de rol, que se distinguen porque en la simulación se actúa siendo uno mismo en una determinada situación, como, por ejemplo, representar que se va de compras; en cambio, en los juegos de rol, los participantes adoptan un papel ajeno a ellos, es decir, recrean a otra persona (Andreu et al., 2005).

En ambos casos se generan situaciones en el aula similares a la realidad, en las que se debe tomar decisiones a la vez que se trabajan contenidos y valores (Castro, 2008; Taylor, 1991). Tal como lo establece Artigal (1990), estas situaciones son ideales, dado que se considera que la lengua se aprende cuando se usa y para ello se debe crear una necesidad. Además, para que el aprendizaje sea efectivo en estas situaciones, la historia debe ser comprensible y, por tanto, adecuarse el uso de la lengua (Krashen, 1982). Asimismo, Taylor (1991) distingue en la simulación, el estudio de casos, la representación de papeles o juegos de rol y la simulación-juego.

En el estudio de casos se representan papeles históricos y se hace uso de diferentes recursos, como narraciones, cintas y películas; en el juego de rol se representan hechos de manera espontánea, por lo que se requiere información inicial y la simulación-juego implica un alto nivel de abstracción y, normalmente, se basa en tomar decisiones que afectan elementos cualitativos y cuantitativos y se puede realizar mediante el ordenador.

A continuación, se propone una agrupación centrada en el contenido lingüístico que se puede aprender:

- Juegos de representación para el aprendizaje de estructuras lingüísticas: en este se contemplan las simulaciones, los juegos de rol y la representación de poemas y cuentos motores.
- Juegos de representación para el aprendizaje de vocabulario: entre estos se contemplan los juegos de mímica, la expresión corporal y la RFT.

Por otro lado, los beneficios de los juegos de representación se han clasificado en aspectos cognitivos, físico-motrices y socioafectivos:

En cuanto a los aspectos cognitivos, este tipo de actividades favorece la retroalimentación (Cubero et al., 2012) y el desarrollo de las destrezas comunicativas (Gómez, 2014). Los contenidos que se desarrollan son los tiempos verbales y el vocabulario relacionado con alguna situación concreta de la vida real, como pedir información o comprar en una tienda y valores, como la colaboración, la cohesión grupal y la justicia social (Andreu et al., 2005; Asenjo, 1992; Cubero et al., 2012).

En esta línea de pensamiento, Dorrego y Ortega (1997) consideran que se combinan diferentes elementos como el léxico, la sintaxis, la entonación y la expresión corporal y Wessels (1987) añade que los conocimientos se adquieren de forma inconsciente, porque hay una necesidad de comunicarse. En relación con los aspectos físico-motrices, se mejora la expresividad, dado que los movimientos y los gestos forman parte de la representación. Asimismo, en cuanto a los aspectos socioafectivos, las representaciones se desarrollan en un ambiente lúdico, ameno y distendido, por lo que los estudiantes se sienten más desinhibidos, predispuestos a participar y a tomar de decisiones (Andreu et al., 2005; Asenjo, 1992; Gómez, 2019). En consecuencia, se puede decir que las representaciones tienen un efecto positivo en el aprendizaje de la enseñanza de las lenguas (Andreu et al., 2005; Castro, 2008) y, desde un enfoque comunicativo, Gómez (2014) afirma que es una de las técnicas más adecuadas y completas que se pueden usar en las clases de idiomas.

Cuando se diseñan actividades de representación, es prioritario valorar los saberes precedentes de los estudiantes y, por tanto, las fases son: establecer objetivos concisos, clarificar las instrucciones, realizar la representación y, posteriormente, analizarla y evaluarla (Andreu et al., 2005). Asimismo, cuando se realiza una representación, las inteligencias múltiples relacionadas son básicamente la lingüística y la corporal, dado que se utilizan los gestos y los movimientos; de esta manera, la incorporación de las representaciones es una herramienta ideal que combina el aprendizaje de contenidos con un rol activo del alumnado, es decir, el uso del cuerpo a través de gestos y expresiones.

5.7. Los juegos de mesa

Los juegos de mesa tienen carácter social y son un entretenimiento durante el tiempo de ocio (Lorente y Pizarro, 2012); además, tienen una finalidad didáctica y, por esta razón, se incorporan en las aulas de lenguas (Álvarez, 2004). En este caso, la lengua se utiliza en situaciones significativas (Jiménez, 2010) y el ambiente es valioso y, por lo tanto, más efectivo (*situated cognition*) (Van Eck, 2006). A través de este tipo de actividades se crea un entorno que invita a participar, a la vez que se incrementa la motivación por las actividades (Pérez-López, 2018); sin embargo, a pesar de que puede ser un recurso muy eficaz en el proceso de aprendizaje, no hay mucha literatura al respecto. Este tipo de juegos han tenido mucho auge durante la época de la COVID, lo cual ha hecho que los docentes valoren su potencial (Pérez-López, 2018).

En cuanto a los beneficios, Montenegro (2003) considera que los juegos de mesa favorecen la evolución de las capacidades mentales, dado que desarrollan la imaginación (Rodríguez et al., 2016), motivan al alumnado y se pueden llevar a cabo en cualquier lugar, tal como lo afirman Ferney y del Pilar (2011); por su lado, Vázquez (2008) resalta el valor de la interacción, dado que favorece la comunicación entre los compañeros. Por otro lado, Edo et al.

(2007) se enfocan en el aprendizaje de las matemáticas y afirman que gracias a los juegos de mesa se potencia la autonomía, los participantes se sienten parte del proceso de aprendizaje y se desarrolla el pensamiento lógico.

Estos juegos, tal como lo establecen los anteriores autores, se pueden clasificar en juegos de tablero, de cartas, con dados y con fichas. A su vez, los dividieron en función del factor suerte, es decir, los juegos de azar puro y aquellos que se desarrollan con base en órdenes marcadas, como, por ejemplo, el dado en el juego de la oca; los de estrategias favorecedoras, en los que interviene el azar, pero también se deben tomar decisiones que afectan al resultado final, como el parchís y, finalmente, los de estrategia en los que las decisiones dependen del jugador, como el tres en raya. Las ventajas que presentan los juegos de mesa se pueden establecer en tres niveles: cognitivos, socioafectivos y físicos.

En el nivel cognitivo, se ha podido evidenciar que estos juegos hacen pensar, permiten la realización de hipótesis, la aplicación de estrategias y la posibilidad de plantear asociaciones; además, ayudan al uso de los aprendizajes al emplear las palabras y estructuras conocidas. Asimismo, en estos, el error se ve como parte del proceso, hay contextualización de los contenidos, hay funcionalidad de lengua, hay potenciación de la creatividad y hay transmisión cultural.

En cuanto al nivel socioafectivo, se reduce la ansiedad porque el clima en el que se desarrollan es lúdico y distendido; se evocan emociones y sentimientos, a la vez que se potencia su conocimiento y gestión; además, se fomentan valores y se crea un vínculo afectivo entre los iguales. A nivel físico, este tipo de juegos suelen ser estáticos, aunque algunos de ellos pueden incluir gestos y mímica o requerir el uso de la motricidad fina.

Los juegos de mesa son muy empleados en el área del aprendizaje; se utilizan dados, cartas y tableros con diferentes finalidades. Actualmente, en las aulas de idiomas son muy usados el *Memory* y el ahorcado, aunque también los docentes crean juegos y los adaptan a

cada grupo. Para la creación de un juego de mesa, Montenegro (2003) sugiere tener en cuenta las siguientes consideraciones: ser motivador, desarrollar destrezas y tener un objetivo preestablecido y definir las reglas y los elementos que lo componen. En cuanto a las inteligencias múltiples, que se relacionan con el aprendizaje de la LE, la más importante, por lo general, es la lingüística, aunque también la kinestésica.

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

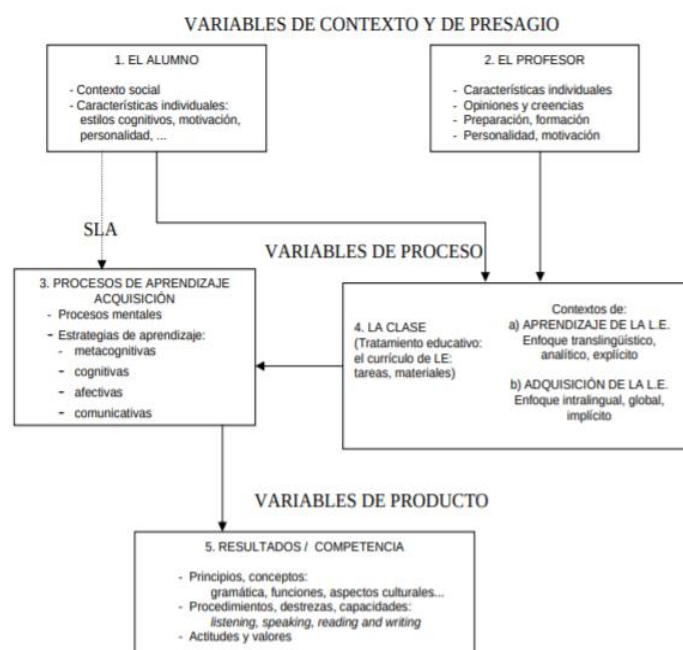
Capítulo 6. Metodología

6.1. Tipo de estudio

Cuando se investiga, se pretende buscar la solución a un problema mediante el tratamiento de datos y de información y comprender mejor un fenómeno; por tanto, en concreto, la presente investigación se enmarca, básicamente, en el paradigma cualitativo, aunque también contiene aspectos cuantitativos.

En el ámbito educativo, este tipo de análisis permite la mejora de la práctica docente y su principal finalidad es investigar contextos holísticamente (Iño, 2018); asimismo, al estar relacionada con un contexto concreto, las fases y el diseño son adaptables a la situación. Por otro lado, de acuerdo con Mendizábal (2006), las siguientes preguntas podrían plantearse para la investigación: ¿qué?, ¿cómo es percibido?, ¿cuáles? y ¿por qué?, dado que estas se refieren a los aspectos que se van a estudiar. Así, en este caso, se trata de analizar el aprendizaje del español como LE en un programa bilingüe, porque a pesar de que se inicia la enseñanza en edades tempranas, los resultados no son los esperados.

Para ello es importante tener en consideración los elementos que tienen una interacción en el aula, además del contexto en el que se desarrolla el aprendizaje y las características e individualidades del alumnado y del docente. Estos aspectos se recogen en la Figura 1 (Madrid, 2001).

Figura 1*Modelo para el análisis y la investigación de la LE**Fig. 1: Modelo para el análisis y la investigación de la E/ALE*

Nota. Tomado de Madrid, 2001, Secretariado de Publicaciones.

Asimismo, para esta investigación es oportuno el estudio de caso, puesto que es una metodología muy utilizada en el ámbito académico (Madrid, 2001); a través del análisis y de la exploración se puede mostrar la evolución de un sistema de enseñanza y para ello, cabe destacar las observaciones a largo plazo en las que la perspectiva de los participantes es relevante para el estudio (Cebreiro y Fernández, 2004).

Debido a lo anterior, se ha empleado un estudio de caso, teniendo en cuenta que se han observado los elementos que caracterizan una situación concreta con la finalidad de analizar un fenómeno (Muñarriz, 1992); por tanto, este es un estudio en el que el investigador conoce y se sumerge en el escenario para comprender cómo los participantes interpretan los acontecimientos (Muñarriz, 1992).

Por su parte, Domínguez (2008) establece que, mediante el análisis de los datos en el campo educativo, se puede adquirir información sobre cómo incorporar métodos y estrategias para un aprendizaje más eficaz y con precisión en los objetivos que se quieren alcanzar. Los

estudios de caso son investigaciones contemporáneas, holísticas y heurísticas que tratan de realizar una descripción y un análisis de un fenómeno particular, a través de diferentes fuentes de datos con la finalidad de obtener conclusiones (Álvarez y San Fabián, 2012).

En esta línea, Yacuzzi (2005) afirma que este tipo de estudio genera una teoría que pretende buscar la causa de un fenómeno en función de los rasgos particulares que suceden en un contexto determinado (Álvarez y San Fabián, 2012; Cebreiro y Fernández, 2004; Stake, 1998) y, por lo tanto, permite comprender la realidad sin generalizar, dado que se examina un contexto específico y los resultados no son generalizables en otros (Yin, 2017).

Según Álvarez y San Fabián (2012), este se caracteriza por ser crítico, externo y revelador. En primer lugar, es crítico porque permite modificar y/o ampliar el conocimiento sobre el fenómeno a investigar; externo, porque presenta un carácter singular y no se pueden separar las variables del contexto; y es revelador, puesto que el análisis puede proporcionar contribuciones innovadoras y beneficiosas, debido a los puntos de vista interesantes que ofrecen. Otras de las características que destacan son la participación intensiva, la duración extensa del estudio y la interrelación que se produce entre los investigadores y los sujetos participantes (Muñarriz, 1992).

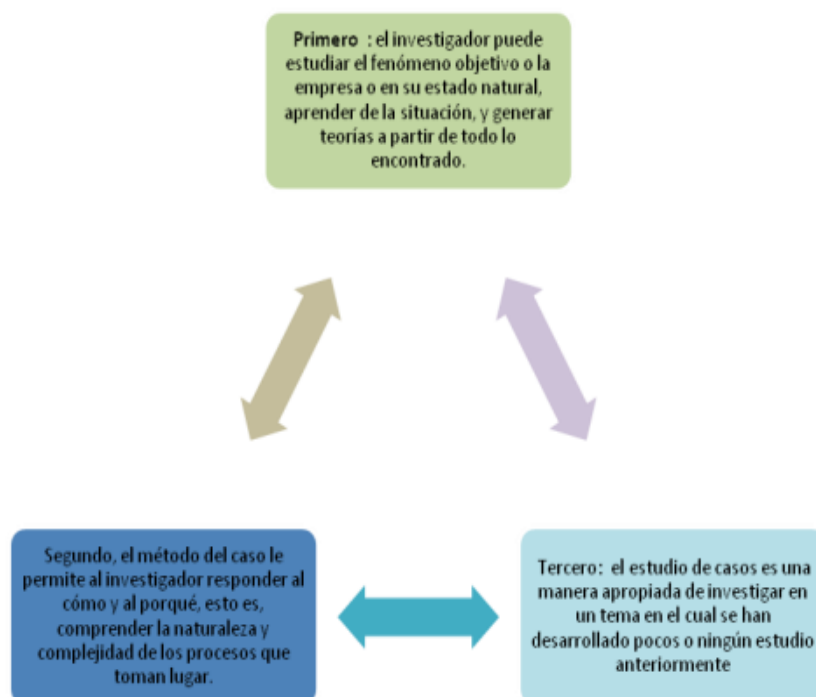
Por tanto, tal como lo afirman Álvarez y San Fabián (2012), este tipo de estudio se ha utilizado con los siguientes objetivos: profundizar y ahondar en el fenómeno investigado, ayudar a tomar decisiones sobre aspectos educativos, desvelar información y reflexionar sobre realidades educativas complicadas y poco frecuentes, entender procesos internos y obtener detalles sobre el tema de estudio. De esta manera, puede emplearse en aquellas situaciones en las que el objeto de análisis es complejo, es decir, cuando intervienen múltiples variables vinculadas al contexto en el que se desarrollan (Cebreiro y Fernández, 2004).

Ahora, la presente investigación se centra en estudiar cómo el juego motor puede influir en el aprendizaje de la LE y cuáles son los factores que influyen en este, por lo que se pretende

responder a preguntas del tipo ¿cómo? y ¿por qué?, según lo indicado por Yacuzzi (2005). El estudio de caso se desarrolla durante un período prolongado de tiempo (un año escolar), de la forma en que lo establece Myers (2006) que debe llevarse a cabo.

Es importante decir que el estudio de caso es muy usado en educación, debido a que permite que el investigador experimente el escenario de forma interna y se puede realizar una observación más amplia que al emplear otros métodos; además, se obtiene información para su posterior análisis y comprensión del fenómeno y no tiene como base una fundamentación teórica por lo que se puede obtener otro tipo de datos que ayuden a analizar los hechos, aunque para ello se deben utilizar diferentes métodos y técnicas de recogida de información (Muñarriz, 1992).

Por otro lado, este no permite la generalización, debido al número reducido de sujetos y puede que la objetividad se vea alterada si los acontecimientos están influenciados por el investigador, pero en este caso, la solución es emplear diferentes técnicas para triangular los datos (Muñarriz, 1992). Con base en lo comentado, en la Figura 2 se especifican los criterios por los que se ha elegido el estudio de caso (Jiménez, 2012).

Figura 2*Criterios para utilizar el estudio de caso como método de investigación*

Nota. Tomado de Jiménez, 2012, 8.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo planteado por Yin (2017), este proyecto consta de las siguientes fases:

Diseño de los objetivos y el planteamiento de la hipótesis: en esta se comprueba si la combinación del elemento lúdico y motriz es eficaz en el aprendizaje del español como LE.

Proposiciones: en esta fase se quiere mejorar el aprendizaje del español como LE mediante actividades lúdico-motrices; para ello, se crearon cuarenta y cinco juegos que se clasifican en las siguientes categorías: vocabulario, pronombres, verbos y oraciones. Estos juegos se han aplicado durante la instrucción de español con el alumnado de la clase de tercero de primaria en un colegio en Red Deer (Canadá).

Análisis de la situación mediante los instrumentos de recogida de datos: esta fase conlleva varias etapas: en un primer momento se recogió la información previa, se realizó el cuestionario inicial sobre la lengua española y la encuesta sobre el juego; después, se hizo la intervención, en la que se desarrolló el cuestionario inicial y final; posteriormente, se completó

la rejilla sobre la percepción del alumnado participante acerca de los juegos; asimismo, se realizaron las notas de campo, el registro audiovisual y las entrevistas al alumnado, a la observadora interna y a otros docentes.

En relación con la información previa sobre el alumnado, los resultados de la encuesta sobre la LE se incorporaron en el apartado del contexto, puesto que aportan información necesaria sobre el alumnado y la relación con la LE; en el cuestionario sobre el juego se valoran las preferencias de estos en cuanto a su tiempo libre, es decir, si les gustaba jugar, a qué actividades dedican más tiempo y el lugar de preferencia. Estos datos se emplearon para realizar la triangulación de instrumentos, dado que indican la motivación que presentan los estudiantes por las actividades motoras.

De los datos obtenidos durante la investigación, en primer lugar, se evalúa el aprendizaje, es decir, los datos obtenidos mediante el cuestionario inicial y final en cada una de las categorías trabajadas (verbos, oraciones y artículos y pronombres). Con este instrumento se ha obtenido el nivel de aprendizaje cuantitativo en cada una de las categorías. En segundo lugar, se analiza de forma cuantitativa, el nivel de aprendizaje, motivación y dificultad según la percepción del alumnado, que se completa con la información obtenida mediante las notas de campo, el registro audiovisual y la rejilla con las opiniones. En tercer lugar, se extraen los elementos relevantes de las entrevistas hechas al alumnado, a los docentes que han aplicado la metodología en sus aulas y a la observadora interna, es decir, se realiza un análisis cualitativo. Posteriormente, en cuarto lugar, con los datos obtenidos según la percepción del alumnado, se analizan los juegos que tenían un alto y bajo nivel de dificultad, motivación y aprendizaje y, por lo tanto, se obtienen los aspectos más influyentes en las variables analizadas. En quinto lugar, se han relacionado los juegos desarrollados con las preguntas realizadas en el cuestionario y esto se complementa con la opinión del alumnado; de esta manera, se destacan datos de los juegos con mayor y menor nivel de aprendizaje y se comparan con la opinión de

los estudiantes. En sexto lugar, mediante el programa ATLAS.ti se extraen las citas relacionadas con cada variable, lo que permite observar cuáles han sido más nombradas; asimismo, este programa establece una conexión sobre los elementos relevantes en el estudio. Finalmente, se ha realizado una triangulación en la que se recoge información de los instrumentos utilizados durante la investigación.

Interpretación de los resultados y elaboración del informe final: para la interpretación de los resultados se analizan las variables relevantes en el presente estudio, es decir, los elementos que muestran un papel más influyente en el aprendizaje, la motivación y la dificultad.

Con los resultados obtenidos en esta investigación, se realizó un estudio de caso en una escuela americana en el mismo curso que la canadiense con una muestra de participantes más grande, la finalidad de confirmar o refutar la hipótesis.

Teniendo en cuenta esta información, se ha diseñado una guía didáctica con los juegos que favorecen las variables estudiadas, es decir, los que presentan un mayor nivel de aprendizaje con base en la prueba y según el alumnado, así como los juegos más motivadores y los que tienen un mayor y menor nivel de dificultad.

Por otro lado, el estudio de caso se utiliza, básicamente, por investigadores individuales y a pequeña escala, los cuales usan diferentes técnicas e instrumentos de recogida de información, como cuestionarios, entrevistas y observaciones para describir, explicar y explorar los fenómenos y comprender el caso (Truscott de Mejía et al., 2012) y mediante estas técnicas, se recogen datos cuantitativos y cualitativos (Cebreiro y Fernández, 2004). Así bien, el paradigma cualitativo ayuda a comprender la realidad en su contexto natural, por lo que la subjetividad puede ser un desafío, teniendo en cuenta que se debe evidenciar el contexto sin incidir en los resultados, tal como lo afirma Jiménez (2012); sin embargo, el aspecto positivo es que la combinación de ambos enfoques enriquece la investigación (Bonache, 1999).

Por lo tanto, a pesar de que el número limitado de la muestra podría verse como una desventaja, algunos autores indican que los sujetos representan, en algún sentido, a la población y permiten un análisis profundo (Álvarez y San Fabián, 2012; Eisenhardt y Graebner, 2007). De esta forma, la muestra de la presente investigación es reducida, dado que los sujetos son dieciséis estudiantes de tercero de primaria; y en el segundo estudio, son cincuenta y ocho estudiantes.

Para garantizar la credibilidad y la validez se considera la contextualización, la saturación y la triangulación. La primera de estas es conveniente, dado que no es posible analizar un fenómeno sin tener en cuenta el contexto en el que se envuelve; la saturación implica utilizar diferentes pruebas para analizar el fenómeno y la triangulación es una técnica que consiste en relacionar diversas perspectivas, como, por ejemplo, métodos (cotejar la información a través de diferentes técnicas), sujetos (contrastar información de los agentes involucrados), espacios y tiempos (obtener datos en diferentes períodos de espacio y tiempo) (Okuda y Gómez-Restrepo, 2005). En concreto, en este estudio se realiza una triangulación de métodos, dado que se emplean los datos obtenidos mediante diferentes instrumentos: los sujetos (el alumnado, la observadora interna, el profesorado y la observadora participante) y el tiempo, puesto que se desarrolló durante un curso escolar.

6.2. Contexto

La investigación se desarrolla en dos centros escolares, uno canadiense y otro estadounidense, este segundo, con el objetivo de corroborar aspectos del primero.

6.2.1. Contexto del centro canadiense

Es un colegio situado en Red Deer en la provincia de Alberta. Los datos más recientes con relación a la población de dicha provincia tienen fecha de 2016 e indican que hay un total de

100.418 habitantes (Federal census, s.f.); según los datos del censo proporcionados por la ciudad, el inglés es la lengua más hablada a pesar de que ha habido una disminución de un 88% en el 2011 a un 85% en el 2016, y el segundo idioma más hablado es el francés, dada la cooficialidad. Otras lenguas que también se hablan son el español y el tagalo (lengua filipina).

En la ciudad hay trece colegios públicos, con un total de 10.000 estudiantes que van desde *kindergarten* (equivalente al tercer curso de Educación Infantil) con escolares de cinco años hasta sexto de primaria. Tres de ellos son bilingües en francés y solamente hay un programa de inmersión en español; este es bastante reciente, dado que se inició en el 2012, en el 2014 se trasladó a otra escuela y, en 2017, debido a la gran demanda el programa siguió en otra escuela más grande. Esta es una escuela pública que depende del distrito; las familias son trabajadoras, dedicadas, más que nada, a los servicios y al petróleo y con un nivel socioeconómico medio. La inscripción en el programa en Educación Infantil está abierta a todos los estudiantes interesados; en cambio, en los cursos superiores deben superar un examen que demuestre el nivel de español para adherirse al programa.

Durante el curso escolar 2017-18, la escuela contaba con un total de ciento setenta y seis estudiantes distribuidos en dos líneas por curso, excepto en cuarto y quinto en los que solo había una clase. El claustro del colegio estaba formado por dieciocho miembros y entre estos está la directora, la subdirectora, los profesores, las asistentes, la bibliotecaria, la psicopedagoga y la secretaria. Los docentes tienen diferentes orígenes: siete son canadienses, cinco son españoles, dos son cubanas, tres son mejicanas, una es salvadoreña y una es guatemalteca. El profesorado de origen español se encarga de enseñar todas las asignaturas y, por tanto, en lengua española se imparten las matemáticas, la lengua castellana, el arte, la EF y la música, y en inglés, las ciencias sociales y naturales, la lengua inglesa y la salud; en cuanto a las instalaciones, la escuela dispone de gimnasio, biblioteca, sala de relajación, aulas y patio exterior, en el que hay una zona con columpios, toboganes, una pista de baloncesto y durante

el invierno, se habilita una pista de patinaje sobre hielo. En cada una de las aulas hay un proyector, pantalla digital y se comparten Chromebook (ordenadores personales que funcionan con el sistema operativo Google Chrome, mediante el cual se tiene acceso a muchas aplicaciones configuradas por el distrito).

A nivel académico, los colegios de Alberta centran sus aprendizajes en el currículum de la provincia, que indica que el programa bilingüe de la lengua española se justifica debido al incremento de los negocios internacionales con países en los que se habla esta lengua (Alberta Education, 2005). Además, se define como un programa complejo y transversal que proporciona oportunidades para aprender la lengua de manera contextualizada, a la vez que se transmite la cultura y se promueve una comunidad global, que potencia valores, como la comunicación, las habilidades sociales, el trabajo en equipo y la tolerancia; de esta manera, se brinda apoyo cognitivo, social, emocional, creativo, lingüístico y cultural a los aprendices (Alberta Education, 2005).

Para conocer el proceso de aprendizaje que se ha llevado a cabo en esta investigación, se expone el horario y la rutina diaria realizada en el aula, así como el momento en el que se han desarrollado los juegos diseñados.

El horario escolar empieza a las ocho treinta y ocho de la mañana. y termina a las tres y cinco de la tarde, a pesar de que hay cierta flexibilidad en la hora de entrada por las condiciones climatológicas; cuando la temperatura es inferior a -20 °C, el alumnado puede entrar a las clases diez minutos antes de la hora estipulada, en lugar de esperar en el patio.

El profesorado diseña su propio horario teniendo en cuenta la cantidad de horas que deben dedicarse a cada materia, de forma semanal; para ello se valora la teoría de la activación, en la cual se considera que hay ciertos momentos en los que la corteza cerebral está más estimulada, a pesar de que cada individuo es diferente (Hederich et al., 2004). De esta manera, tal como lo afirma Garrote (2019) las materias consideradas más densas como la LE se

incorporaron a primera hora del día y las que implican más movimiento, por la tarde (ver el horario en el Anexo A).

En esta línea, Hederich et al. (2004) y García (2019) indican que las clases de lenguas es mejor realizarlas entre las nueve y las once de la mañana porque la disposición fisiológica del alumnado es mayor, es decir, durante estos momentos hay más atención. Por otro lado, la concentración dura unos veinte minutos y se tiene más facilidad en el análisis y en la resolución de conflictos; teniendo en cuenta lo anterior, la instrucción de la LE es a primera hora del día y se organiza de la siguiente manera: expresar emociones y realizar comentarios, recitar el poema, conjugar verbos a través del reto diario y realizar la actividad diseñada para tal fin sobre los contenidos trabajados.

En la actividad de las emociones, el alumnado se sienta en círculo y expresa sus emociones, como, por ejemplo, “Yo estoy contento porque ayer estuve con mis primos”, “Yo estoy cansada porque no he dormido bien”; para ello, se pasan una pelota, que determina quien tiene el turno de palabra. A continuación, se recita un poema relacionado con las estaciones y se complementa con la representación de los gestos; otra de las actividades que se realiza, de forma diaria, es el reto de conjugar los verbos debido a la complejidad que presenta para una persona no nativa.

Para realizar la actividad, se proyecta en la pizarra una rejilla con los pronombres y los verbos y los estudiantes tienen cinco minutos para intentar adivinar qué persona es y cuál es el verbo escogido por la maestra. La motivación por adivinar el resultado consiste en que aquel que logre acertar el verbo seleccionado decide a qué se dedicarán los cinco minutos de tiempo libre. El alumnado, de forma voluntaria levanta la mano para participar y conjugar el máximo de verbos posibles; si durante el tiempo estipulado no aciertan el verbo, con la intención de propiciar la actividad física e iniciar el día con energía, los participantes deciden qué ejercicio físico quieren realizar; por lo regular escogen actividades como sentadillas, saltos, flexiones,

abdominales o *jumping jacks*. La clase continúa con las actividades lúdico-motrices diseñadas en función del tema trabajado.

Después de la lengua española tienen lugar otras asignaturas como las ciencias sociales y de salud. El almuerzo se toma en la clase y, posteriormente, disfrutan de quince minutos de recreo. Los estudiantes salen al patio exterior si la sensación térmica es superior a $-20\text{ }^{\circ}\text{C}$; en caso contrario, realizan el descanso en la clase. Para ir afuera tienen que equiparse, es decir, ponerse los pantalones de la nieve, la chaqueta, los guantes, el gorro, la bufanda y las botas de nieve. Después del patio, es el momento de las matemáticas, asignatura que se realiza justo antes de comer. La escuela no dispone de cafetería o comedor por lo que la comida tiene lugar en el aula. Tienen un segundo recreo de quince minutos que, al igual que por la mañana, depende de la temperatura; con la diferencia de que, si se quedan en el interior, en lugar de quedarse en la clase van al gimnasio o a la biblioteca. Al finalizar el recreo, el alumnado de toda la escuela dedica quince minutos a la lectura del libro que estén leyendo o uno de la biblioteca del aula.

La EF se recomienda por la tarde por la excitación que suscita (Hederich et al., 2004), las dos clases de tercero realizan esta actividad, de forma conjunta, justo después de la lectura durante tres días a la semana y los otros dos días, justo antes de irse a casa. En invierno hay una hora semanal dedicada al patinaje sobre hielo en la pista exterior que pertenece al centro. Por la tarde, las clases están dedicadas a las ciencias naturales, el inglés, el arte y la música. La directora imparte una materia relacionada con los valores (*large group health*), en la que se combinan diferentes cursos y se trabajan valores como la amabilidad, el respeto y la empatía. El alumnado disfruta, una vez a la semana de la biblioteca, donde pueden seleccionar libros y realizar manualidades, leer y hacer actividades con el ordenador.

La temporalización de la propuesta didáctica se llevó a cabo durante el curso escolar 2017-2018, es decir, de septiembre a junio. Las actividades diseñadas se realizaron durante las

clases de español en el aula, aunque en ocasiones se utilizaron espacios comunes como el gimnasio durante las clases de EF. La temporalización de las actividades se ha registrado en una rejilla en el Anexo B, en la que se incluye el nombre del juego, la temática y el mes en el que se ha realizado. Para una descripción más detallada de las actividades, es necesario ver el Anexo C.

6.2.2. Contexto del centro estadounidense

El centro está situado en Wincheste, ciudad que en el 2018 tenía una población de veintiocho mil ciento veinte habitantes; en relación con las lenguas, el porcentaje de personas mayores de cinco años que no habla el inglés es de un 19.8% (United States Census, s.f). En la ciudad hay cuatro colegios que van desde Educación Infantil (normalmente los niños y las niñas empiezan con cinco años, aunque hay quienes empiezan con cuatro) hasta cuarto de primaria; dos de ellos ofrecen el programa dual en el que se realiza la mitad de la instrucción en español y la otra mitad en inglés. Hay un *middle school* y un *intermediate school* que están en el mismo edificio y en otro edificio está el *high school*.

La escuela en la que se ha realizado la investigación es pública y sus puertas abrieron en 1990; sin embargo, no fue hasta el 2016 cuando se inició el programa dual, es decir, que se incorporó la enseñanza de ciertas materias en español. El impulso de esta iniciativa tiene como origen la gran cantidad de población hispana que habitaba en el municipio y la directora fue quien, después de analizar los resultados y observar que el alumnado no obtenía buenos resultados, estudió las opciones para fomentar un mayor rendimiento académico. Las investigaciones indican que es fundamental tener una buena base en la lengua materna y, a la vez, aprender una LE en edades tempranas puesto que esto tiene muchos beneficios. De esta manera, se estableció el programa dual que, en la actualidad, se ha extendido a otra escuela.

Durante el curso 2021-2022, momento en el que se aplicó el proyecto educativo, en la escuela había un total de trescientos cuarenta y dos estudiantes que se dividían de la siguiente manera: dos líneas de preescuela (en inglés gratuita y en español de pago); cuatro líneas en la clase de *kindergarten* (cinco años), en primero y en tercero; y tres líneas en segundo y cuarto; del total del alumnado, el 48% tenía como lengua materna el español, es decir, casi la mitad de los estudiantes. El claustro del colegio estaba formado por treinta y cuatro docentes y los profesores de español eran de diferentes nacionalidades: mejicanos, nicaragüenses, hondureños, chilenos, colombianos, venezolanos y españoles; estos docentes se encargaban de impartir la lengua castellana y/o las matemáticas, dependiendo del grado.

El nivel socioeconómico de la mayoría de las familias es bajo, aunque hay algunas familias con un nivel alto que llevan a sus hijos por el programa bilingüe; es por ello por lo que está categorizado como *Title I*, lo que quiere decir que hay muchas familias con pocos recursos, por lo que el gobierno apoya la escuela con financiamiento para que el alumnado pueda conseguir los objetivos académicos; por ejemplo, proporciona desayuno y comida de forma gratuita. La inscripción para la gente de la ciudad es sin coste, lo único que varía es el transporte, puesto que solo se ofrece a las familias que están en la zona designada, es decir, que los estudiantes que viven fuera del área deben proporcionar el transporte.

En cuanto a las instalaciones el colegio, este dispone de las aulas, un gimnasio y dos patios, uno para Educación Infantil y otro para Primaria; además, cada una de las aulas se puede encontrar una pantalla digital y los estudiantes tienen un ordenador con las aplicaciones que selecciona el distrito, con base en la decisión de los docentes, para apoyar los aprendizajes. En cuanto a la enseñanza del español, el estado de Virginia tiene un documento base que recoge los estándares, en los que las escuelas públicas deben basarse para diseñar el currículo; esta guía ha sido desarrollada por profesores, especialistas en currículo, directores y otros profesionales y en esta se resalta el valor del aprendizaje de la LE para ser ciudadanos del

mundo. Los objetivos principales de esta son comunicarse de manera efectiva, apreciar y valorar la cultura, acceder a la información e incrementar la perspectiva global (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2014).

A fin de que se cumplan los estándares, se especifican siete objetivos: comunicación interpersonal (intercambiar información), comunicación interpretativa (escuchar y leer para comprender), comunicación presencial (desarrollar las destrezas productivas, hablar y escribir en contextos formales e informales), visión cultural, práctica y productos (valorar la cultura como parte de la lengua), hacer conexiones con la lengua (conectar el aprendizaje con otras áreas), comparar la lengua y la cultura extranjera con la propia e interactuar en la escuela y en la comunidad (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2014). En relación con el español, se concretan objetivos de diferentes niveles, que están, a la vez, relacionados con diferentes objetivos (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2014).

Según el currículo, los participantes a los que va dirigida la investigación se enmarcan en español I, nivel en el que el aprendiz empieza a comunicarse en la lengua que aprende y en este expande y entiende la cultura de los países con dicha lengua (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2014); para ellos, los aprendizajes se centran en la comunicación interpersonal a través del habla y la escritura, la comunicación interpretativa a través de la comprensión lectora y escritora y la comunicación presencial, en la que los estudiantes presentan a una audiencia (Board of Education Commonwealth of Virginia, 2014).

El programa de español se extiende a todos los cursos, pero el horario de cada grado varía. En este sentido, a partir de las 7:30 a. m. empieza a llegar el alumnado, tanto los niños y las niñas que vienen en autobús, como los y las que vienen en coche; a las 8:00 a. m. se realiza un anuncio con las cosas importantes del día, así como el menú de la cafetería, los cumpleaños y reconocimientos a alumnado y, posteriormente, empiezan las clases.

Cada curso es diferente, dado que se tienen que organizar horarios para las clases especiales (música, arte, EF, biblioteca y STEAM, que implica *Science, Technology Engineering and Math*). De esta manera, en tercero, hay un primer bloque que empieza a las 8:00 a. m. y dura hasta las 10:10 a. m. en el que el alumnado rota con las profesoras de español y matemáticas. Desde las 10:10 a. m. hasta las 10:40 a. m. es la hora del recreo y los estudiantes salen al patio, a menos que esté lloviendo o que el termómetro marque temperaturas bajo cero. En el caso de bajas temperaturas, los estudiantes se quedan en la clase puesto que algunos de ellos no tienen la indumentaria adecuada para salir. Después del descanso van a buscar la comida a la cafetería y se dirigen a la clase para comer; a las 11:10 a.m. empiezan a recoger para ir a las clases especiales, las cuales cambian cada día y duran 45 minutos (de 11:20 a. m. a 12:05 p. m.). Después, se continúa con el segundo bloque hasta las 2:30 p.m., momento en el que acaban las clases y el alumnado se va a casa.

6.3. Participantes

6.3.1. Participantes del centro canadiense

Los participantes del estudio son dieciséis estudiantes de tercero de primaria que durante el curso escolar de 2017-2018 estaban inscritos en el programa de inmersión en la escuela; del total de la clase, ocho son niños y ocho son niñas. La selección de los participantes se hizo de forma intencional por razones prácticas (López, 2004), es decir, por fácil acceso, dado que la metodología se ha aplicado con todo el alumnado en la cual la investigadora principal es la profesora. Para eso, los padres y cuidadores firmaron un permiso especial necesario, tal como lo indica Heinemann (2003), en el que se informa que se está realizando una investigación relacionada con el aprendizaje del español como LE.

A continuación, se incluye información del contexto sobre el alumnado (ver Tabla 9), es decir, el tipo de familia (nuclear, extensa, monoparental, ensamblada), el número de

miembros que viven en el hogar, el origen de los progenitores, la lengua materna (utilizada por los familiares en casa), las personas con las que conviven que hablan español, si hablan otras lenguas y si conocen la lengua española, a pesar de no ser la lengua vehicular.

Con la información recaudada, se observa que los estudiantes pertenecen a diferentes tipos de familia: el 75% forma parte de una familia nuclear, es decir, madre, padre e hijos; el 13% tiene una familia monoparental, es decir, el estudiante vive con uno de los progenitores, aunque en uno de los casos es la abuela materna quien se hace cargo y, por motivos de separación, el 13% de ellos combinan las familias ensambladas (se reparten la custodia entre las de dos familias) con la monoparental. Por otro lado, el 50% de las familias están compuestas por más de cinco miembros, es decir, son consideradas numerosas; el 19% tienen cuatro miembros y el 31% están compuestas por dos o tres miembros.

En cuanto al origen, predominan las familias canadienses con un 44%; le siguen las familias que combinan el origen anglosajón con el hispano con un 38% y el 19% tienen ambos padres de origen hispano, los cuales proceden de El Salvador, México y Colombia. A continuación, con la información proporcionada por la escuela y la obtenida mediante el cuestionario inicial sobre la LE, se presentan los datos de los participantes en relación con la lengua primaria y el origen familiar.

Tabla 9*Información sobre el alumnado participante del centro canadiense*

Alumnado	Género	Tipo de familia	Número de personas en casa	Origen de los progenitores	País de origen	Lengua primaria en casa de los padres	¿Quién habla español en casa?	Otras lenguas habladas en casa	¿Hablan español en casa?
1	F	Nuclear	3	Anglosajón	Canadá	Inglés	Madre (un poco)	-	No
2	F	Nuclear	4	Anglosajón	Canadá	Inglés		-	No
3	M	Monoparental/ensamblada	5	Anglosajón e hispano	Canadá y El Salvador	Inglés	Padre (un poco)	Español	No
4	M	Nuclear	5	Anglosajón e hispano	Canadá y Colombia	Inglés	Madre (LM)	-	A veces
5	M	Nuclear	3	Anglosajón	Canadá e Islas Fiji	Inglés		Hindi	No
6	F	Nuclear	5	Anglosajón	Canadá	Inglés	Madre (un poco)	-	No
7	F	Nuclear	5	Anglosajón e hispano	Canadá y El Salvador	Inglés	Papá y madre (un poco)	Español	A veces
8	F	Monoparental	2	Anglosajón e hispano	Canadá y Madrid	Inglés	Papá (LM)	-	No
9	M	Nuclear	5	Hispano	Colombia	Español	Padre (LM)	Inglés	Sí
10	M	Nuclear	5	Anglosajón e hispano	Canadá y El Salvador	Inglés	Padre y madre (un poco)	Español	A veces

Alumnado	Género	Tipo de familia	Número de personas en casa	Origen de los progenitores	País de origen	Lengua primaria en casa de los padres	¿Quién habla español en casa?	Otras lenguas habladas en casa	¿Hablan español en casa?
11	M	Nuclear	4	Anglosajón e hispano	Canadá y El Salvador	Inglés	Madre (LM)	-	A veces
12	F	Monoparental	2	Anglosajón	Canadá	Inglés		-	No
13	F	Nuclear	5	Hispano	El Salvador	Español	Familia (LM)	Inglés	A veces
14	F	Nuclear	4	Anglosajón	Canadá	Inglés		-	No
15	M	Monoparental/ensamblada	2	Anglosajón	Canadá	Inglés		-	No
16	M	Nuclear	5	Hispano	Méjico	Inglés	Familia (LM)	Español	A veces

La lengua materna en el hogar es, en mayor proporción, el inglés dado que predomina en catorce de las dieciséis familias, es decir, un 88%; una de ellas, en ocasiones, utiliza la lengua de las islas Fiji y las otras dos familias utilizan el español como lengua vehicular. En todas las familias en la que hay una combinación de orígenes (canadiense e hispano), la lengua vehicular para comunicarse con los hijos es el inglés. El motivo del uso de esta lengua varía en función de cada caso, como, por ejemplo, legalidad, puesto que el estudiante no está en contacto con el progenitor hispanohablante y, en los otros dos casos, las causas son desconocidas. En otra familia, el padre es de origen hispano y la madre canadiense, pero es ella la que, en ocasiones, a pesar de no saber mucho español, intenta que sus hijos utilicen la lengua en casa. En cuanto a las tres familias de origen latino, una de ellas utiliza como lengua vehicular el inglés en casa y las otras dos el español, a pesar de que en los tres casos los hijos se comunican con sus padres y con sus hermanos en inglés.

La investigadora es una participante activa durante el estudio puesto que ha diseñado los juegos, los ha llevado a cabo en el aula, ha analizado los resultados y ha evaluado las conclusiones. En la investigación ha participado una estudiante de prácticas durante cuatro meses (de enero a abril); en el desarrollo del estudio, la observadora interna es la que se encarga de hacer de guía e intervenir cuando es necesario, al proporcionar ayuda con el español; además, se asegura de que el juego se lleva a cabo de la manera adecuada.

Asimismo, a parte del alumnado, hay otros participantes que son los docentes a los cuales se les han realizado entrevistas relacionadas con la aplicación de las actividades lúdico-motrices para el aprendizaje del español como LE. Estos docentes han desarrollado los juegos motores en otras escuelas y/o niveles y estas entrevistas se realizaron en el mes de marzo. De la escuela del estudio hay tres profesoras y una asistente, y en otros institutos, dos docentes más.

Las maestras de la escuela que han colaborado son: R. C, que es una profesora española que llevaba dos años trabajando en la escuela en Educación Infantil; L. G., que es española y

es el primer año que ejerce como profesora de tercero de primaria en el programa bilingüe en Red Deer; A. G., que es española y es su segundo año como maestra de español en cuarto de primaria y E. Y., que es una asistente que ha realizado las prácticas en el aula durante cuatro meses y que durante el desarrollo de los juegos ha tenido el rol de observadora interna.

Los docentes de otros dos institutos que han colaborado son: A.T., que es una profesora americana que trabaja enseñando español en un instituto de Red Deer y que asistió a la conferencia titulada *Learn Spanish having fun* el 22 de febrero y M. S., que es turco y tiene doce años de experiencia como maestro en un instituto católico en Red Deer y presenció la misma presentación realizada en el Red Deer College.

6.3.2. Participantes del centro estadounidense

La muestra está compuesta por cincuenta y ocho estudiantes que en el año 2021-2022 estaban en tercer grado (treinta y dos niños y veintiséis niñas) y de estos, once tienen un *Individualized Educational Plan* (IEP), es decir, que tenían un currículo adaptado debido a alguna necesidad educativa especial. Los participantes han sido designados de forma intencional, dado que se han seleccionado por el fácil acceso, puesto que eran estudiantes de la investigadora principal. Para participar en el estudio, los padres y cuidadores han recibido la información de que se estaba realizando una investigación relacionada con el proceso de aprendizaje de la LE y de la que autorizaron su participación.

A continuación, en la Tabla 10 se incluye información acerca del contexto del alumnado, es decir, el tipo de familia (nuclear, extensa, monoparental o ensamblada), el número de miembros que viven en el hogar, el origen de los progenitores, la lengua materna (utilizada por los familiares en casa), las personas con las que conviven que hablan español, si hablan otras lenguas y si conocen la lengua española, a pesar de no ser la lengua vehicular.

Tabla 10*Información sobre el alumnado participantes de la escuela estadounidense*

Alumnado	Género	Tipo de familia	Número de personas en la casa	Origen de los progenitores	País de origen	Lengua primaria en casa de los padres	¿Quién habla español en casa?	Otras lenguas habladas en casa	Hablan español en casa
1	M	Extensa	8	Hispano	Salvador	Español	Padres	-	Sí
2	F	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
3	M	Nuclear	5	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
4	F	Nuclear	5	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
5	F	Nuclear	4	Anglosajón	Canadá	Inglés	-	-	No
6	F	Nuclear	6	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
7	M	Nuclear	4	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
8	F	Nuclear	6	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
9	M	Nuclear	4	Hispano	Méjico	Español	Padres	-	Sí
10	F	Nuclear	3	Hispano	El Salvador	Español	Padres	-	Sí
11	F	Ensamblada	6	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
12	M	Nuclear	4	Hindú	USA	Hindi	-	Hindi	No
13	M	Nuclear	4	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
14	M	Nuclear	4	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
15	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	No
16	M	Extensa	4	Hispano	Méjico	Inglés	Abuela y tío	-	No
17	F	Extensa	4	Hispano		Español	Abuelos y padres	-	Sí
18	M	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	Padres	-	No
19	M	Monoparental	3	Hispano		Español	Padre	-	Sí
20	M	Nuclear	3	Hispano	El Salvador	Español	Padres	-	Sí
21	F	Monoparental		Hispano		Español	Padres	-	No
22	F	Monoparental	4	Hispano		Inglés	Padre	-	No
23	F	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
24	F	Nuclear		Anglosajón		Español	Padres	-	Sí
25	M	Nuclear	4	Hindú		Hindi	-	Hindi	No
26	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
27	F	Ensamblada	4	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
28	M	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No

Alumnado	Género	Tipo de familia	Número de personas en la casa	Origen de los progenitores	País de origen	Lengua primaria en casa de los padres	¿Quién habla español en casa?	Otras lenguas habladas en casa	Hablan español en casa
30	F	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
31	F	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
32	M	Nuclear	6	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
33	F	Nuclear	3	Hispano	Colombia	Español	Padres	-	Sí
34	M	Nuclear	3	Hispano	El Salvador	Español	Padres	-	No
35	F	Extensa	8	Hispano	El Salvador	Español	Padres	-	Sí
36	F	Ensamblada	6	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
37	M	Extensa	5	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
38	M	Nuclear	5	Hispano	Méjico	Español	Padres	-	No
39	F	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
40	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	No
41	M	Nuclear	4	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
42	F	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
43	M	Nuclear	3	Hispano		Español	Padres	-	Sí
44	F	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
45	M	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
46	F	Nuclear	3	Hispano		Español	Padres	-	Sí
47	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
48	M	Nuclear	6	Hispano		Español	Padres	-	Sí
49	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
50	F	Monoparental	3	Hispano		Español	Madre	-	No
51	F	Nuclear	4	Anglosajón		Inglés	-	-	No
52	M	Nuclear	3	Hispano		Español	Padres	-	Sí
53	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
54	M	Nuclear	3	Anglosajón	USA	Inglés	-	-	No
55	F	Nuclear		Hispano		Español	Padres	-	Sí
56	M	Nuclear	3	Hispano		Español	Padres	-	Sí
57	M	Nuclear	4	Hispano		Español	Padres	-	Sí
58	M	Nuclear	4	Hindú	India	Hindi	-	Hindi	No

Los tipos de familia a los que pertenece el alumnado son: 83% forman parte de una familia nuclear, 10% tiene una familia extensa y el 7%, mononuclear; por lo tanto, la familia predominante es la nuclear y del total de familias, un 28% se consideran numerosas, puesto que el 72% incluye tres o cuatro miembros. Por otro lado, el origen de las familias es variado; de este modo, de los países de donde proviene el alumnado, además de Estados Unidos, son de Canadá, El Salvador, Méjico, Colombia y la India.

Además, se ha observado que un 43% de las familias son anglosajonas, un 51% son hispanas, un 5% son hindús y un 2% son canadienses; por tanto, a pesar de que hay más familias de origen hispano que anglosajón, el 62% del alumnado no habla español en casa, sino que emplean el inglés para comunicarse.

6.4. Programación aplicada

6.4.1. Diseño de la programación del centro canadiense

Se diseñaron un total de cuarenta y cinco juegos y se clasificaron en función del contenido trabajado: quince están relacionados con las oraciones, trece con los verbos, once con el vocabulario y tres con los pronombres y los artículos. El número de juegos no es el mismo para todas las categorías dado que, por un lado, se ha tenido en cuenta el nivel de dificultad y por otro, la frecuencia de uso. Las actividades se detallan en el Anexo C. En la Tabla 11 se exponen los juegos divididos por categorías (verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario) con la siguiente información: conocimiento del juego, tipo de agrupación, lugar, material, habilidad y tipo de juego motor.

Las actividades diseñadas se basan en el currículo de la LE de Alberta, su objetivo principal es la comunicación, por lo que se trabajan las destrezas productivas (el habla y la escritura) y las receptivas (la lectura y la escucha), a la vez que se transmite la cultura (Alberta Education, 2005).

Tabla 11

Juegos clasificados por categorías, como verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario y con información sobre el conocimiento del juego, la agrupación, el lugar, el material y las habilidades

Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
Verbos						
“Me pongo de pie”	Nuevo	Parejas	Clase	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Yo llevo”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“La pelota conjugadora”	Nuevo	Gran grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“Simón dice”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El rey”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los reflexivos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“Las rutinas”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo, individual	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El reto de los verbos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“Yo puedo”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El pasado y el futuro”	Nuevo	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“La araña”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
Oraciones						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
“Tela de araña”	Nuevo	Parejas	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“A ti te toca”	Nuevo	Parejas	Clase	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Palabras masculinas y femeninas”	Nuevo	Parejas	Clase	Sin material	Receptiva	Orientación espacial

Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
“Cuento motor”	Nuevo	Parejas	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Las emociones”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los deportes”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Expresión corporal
“Encuentra a alguien que...”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, música	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Dictado en movimiento”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Quizlet”	Conocido	Individual	Clase	Electrónicos	Receptiva	Orientación espacial
“La puntuación”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Escolar	Receptiva	Psicomotricidad fina
“Aumentativos y diminutivos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Las comparaciones”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Orientación espacial
“Encuentra la respuesta”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Escolar, música	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los interrogativos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El poema”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“La leyenda de san Jorge”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
Artículos y pronombres						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
“Los artículos”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Receptiva	Orientación espacial
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los posesivos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Receptiva	Expresión corporal
Vocabulario						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
“Las partes del cuerpo”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Electrónicos	Receptiva	Expresión corporal
“Un barco de La Habana”	Nuevo	Gran grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas

Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad	Juego motor
“La bolsa misteriosa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF, escolar	Productiva, receptiva	Sensoriomotores
“Pictionary”	Conocido	Pequeño grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina
“Paquetes de...”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de cartas”	Conocido	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina
“ <i>Bean bag</i> ”	Nuevo	Gran grupo	Clase	EF	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El teléfono” (animales)	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El pañuelo”	Nuevo	Gran grupo	Gimnasio	EF	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas

6.4.2. Diseño de la programación del centro estadounidense

El estudio se ha llevado a cabo con los cincuenta y ocho estudiantes de tercero de primaria de la escuela de Winchester durante el último cuatrimestre. De todos los juegos realizados se han seleccionado quince que han destacado en cada una de las variables estudiadas (aprendizaje, motivación y/o dificultad) en cada una de las categorías (verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario) tal como se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12

Características lingüísticas, nivel de aprendizaje, motivación y dificultad de los juegos aplicados en la escuela estadounidense

Categoría	Juego	Contenidos lingüísticos	Nivel de aprendizaje, motivación y dificultad A: alto B: bajo
Verbos	“¿Cuántos hay?”	Nombres: animales Verbo: haber	Aprendizaje: A Motivación Dificultad
	“Yo llevo”	Nombres: ropa Verbo: llevar	Aprendizaje: A Motivación Dificultad: A
	“El gerundio”	Verbos: gerundio	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad
	“El reto de los verbos”	Verbos Estructuras lingüísticas	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad
Oraciones	“La foto de mi familia”	Nombres: la familia, partes del cuerpo. Verbos: imperativo	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
	“Las emociones”	Vocabulario: emociones (triste, contento, enfadado, cansado, etc.) Estructuras lingüísticas: Hoy estoy...	Aprendizaje: A Motivación Dificultad: A
	“La pelota positiva y negativa”	Nombres: deportes, comidas. Verbo: gustar	Aprendizaje Motivación: A Dificultad: B
	“La puntuación”	Estructuras lingüísticas: A mí me gusta/a mí no me gusta Conectores: y, ni	Aprendizaje: B Motivación Dificultad: B
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	Artículos y pronombres demostrativos.	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: B
	“La bomba”	Nombres: números	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
	“El teléfono”	Nombres: animales	Aprendizaje Motivación: A Dificultad
	“Un barco de La Habana”	Nombres: la ropa, la familia, el otoño, los adjetivos, Halloween.	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: B

Categoría	Juego	Contenidos lingüísticos	Nivel de aprendizaje, motivación y dificultad A: alto B: bajo
Vocabulario	“El pañuelo”	Nombres: números y vocabulario relacionado con las operaciones matemáticas.	Aprendizaje: B Motivación Dificultad: B
	“El juego de la fortuna”	Nombres: comida, animales, formas geométricas Verbos Adjetivos Frases interrogativas Estructuras lingüísticas: esto es...	Aprendizaje Motivación: B Dificultad: A

6.4.3. Enfoque metodológico

La metodología utilizada en la enseñanza es un elemento que influye en la interiorización de la lengua (Gardner y Lambert, 1972); es por ello por lo que, con base en los métodos explicados anteriormente, se han seleccionado aspectos que caracterizan los juegos diseñados para el presente estudio. En primer lugar, el método gramática-traducción afirma que el uso de la traducción es necesario en determinadas ocasiones, puesto que los aprendices no tienen el suficiente vocabulario o es complicado explicar el significado con gestos; por lo tanto, se justifica el uso de la lengua materna.

Por otro lado, los aspectos valorados del método directo son la demostración, la acción y los gestos; el dominio de una LE es complejo por lo que es importante el uso de la expresión para que se pueda comprender y expresar mejor los mensajes, a la vez que se desarrollan las habilidades comunicativas (Martínez, 2005). Teniendo en cuenta las fases del aprendizaje de la lengua materna, primero se escucha para después hablar, leer y escribir, lo que puede traspasarse al aprendizaje de la LE.

Del sistema audiolingüe, a pesar de que la interiorización de la LE va más allá de la memorización, la imitación y los ejercicios mecánicos son aspectos importantes para la retención de los contenidos y para su uso posterior; por lo tanto, una de las estrategias utilizadas en los juegos es la repetición, pues esta aporta seguridad y no tiene que ser aburrida ni mecánica

(Broughton et al., 2002; Reyes, 2007; Rodríguez-López, 2004; Underwood y Schulz, 1960). Contreras (2016) afirma que el cerebro permite organizar, codificar y almacenar información y utilizarla en situaciones funcionales; este mismo autor afirma que la memoria se clasifica con base en el tiempo que la información permanecía almacenada, es decir, hay memoria a corto plazo cuando se retiene por un periodo determinado y memoria a largo plazo, que almacena los datos para utilizarlos después.

En relación con la memoria, varios estudios indican que la transferencia de la información a la memoria largo plazo depende de las sensaciones que se viven cuando se aprende (Contreras, 2016); estos datos almacenados sirven de base para los nuevos aprendizajes, aspecto relevante en la teoría del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983). El procesamiento de la información interiorizada mediante el movimiento es más lento, pero suele ser más duradero como, por ejemplo, aprender una lista de palabras puede que se olvide al día siguiente a diferencia de ir en bicicleta, esto de acuerdo con Cazau (2004).

Por otro lado, el objetivo de la sugestopedia es reducir la ansiedad y por esto, mediante los juegos desarrollados en un ambiente dinámico, lúdico y distendido se pretende disminuir el estrés al interiorizar una materia que, de lo contrario podía resultar abstracta y complicada. Además, es necesario que el docente sea el guía y solo intervenga cuando sea necesario, para que el alumnado tenga más oportunidades de participar, construir conocimientos, reflexionar, socializar y conocerse a sí mismo.

Los enfoques basados en el humanismo tienen como eje central al aprendiz, por lo que la práctica docente debería tenerlos en cuenta (Richards y Lockhart, 1991); asimismo, la RFT tiene inherente la naturaleza con la que se aprende la lengua materna, debido a que se basa en la comprensión oral e incorpora el movimiento, aspecto esencial en el desarrollo. En este orden de ideas, la pirámide del aprendizaje de Dale (1969) establece que después de dos semanas se recuerda un 90% de lo aprendido, mediante la práctica y la experiencia (*hands-on*), al actuar o

simular una experiencia real (juegos de rol) o al hacer tareas (*learning by doing*); por su parte, Lorente y Pizarro (2012) afirman que con el movimiento se liberan endorfinas que son estimuladoras y aumentan la motivación y, por tanto, al igual que este enfoque, los juegos diseñados se basan en la incorporación del movimiento para el desarrollo de la comprensión oral, pero también de la escritura y la lectura.

Por otra parte, el enfoque natural otorga una especial importancia al nivel emocional puesto que afecta en gran medida al aprendizaje y genera cambios personales que duran toda la vida (Williams y Burden, 1999). Además, se pretende conseguir el uso funcional de la lengua, como lo quiere el enfoque comunicativo, a través de la interacción en situaciones contextualizadas y, para ello, se deben promover situaciones reales que faciliten la comunicación y favorezcan la soltura y la fluidez verbal. La dinámica de los juegos posibilita la interacción y la socialización, al potenciar la adquisición de contenidos e incrementar la motivación (Bigas y Correig, 2002; Foncubierta y Rodríguez, 2014; Konishi et al., 2014); otro aspecto básico de este enfoque que es importante para la investigación es el tratamiento de los errores, dado que, para este, son naturales e inevitables y deben ser vistos como una oportunidad para continuar en la mejora (Brown, 2000; Hedge, 2001).

Desde la perspectiva de la EF, el AICLE combina la actividad física con la LE, pues es la lengua vehicular durante la enseñanza; la incorporación del movimiento es indispensable en el desarrollo, sobre todo en los primeros años, dado que es complicado que el alumnado esté tantas horas sin moverse, a medida que se hacen mayores se reduce el movimiento en las aulas (Alegre, 2008; Arufe, 2017). Estas actividades motoras a nivel cognitivo favorecen la atención, la retención, el razonamiento y la resolución de conflictos (Granada y Alemany, 2002). Así, para la presente investigación se han diseñado diversos juegos motores que, de manera transversal, transmiten la cultura y se centran en desarrollar las habilidades comunicativas y

las destrezas lingüísticas; básicamente, con esto se trabaja la oralidad, pero también hay actividades en las que se desarrolla la escritura y la lectura.

En conclusión, las actividades propuestas se centran en el enfoque comunicativo y el fin es el empleo de la LE y no la forma, es decir, con la interacción que se crea en el juego, hay una necesidad de comunicación, acompañada del movimiento y de la expresión corporal (Outón, 2019). Además, el ambiente distendido y animado que envuelve las actividades kinestésicas, como ocurre con la metodología AICLE y la RFT, permite la adquisición de la LE de manera natural y aumenta la motivación (Alegre, 2008; Fernández-Fontecha, 2001).

6.4.4. Características de las actividades

Las actividades combinan la LE con el movimiento para que, de forma motivadora, se pueda facilitar la adquisición de la lengua, es decir, presentar y/o practicar vocabulario y desarrollar la comprensión y la expresión oral y escrita. Además, a la hora de diseñar las actividades se han tenido en cuenta diferentes aspectos, como, por ejemplo, los sujetos a los que va dirigida la investigación, los objetivos establecidos, los conocimientos previos del alumnado y las estrategias de aprendizaje (McLaughlin, 1992).

Por otro lado, iniciar el aprendizaje en edades tempranas permite aprovechar la plasticidad cerebral y se ha demostrado que una de las técnicas que facilita el aumento de las interacciones con la lengua son los juegos (Harley, 1989; Lightbown et al., 1999). Por tanto, el alumnado participante se enmarca en el estadio de las operaciones concretas, puesto que en estas edades los estudiantes se caracterizan por explorar el mundo que les rodea y referirse a objetos concretos y, por este motivo, se pretende ampliar el vocabulario y mejorar las habilidades lingüísticas, al relacionar las actividades con aspectos de la vida diaria e intereses, a la vez que se utilizan los objetos que los rodeaban. Por lo tanto, consiste en ir de lo específico

a lo indeterminado y de lo familiar a lo desconocido, y procurar que todo tenga una carga informativa (Alegre, 2008; Ríos y Ruiz, 2008).

Uno de los retos es conseguir mantener la atención del alumnado durante las actividades (Guastalegnanne, 2019), teniendo en cuenta, además, que en los cursos de primaria se buscan resultados rápidos, que se consiguen al mantener la concentración con el cambio de actividad (Brewster et al., 1992; Broughton et al., 2002; García, et al., 1994; Scott y Ytreberg, 1990); por ello, la duración se ha adaptado a las necesidades del grupo, de manera que las actividades no han sido muy largas. Respecto al nivel de dificultad, Bruner (1983) considera que esta debe ser moderada, es decir, no muy fácil para que no se aburran, ni muy difícil para que no se frustren; de este modo, se han aportado modelos necesarios para que estos se sientan más seguros, al dejar espacio para la creatividad.

Como elemento esencial, en las actividades se incorpora el movimiento, dado que, de acuerdo con Alías (2011), las características psicoevolutivas y los intereses del alumnado hacen que la expresión corporal y el movimiento sean estrategias clave en el aprendizaje de la LE. Por su parte, Tyson (2000) y Alías (2011) establecen que, para fomentar la interiorización de los contenidos, los juegos deben ser divertidos, motivadores y desarrollados en un ambiente relajado y positivo con la finalidad de ofrecer oportunidades para revisar, practicar y aprender la LE.

De esta manera, se busca que sean dinámicos, contextualizados, funcionales y que se implementen en un ambiente cómodo para activar esquemas de conocimiento y que así, se retengan los conocimientos de la LE (Zanón, 1992); asimismo, según Gardner y Lambert (1972) a mayor adquisición de conocimientos, mayor interés, por lo que para conseguir el propósito de mejorar las habilidades en la LE es importante que el alumnado esté estimulado y, por tanto, los juegos deben potenciar la motivación, crear experiencias positivas, formar su

personalidad, asumir retos, permitirles enfrentarse a dificultades y superar obstáculos (Muñoz-Arroyave et al., 2020).

El lugar en el que se desarrollan los juegos varía en función de las características de la actividad, aunque la mayoría han tenido lugar en el aula, algunos se han realizado en el gimnasio porque se requería de más espacio. Asimismo, el material ha sido diferente en función del juego, en algunos de ellos no ha sido necesario su uso, pero en otros se ha empleado material escolar (lápiz, goma, papel, pegamento), material de EF (como aros y pelotas) y dispositivos electrónicos (ordenadores). Estas herramientas permiten mejorar la comprensión, dado que se han usado objetos concretos, recursos visuales, como tarjetas, vídeos y fotografías y herramientas auditivas (entonación y canciones) y gestuales (Foncubierta y Rodríguez, 2014; Halliwell, 1992). Para la expresión, el alumnado ha experimentado a través de la comunicación oral, escrita y corporal y mediante el dibujo.

Por tanto, los juegos permiten varios tipos de agrupación (parejas, pequeño y gran grupo), esto favorece la socialización y la unión entre iguales en un clima distendido; estos aspectos fomentan la desinhibición, con el desarrollo del máximo potencial individual (Guastalegnanne, 2019). Además, el error se valora de forma positiva, como una oportunidad para seguir mejorando, pues, con base en la teoría del filtro afectivo, su tratamiento puede afectar a las emociones y, en consecuencia, al aprendizaje (Alberta Education, 2005).

En cuanto al papel del docente, la investigadora ha diseñado las actividades para adaptarlas al contexto en el que se desarrollan, es decir, a las características individuales, grupales y las necesidades curriculares. Además, tiene un papel de guía al acompañar al alumnado durante el desarrollo de los juegos, modificándolos cuando ha sido necesario, motivando y ayudando a los estudiantes a superar obstáculos para evitar que cometan los mismos errores (Cazau, 2004; Collantes, 2012; Guastalegnanne, 2019). Este tipo de actividades

favorecen un papel activo del alumnado, de manera que estos son en los protagonistas del proceso, pero, es necesario, dejar espacio y respetar su ritmo (García, 2001).

Los contenidos y las destrezas que se pretenden mejorar con el diseño de las actividades se centran en el currículum de aprendizaje de español de Alberta, que está dirigido desde Educación Infantil (equivalente a cinco años) hasta sexto grado; este considera que el proceso de aprendizaje es activo y se desarrolla, de forma gradual, con base en los conocimientos previos y las experiencias, dura toda la vida (*life long learning*) y se trabajan diferentes destrezas de manera interconectada, que son la expresión y la comprensión tanto oral como escrita.

Los contenidos se desarrollan en espiral, es decir, que el aprendizaje se basa en aquello que el alumnado conoce con anterioridad y se revisan los conceptos trabajados (Alberta Education, 2005). Estos objetivos se dividen en dos secciones: la lengua y la cultura. Por un lado, la lengua se debe aprender contextual y paralelamente con la lengua inglesa (aspectos como el sonido-grafía, el léxico, la gramática, las estructuras lingüísticas y las características del discurso) y, por otro lado, la cultura tiene la finalidad de dar a conocer las actitudes, las habilidades y los conocimientos de la comunidad hispanohablante. Para adquirir dichos conocimientos con relación a la lengua española, el currículum de Alberta Education (2005) expone diferentes estrategias de aprendizaje clasificadas en los siguientes niveles: cognitivos, metacognitivos, sociales y afectivos e interpretativos y productivos.

En el plano cognitivo cabe destacar la clasificación, el modelaje, la conexión, la atención, la utilización de mapas mentales, la interferencia, la búsqueda de recursos, entre otros; para ello se debe potenciar la escucha activa, el aprendizaje de canciones, la lectura de cuentos y rimas, la imitación de sonidos y de patrones de entonación, la memorización, la repetición de palabras y frases, el uso de diccionarios, la utilización de imágenes mentales y la incorporación de elementos tecnológicos, entre otros. Concretamente, en la propuesta

didáctica, a pesar de que se trabajan todas las destrezas (expresión y comprensión tanto oral como escrita), el proyecto se centra, principalmente, en la comprensión y expresión oral. En ese sentido, un estudio realizado a profesores que ensañaban español en Suecia confirma que, en un inicio, es primordial priorizar la oralidad y a medida que los estudiantes avanzan, introducir la escritura (Abchi y Menti, 2018).

El marco metacognitivo se centra en las tareas de aprendizaje, es decir, reflexión sobre la escucha, el habla, la lectura y la escritura de palabras clave a través de la conciencia de fortalezas y debilidades. Respecto al aspecto social y afectivo, destacan aspectos, como la interacción, la cooperación, la participación, la motivación y la petición de ayuda cuando es necesario, es decir, potenciar el interés, gestionar las emociones y mejorar la autoestima. En el ámbito social, se desarrollan los valores, como el respeto, la cooperación, el afán de superación y la resolución de conflictos y, en consecuencia, se mejora la convivencia escolar.

A nivel interpretativo se incluye la gesticulación y la expresión corporal, la entonación, el uso de materiales visuales, las conexiones con textos, la búsqueda de palabras, las predicciones y el escaneo de información necesaria. Estos aspectos forman parte de las actividades lúdico-motrices, puesto que favorecen la comunicación. Finalmente, las estrategias productivas consisten en incluir palabras por escrito en el entorno, utilizar recursos que aumenten el vocabulario, incorporar patrones, usar imágenes en las explicaciones, realizar grupos de discusión y lluvia de ideas, tomar notas, aplicar las reglas gramaticales para hablar con exactitud y reformular de manera correcta las frases.

En cuanto a los objetivos de EF, se centran en las habilidades y destrezas básicas y en los valores que el currículum de Alberta hace referencia, teniendo en cuenta tres objetivos (Alberta Education, 2005). El objetivo A consiste en desarrollar habilidades mediante el movimiento, con el baile y los juegos de forma grupal e individual; por tanto, las destrezas que se trabajaban son locomotoras (caminar, correr, saltar) y manipulativas (recibir y lanzar). El

objetivo C, es relacionarse de forma positiva con los iguales, respetar a los compañeros, jugar limpio, aceptar responsabilidades y compartir ideas, material y espacio, y el objetivo D consiste en asumir la responsabilidad de llevar una vida activa, demostrar las ganas de participar de manera regular, escuchar las reglas y normas y concentrarse en el juego.

6.4.5. Propuesta de actividades lúdico-motrices

Las actividades lúdico-motrices se exponen en una rejilla que incluye los siguientes ítems: nombre, categoría, objetivos curriculares, contenidos lingüísticos, objetivos específicos, destrezas, lugar, agrupación, material, modo de juego, normas, inteligencias múltiples y evaluación. A continuación, esta rejilla aparece en la Tabla 13 con la explicación de cada apartado.

Tabla 13
Rejilla de los juegos

Título del juego: nombre de la actividad.	
Categoría	Clasificación en diferentes categorías • Oraciones • Verbos • Vocabulario • Pronombres * Se trabajan de manera transversal otras categorías gramaticales, como los adjetivos y los adverbios.
Objetivos curriculares	El alumnado conseguirá con el aprendizaje de las actividades, los siguientes objetivos curriculares (Alberta Education, 2005): • Objetivo curricular 1: escuchar, hablar, leer, escribir, ver y describir en español pensamientos, ideas, sentimientos y experiencias. • Objetivo curricular 2: escuchar, hablar, leer, escribir, ver y describir en español para comprender y responder de manera personal y crítica a textos orales, impresos, visuales y elementos multimedia. • Objetivo curricular 3: escuchar, hablar, leer, escribir, ver y describir en español para gestionar ideas e información. • Objetivo curricular 4: escuchar, hablar, leer, escribir, ver y describir en español para mejorar la comunicación. • Objetivo curricular 5: escuchar, hablar, leer, escribir, ver y describir en español para celebrar y formar una comunidad. • Objetivo curricular 6: componente específico de la lengua: aprender español para entender y apreciar idiomas y utilizar el español con confianza y competencia en una variedad de situaciones para la comunicación, la satisfacción personal y otros propósitos. • Objetivo curricular 7: componente cultural: explorar, comprender y apreciar las culturas del mundo de habla hispana para el crecimiento y la satisfacción

	personal y para participar y contribuir a una sociedad multicultural canadiense y global.
Contenidos lingüísticos	Aspectos formales de la lengua, los conceptos relacionados con la LE.
Objetivos	Objetivos específicos que se pretenden conseguir en cada una de las actividades.
Destrezas	• Productivas: escribir y hablar. • Receptivas: escuchar y leer.
Lugar	Espacios en los que se lleva a cabo la actividad: la clase o el gimnasio.
Agrupación	• Individual: cada uno de forma independiente. • Parejas: grupos de dos. • Pequeño: grupos de tres a cinco. • Gran grupo: todos los asistentes.
Material	Elementos necesarios para llevar a cabo la actividad: • Material de EF: pelotas, aros, <i>bean bags</i>, etc. • Material escolar: lápices, fichas, colores, etc. • Material electrónico: proyector, ordenador, Chromebook, etc. • Sin material.
Modo de juego	Explicación del desarrollo de la actividad, es decir, cómo se juega y las variaciones que se pueden realizar.
Normas	Reglas básicas para el desarrollo del juego.
Inteligencias múltiples	Las inteligencias que presentan un papel principal son la lingüística y la kinestésica, pero también la interpersonal, la intrapersonal, la musical, la lógico-matemática.
Evaluación	Tipo de evaluación que se lleva a cabo con cada una de las actividades.

La mayoría de los juegos son formativos y se emplean para practicar y reforzar contenidos, excepto uno de ellos que se realizó al principio del curso para presentarse y conocerse.

Capítulo 7. Instrumentos para la recogida de datos

7.1. Técnicas e instrumentos de la investigación

Con la finalidad de analizar la adquisición del español como LE mediante las actividades lúdico-motoras diseñadas para tal fin, se ha recogido la información por medio de diferentes instrumentos; para esto, se combinan técnicas cuantitativas con las que se han obtenido los datos numéricos (cuestionarios), con otras cualitativas, a través de las cuales se interpreta y se analiza la realidad, tal como lo indica LeCompte (1995); algunas de estas son entrevistas, rejillas de recogida de información, notas de campo y registro audiovisual. Además, se emplea la triangulación de métodos, es decir, diferentes instrumentos para obtener información (Muñarriz, 1992); estos se explican más detalladamente a continuación y se clasifican como aquellos que recogen información sobre el alumnado y los que obtienen información previa y datos sobre la intervención de la propuesta didáctica.

Respecto a la intervención, la información se consigue por medio de los siguientes instrumentos: cuestionario inicial y final para analizar el aprendizaje; rejilla con la percepción del alumnado participante sobre los juegos, en relación con el nivel de aprendizaje, motivación y dificultad; notas de campo; registro audiovisual de los juegos y entrevistas al alumnado, a otros docentes que han realizado algunas de las actividades lúdico-motrices y a la observadora interna.

Por otro lado, las variables analizadas son aprendizaje, motivación y dificultad. El **aprendizaje** tiene en cuenta la comprensión de los mensajes sencillos y la expresión realizada en español. El **nivel de motivación** hace referencia al interés, las interacciones, el comportamiento y el compromiso con el juego. Y la **dificultad** se relaciona con la comprensión del juego, la capacidad de trabajar independientemente y las palabras que estos pronuncian en

inglés. A continuación, en la Tabla 14 se incluye una rejilla con la temporalización en la que se aplican los diferentes instrumentos.

Tabla 14

Temporalización de los instrumentos de recogida de información

CENTRO CANADIENSE (curso 2017-2018)									
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Cuestionario inicial									Cuestionario final
	Encuesta LE								Entrevistas individuales al alumnado.
	Encuesta juego								Entrevista al observador interno.
						Entrevistas a docentes que han aplicado la metodología.			
Rejilla sobre la percepción del alumnado participante de los juegos.									
Registro audiovisual de los juegos.									
Notas de campo a través de la observación participante.									
									Entrevistas a docentes.
CENTRO ESTADOUNIDENSE (curso 2021-2022)									
Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
							Cuestionario inicial		Cuestionario final
							Rejilla sobre la percepción del alumnado participante de los juegos		
							Registro audiovisual de los juegos.		
							Notas de campo a través de la observación participante.		

En septiembre se realizó el cuestionario inicial para valorar los conocimientos previos de los participantes; en octubre se llevó a cabo la encuesta sobre la LE y el cuestionario inicial sobre el juego, y desde septiembre hasta junio se aplicaron los juegos didácticos en el aprendizaje del español y se recogió información mediante los siguientes instrumentos: rejilla de la percepción del alumnado, registro audiovisual y notas de campo. En marzo y abril se

entrevistaron a los docentes que habían aplicado la metodología y, en el último mes del curso escolar, el alumnado contestó el cuestionario final para evaluar el aprendizaje y se realizaron las entrevistas al alumnado y a la observadora interna. A continuación, se explican de forma detallada los instrumentos utilizados.

7.2. Instrumentos para la obtención de información previa sobre el alumnado

En la Tabla 15 se incluyen los instrumentos que recogen información previa y, en concreto, los datos del alumnado, es decir, los sujetos, la lengua utilizada, el tipo de comunicación (oral y escrita), el concepto (aspecto sobre el que se recoge la información), los indicadores, las variables y la naturaleza de las variables (cualitativa y cuantitativa). Estos aspectos son relevantes para la investigación y se obtienen a partir de una encuesta sobre el uso de la LE por parte del alumnado y una encuesta *ad hoc* sobre el juego.

Tabla 15
Instrumentos con la información previa del alumnado

Instrumentos	Sujetos	Lengua utilizada	Forma	Concepto	Indicadores	Variables	Naturaleza de la variable
Encuesta inicial LE	Alumnado	Bilingüe	Escrita	Lengua española	1. Lengua predominante en casa. 2. Conocidos hispanohablantes. 3. Motivación por el uso de la lengua española.	Relación con la lengua 1. Lengua primaria en el hogar. 2. Relación con hispanohablantes. 3. Gusto por hablar la lengua española.	Cuantitativa y cualitativa.
Encuesta inicial juego	Alumnado	Bilingüe	Escrita	Tiempo libre	1. Interés por jugar. 2. Solos o en compañía. 3. Preferencia en el lugar del desarrollo del juego (interior o exterior). 4. Tipos de juegos. 5. Gusto por las actividades de EF. 6. Actividades extraescolares.	El juego 1. Placer por el juego. 2. Agrupación durante el juego. 3. Preferencia del lugar del juego. 4. Diferenciación de los tipos de juegos en interior y exterior. 5. Motivación de actividades de EF. 6. Realización de actividades deportivas extraescolares.	Cualitativas y cuantitativas.

7.2.1. Instrumento 1: encuesta sobre la lengua extranjera

Se ha realizado una encuesta para conocer los aspectos individuales del alumnado y su relación con la LE; este instrumento permite recolectar y elaborar datos de manera rápida y eficaz (Casas et al., 2003). En este orden de ideas, López (1998) indica que es una herramienta imprescindible para el análisis de las relaciones sociales y recoge las siguiente características: flexibilidad en sus aplicaciones, dado que se usa en diferentes campos; comparabilidad, puesto que permite contrastar y analizar resultados de manera directa y objetiva; oportunidad, debido a que, gracias a los avances tecnológicos se obtienen resultados a gran velocidad; comprensión, dado que la difusión permite que se entienda el método, los procedimientos y los resultados y precisión en los resultados.

Por otro lado, esta es una encuesta descriptiva, puesto que su finalidad es describir las características del contexto (López, 1998) y, por lo tanto, se obtiene información sobre las peculiaridades y el contexto del alumnado, es decir, la lengua que se utiliza en la casa, los miembros de la familia que hablan español, la relación con personas hispanohablantes y el interés y la motivación por hablar la LE. La encuesta incluida en el Anexo D se realizó a través de la herramienta Formularios de Google de manera bilingüe para favorecer su comprensión y evitar confusiones que pudieran influir en el resultado. A nivel individual, el alumnado respondió las preguntas, por medio de un ordenador.

7.2.2. Instrumento 2: encuesta inicial sobre el juego

El cuestionario, por lo regular, es utilizado por los investigadores en ciencias sociales y recoge un conjunto de ítems que tienen como finalidad conocer opiniones, actitudes, conductas o hechos sobre un tema (Dörnyei, 2014); asimismo, se recogen datos cualitativos y cuantitativos, tal como lo afirma Heinemann (2003). En este caso, la finalidad es obtener información sobre la relación del alumnado con el juego y su tiempo libre; esta técnica de

recogida de datos proporciona información necesaria para la investigación (Herrera, 2017), puesto que el juego es el medio por el que se pretende conseguir un aprendizaje más efectivo.

La encuesta (ver Anexo E) consta de dieciséis preguntas, las cuales han sido contestadas por el alumnado por escrito y de forma independiente, mediante un ordenador a través de los Formularios de Google; el objetivo de este es la búsqueda de información descriptiva a través de preguntas abiertas y cerradas de elección múltiple (Herrera, 2017). Las preguntas se relacionan con los siguientes aspectos: cómo se entretienen y cuáles son los juegos preferidos de los estudiantes; el lugar donde les gusta jugar (interior o exterior) y qué tipo de actividades realizan en función de la climatología. Otro aspecto al que se hace referencia es la práctica deportiva y su frecuencia, así como el uso de videojuegos y de juegos de mesa.

7.3. Instrumentos para la obtención de información sobre la investigación

Para obtener información sobre la intervención se han empleado diferentes instrumentos: cuestionario inicial y final sobre el aprendizaje, la rejilla con la percepción del alumnado sobre el juego, las notas de campo, el registro audiovisual y las entrevistas (alumnado, observadora interna y docentes). En la Tabla 16 se recoge la información sobre estos.

Tabla 16*Instrumentos que recogen información sobre la intervención*

Instrumentos	Sujetos	Lengua utilizada	Forma	Concepto	Indicadores	Variables	Naturaleza de la variable
Cuestionario inicial y final del aprendizaje.	Alumnado	Español	Escrito	Nivel académico	1. Respuestas correctas en la evaluación inicial y final.		Cuantitativas y cualitativas.
Rejilla con la percepción del alumnado sobre el juego.	Alumnado	Bilingüe	Escrito	Eficacia de las actividades lúdico-motoras en el aprendizaje de LE.	Nivel de motivación. Nivel de dificultad. Nivel del aprendizaje.	1. Motivación 2. Dificultad 3. Aprendizaje	Cuantitativas y cualitativas.
Notas de campo	Investigadora	Español	Escrito	Eficacia de las actividades lúdico-motoras en el aprendizaje de LE.	1. Participantes: número de participantes y observaciones. 2. Motivación: número de alumnado a los que les ha gustado y observaciones. 3. Dificultad: número de alumnado a los que les ha parecido difícil y observaciones. 4. Aprendizaje: consecución del objetivo y observaciones.	1. Motivación 2. Dificultad 3. Aprendizaje	Cualitativas y cuantitativas.
Registro audiovisual	Alumnado	Bilingüe	Oral	Eficacia de las actividades lúdico-motoras en el aprendizaje de LE.	1. Motivación: interés por el juego. 2. Dificultad 2.1. Uso de palabras en inglés. 2.2. Abandono del juego. 2.3 Independencia 3. Aprendizaje 3.1 Uso de palabras en español 3.2 Aplicación de aprendizajes	1. Motivación 2. Dificultad 3. Aprendizaje	Cualitativas

Instrumentos	Sujetos	Lengua utilizada	Forma	Concepto	Indicadores	Variables	Naturaleza de la variable
Entrevista	Alumnado	Inglés	Oral	Información del alumnado relacionada con la lengua, el contexto familiar y el juego.	Características del alumnado y su contexto 1. Contexto familiar. 1.1. Miembros en la familia. 1.2. Oficio 1.3. Lengua primaria en casa. 1.4. Conocidos hispanohablantes. 1.5. Preferencias en las relaciones familiares. 2. Tiempo libre 2.1. Actividades de entretenimiento. 2.2. Tipos de juegos 2.3. Actividades extraescolares 3. Escuela 3.1. Opinión sobre la escuela. 3.2. Opinión sobre las materias. 3.3. Opinión de las actividades. 3.3. Opinión de la metodología. 3.4. Opinión de los profesores. 4. Metacognición 4.1. Interés por el aprendizaje del español. 4.2. Opinión de la metodología lúdica. 4.3. Conciencia de autoaprendizaje. 4.4. Preferencias de actividades para el aprendizaje del español.	Contexto 1.1. Componentes en la unidad familiar. 1.2. Profesión 1.3. Lengua materna 1.4. Relación con hispano hablantes. 1.5. Preferencia de un miembro familiar. El juego 2.1. Placer por el juego 2.2. Preferencia del juego interior o exterior. 3.3. Realización de actividades deportivas extraescolares. Motivación 3.1. Aspectos que más gustan y los que no de la escuela. 3.2. Preferencias en las materias. 3.3. Interés por las actividades. 3.4. Diversión 3.5. Preferencias de los profesores. 4.1. Motivación aprendizaje ELE. 4.2. Gusto por el juego. Aprendizaje 4.3. Aprendizaje	Cualitativas y cuantitativas.

 4.4. Tendencias en las actividades de ELE.

Entrevista	Observadora interna	Español	Oral	Eficacia de las actividades lúdico-motrices en el aprendizaje de LE.	Opinión sobre su observación con relación a la participación, aprendizaje, motivación y dificultad.	1. Participación 2. Motivación 3. Dificultad 4. Aprendizaje	Cualitativa
Entrevista	Docentes	Español (profesores que hablan español). Inglés (profesores que solo hablan inglés).	Oral	Eficacia de la experiencia de la aplicación de las actividades lúdico-motrices en el aprendizaje de LE.	Opinión sobre su experiencia en la aplicación de las actividades con relación a la participación, la motivación, la dificultad y el aprendizaje.	1. Motivación 2. Dificultad 3. Aprendizaje	Cualitativa

7.3.1. Instrumento 3: cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos

El objetivo de aplicar el cuestionario cognitivo es obtener datos sobre el aprendizaje de los contenidos trabajados de manera sistemática (García, 2003); la evaluación sobre los conocimientos de la LE se ha realizado por escrito, sin límite de tiempo y mediante un cuestionario en Formularios de Google. La lengua utilizada en la prueba inicial y final es el español, dado que el propósito es obtener datos sobre el aprendizaje en esta lengua; para esto, se han realizado dos cuestionarios: el inicial, a principios del curso escolar (septiembre) y el final, al acabar el año académico (junio) (ver Anexo F).

Para la elaboración del cuestionario se ha tenido presente que fueran preguntas e instrucciones claras y que tuvieran una disposición y una estructura ágil (Arribas, 2004; García, 2003); este consta de treinta y dos cuestiones; por un lado, contiene preguntas abiertas, puesto que son sencillas de formular y permiten obtener información de manera más amplia (Marín, 1985) y, por otro lado, las preguntas cerradas, que son rápidas de contestar y el tratamiento de los datos es más sencillo (García, 2003). Ambos cuestionarios se llevaron a cabo de la misma manera: los estudiantes individualmente respondieron a las preguntas a través del ordenador.

Los aprendizajes valorados son los componentes lingüísticos relacionados con la gramática en el apartado 6.1, siguiendo el currículum de Alberta respecto al tercer grado. Además, se considera que los elementos deben desarrollarse contextualmente y, a pesar de que en el currículum no están clasificados, para realizar la investigación se han diferenciado por categorías (verbos, oraciones y artículos y pronombres) para conseguir un análisis más profundo de los datos. Estas tres categorías se relacionan con los contenidos lingüísticos expuestos en los apartados 6.1 y 4.1 del currículum de Alberta e implican escuchar, leer, hablar y escribir para comunicarse en español.

Del apartado 6.1, en la categoría de los verbos se trabajan los siguientes contenidos: el presente, el pasado y el futuro, el gerundio, los verbos reflexivos, los verbos impersonales y el

verbo ser y estar. A la categoría de oraciones pertenecen las frases afirmativas, negativas e interrogativas, las comparaciones, la estructura lingüística “A mí me gusta”, la concordancia y la puntuación, y en la categoría de los artículos y pronombres se encuentran los artículos determinados, los demostrativos, los pronombres demostrativos y los posesivos. Finalmente, del contenido 4.1, la perífrasis verbal “tener que”.

7.3.2. Instrumento 4: rejilla con la percepción del alumnado participante sobre los juegos

La rejilla está diseñada para que el alumnado presente su opinión sobre el nivel de aprendizaje, motivación y dificultad de los juegos en los que han participado (Ver Tabla 17); esta es objeto de un juicio de expertos. Además, mediante este instrumento se recogen datos cuantitativos y cualitativos, que permiten al alumnado reflexionar sobre la actividad (Torres y Perera, 2010).

Tabla 17

Rejilla sobre la percepción del alumnado participante sobre los juegos

Nombre del juego			
Participación <i>Participation</i>	SÍ NO	Motivación <i>Engagement</i>	Me ha gustado 😊 Me ha gustado un poco 😐 No me ha gustado ☹️
Dificultad <i>Difficulty</i>	Fácil 😊 Medio 😐 Difícil ☹️	Aprendizaje <i>Learning</i>	He aprendido 😊 He aprendido un poco 😐 No he aprendido nada ☹️
Algo que comentar <i>Comments</i>			
Dibujo <i>Picture</i>			
Sugerencias <i>Suggestions</i>			

Para la valoración de los niveles de las variables estudiadas se incluye una rúbrica pictográfica representada a través de caras con diferentes expresiones (contenta, sin expresión

o triste); el alumnado ha seleccionado la cara con la emoción que más se ajusta a su percepción: la cara contenta indica que les ha gustado, que era fácil y que han aprendido; la cara sin expresión significa que les ha gustado un poco, que tiene un nivel medio de dificultad y de aprendizaje; y la cara triste expresa que no les ha gustado, que era difícil y que no han aprendido. Asimismo, se ha proporcionado un espacio para incluir sus comentarios y otro para dibujar por si preferían expresarse de manera más gráfica. La rejilla se presenta de forma bilingüe para evitar problemas de comprensión y para que el alumnado se exprese utilizando su lengua materna, dado que esto les facilita la comunicación y no tienen que estar pendientes del vocabulario en la lengua meta.

7.3.3. Instrumento 5: notas de campo

Por medio de la observación, la investigadora ha obtenido información sobre cada uno de los juegos motores realizados durante el curso escolar. Al ser una observadora participante hay interacción con la muestra del estudio, lo que permite una mejor comprensión de los sujetos, sus vivencias y los procesos mentales (Buendía et al., 1998). Por tanto, se utilizan notas de campo, puesto que la percepción visual y auditiva permite captar de forma estructurada, aspectos relevantes para la investigación (Rodríguez-López, 2004).

Asimismo, tal como lo indican Quintana (2006) y Heinemann (2003), mediante la observación se pueden analizar situaciones complejas en contextos de baja artificialidad en el momento en que se producen; de esta manera, se pueden detectar interacciones entre los sujetos, describir el contexto (condiciones naturales, históricas y culturales) e identificar las consecuencias de ciertos comportamientos sociales, al seleccionar los datos teniendo en cuenta el propósito del estudio (Herrera, 2017), dado que estos permiten realizar un análisis y una reflexión de la práctica educativa (Dörnyei, 2014) y, por lo tanto, la finalidad es evaluar la enseñanza para mejorarla y aumentar la calidad mediante la reflexión de la acción docente.

7.3.4. Instrumento 6: registro audiovisual de los juegos

Además de las notas de campo, se han registrado las actividades lúdico-motrices con medios audiovisuales para su posterior análisis, comprobación y verificación de los datos. A nivel verbal, se han recogido datos, pero hay aspectos que se perciben mejor a través de la vista, como el estado afectivo (gestos, expresiones, postura, etc.), el grado de comprensión (expresión facial y gestos de asentimiento), la relación entre los participantes (proximidad y contacto físico) y el aspecto físico (Casañ, 2012).

En este orden de ideas, García-Gil (2011) establece que los vídeos permiten observar y comprender comportamientos, expresiones y elementos contextuales que afectan al proceso. Hermida (2013) establece que, gracias a ellos, se puede tomar conciencia de las habilidades, comportamientos y opiniones, además de facilitar la valoración externa de los hechos y concretar los objetivos. A pesar de que el proceso de grabación puede ser un elemento distractor para el alumnado y que pueden mostrarse más tímidos, este instrumento es usado en educación para mejorar la adquisición de contenidos, dado que permite valorar el desarrollo de las actividades en el aula (Aparicio et al., 2017). El proceso de análisis puede ser tedioso, pero la posibilidad de reproducirse repetidamente permite un estudio detallado (Gallardo y Camacho, 2008).

7.3.5. Instrumento 7: entrevistas

Las entrevistas son una técnica mediante la cual una persona realiza preguntas a otro individuo o a un grupo, sobre un aspecto concreto para obtener información (Herrera, 2017). Las entrevistas tienen la finalidad de indagar sobre el fenómeno analizado, profundizar en datos recogidos o clarificar información contradictoria (Muñarriz, 1992). Por lo tanto, el objetivo es conseguir datos personalizados y detallados de aspectos que no son observables, tales como opiniones, creencias, puntos de vista e intereses; además, con estas se quiere recabar

información de hechos pasados o futuros y centrarse en un objetivo específico (Díaz-Bravo et al., 2013; Heinemann, 2003).

En la presente investigación se han desarrollado entrevistas semiestructuradas, puesto que son las adecuadas para profundizar y obtener datos del contexto educativo del estudio (Villalobos, 2017); asimismo, el orden en el que se realizaron las preguntas permite comparar las respuestas (Heinemann, 2003; Villalobos, 2017). Estas entrevistas se grabaron para poder ser analizadas en profundidad y poder recuperar frases mencionadas por los sujetos participantes (Muñarriz, 1992).

Las entrevistas se realizaron cara a cara al finalizar el curso escolar, es decir, una vez se habían aplicado los juegos a los dieciséis estudiantes y se hicieron a estos, a la observadora interna y a cinco docentes que habían aplicado algunos de los juegos motores. Por un lado, se contactó con algunos de los maestros y maestras de español en la escuela en la que se hizo el estudio que utilizaron algunos de estos juegos con su alumnado y, por otro lado, con dos profesores de instituto, quienes mostraron su interés en el estudio después de asistir a una conferencia en la que se expusieron algunos de los juegos motores para potenciar el aprendizaje del español. Se considera importante obtener diferentes perspectivas, con relación al contexto, nivel y edad.

7.3.5.1. Alumnado

Se han realizado entrevistas individuales a todos los sujetos participantes con la finalidad de conseguir una explicación y una descripción de las experiencias (Stake, 1998); estas se han realizado en inglés y oralmente, dado que esto facilita la expresión, puesto que resulta más complicado por escrito y en la lengua objeto de aprendizaje. El alumnado ha expresado su respuesta sin tener una influencia previa, por lo que se recoge información completa y profunda sobre el tema relevante para la investigación (Díaz-Bravo et al., 2013);

en concreto, esta información se vincula con aspectos personales, la opinión sobre la escuela y su percepción acerca de las actividades lúdico-motoras realizadas para el aprendizaje de la LE (ver Anexo G). Estas tienen una duración de quince minutos aproximadamente y se han realizado fuera de la clase para evitar distracciones, mientras el resto del alumnado hizo una actividad en el aula con otra maestra; estas se han grabado y se han transcrito para su posterior análisis.

7.3.5.2. Observadora interna

En cuanto a la observadora interna, esta es E. Y., de origen colombiano, y estuvo presente en el aula de tercero desde enero a abril del 2018. Ella ha observado el desarrollo de los juegos y, por tanto, se le ha realizado una entrevista, pues este es un instrumento idóneo para llegar a realidades múltiples y buscar una explicación (Stake, 1998). La entrevista realizada es semiestructurada y a través de ella la observadora expresa su opinión sobre la incorporación de las actividades lúdico-motoras en el aprendizaje de la LE (ver Anexo H). Esta ha tenido lugar al final del curso escolar y el idioma escogido es el español, dado que es su lengua materna; la entrevista fue grabada para transcribirla y analizarla con posterioridad.

7.3.5.3. Docentes

Las entrevistas realizadas a los cinco docentes corresponden a tres maestras del mismo centro donde ha tenido lugar el estudio de caso y dos profesores de instituto. Tres docentes de la escuela y otros dos docentes de instituto de los cuales se incluyen sus opiniones puesto que pertenecen a otros niveles, por lo que aportan otro punto de vista, dado que la edad del alumnado al que se dirigen los juegos difiere de la edad de los estudiantes de la investigación. Las preguntas han sido las mismas para los docentes de primaria y los de instituto y han estado

relacionadas con su percepción sobre las actividades y su aplicación en el aula, así como la reacción del alumnado (ver Anexo I).

Estas preguntas pasaron un juicio de expertos, así como la rejilla incluida en la Tabla 17 con la percepción del alumnado sobre los juegos. El juicio de expertos se entiende como una evaluación por pares o una revisión por personas especializadas académicamente y que poseen un profundo conocimiento y experiencia en el tema de investigación, y es un proceso comúnmente utilizado en la investigación académica y tesis doctorales (Polit y Beck, 2017).

Por lo tanto, consiste en someter el trabajo escrito a la revisión y evaluación crítica de expertos en el campo pertinente. El objetivo del juicio de expertos es obtener comentarios, sugerencias y opiniones constructivas sobre el trabajo realizado (Rowley, 2014). Esto ayuda al autor a mejorar la calidad y validez de la tesis, así como a identificar posibles debilidades, errores o áreas de mejora. El proceso de juicio de expertos generalmente implica enviar el documento a revisar a varios expertos en el campo. Estos expertos revisan el trabajo de manera crítica, evalúan la metodología utilizada, los resultados obtenidos, el análisis realizado y la interpretación de los hallazgos (Urquhart, 2012); por lo que ofrecen recomendaciones sobre la estructura, organización y claridad del texto, así como sugerencias para futuras investigaciones.

Los expertos que han revisado los instrumentos de investigación son docentes con gran experiencia en el campo educativo y expertos tanto en metodología como en el juego.

7.4. Triangulación

La triangulación de métodos permite objetivar los resultados mediante el contraste de datos recogidos, al utilizar diferentes técnicas como entrevistas, cuestionarios y grabaciones en vídeo (Muñarriz, 1992). Para realizar la triangulación se ha creado una rejilla de cada uno de

los juegos realizados y en esta se recogen los datos obtenidos acerca de la percepción del alumnado, las notas de campo y el análisis del registro audiovisual (ver Tabla 18).

Tabla 18

Rejilla en la que se recogen las notas de campo, la percepción del alumnado y el registro audiovisual

Nombre del juego				
Categoría	Asistencia	Fecha	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo Parejas Individual	Juego Nuevo Conocido
Objetivos				
	Participación	Motivación	Dificultad	Aprendizaje
Notas de campo (investigadora)				
Percepción del alumnado				
Registro audiovisual (investigadora)				
Propuestas de mejora				
Notas				

En esta se incluye la siguiente información clasificada por las variables estudiadas (aprendizaje, motivación y dificultad): nombre del juego, categoría a la que pertenece, asistencia, fecha, agrupación, conocimiento del juego (nuevo o conocido), objetivos específicos de la actividad, notas de campo, percepción de los participantes y el análisis del registro audiovisual. Además, contiene un apartado para las propuestas de mejora. Para la evaluación de los datos, esta información se complementa con las entrevistas realizadas al alumnado, a otros docentes y a la observadora interna; la información obtenida mediante este instrumento no es específica de cada juego y, por lo tanto, no se incorpora a la rejilla. Otro programa que se ha utilizado es el programa ATLAS.ti, que permite evidenciar el número de citas en cada una de las variables, así como relacionar datos relevantes del estudio.

III Análisis e interpretación de los datos

Capítulo 8. Primer estudio de caso (escuela canadiense)

8.1.Procedimiento del análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la escuela canadiense

Para analizar los datos es necesario tratar la información y, según Stake (1998), esto implica separar la información; por este motivo, se presentan los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de forma individual y, posteriormente, se relacionan para exponer las conclusiones con relación a las variables objeto de estudio, que son: aprendizaje, motivación y dificultad. De esta manera, se ha realizado el estudio de los datos por medio de un análisis individual de cada uno de los instrumentos relacionados con la información previa y la de la investigación realizada.

Con respecto a la información previa del alumnado, se ha analizado la encuesta de la LE y se ha incorporado en el contexto, puesto que se aporta información personal vinculada con la relación del alumnado con esta lengua. Por otro lado, se ha realizado la encuesta sobre el juego en la que se valora la experiencia y sus intereses, dado que permite evidenciar el tiempo que dedican los estudiantes a las actividades lúdicas, el lugar de preferencia (interior o exterior) y las actividades más motivadoras.

En cuanto a la investigación realizada se han obtenido los resultados del cuestionario inicial y final, la rejilla de percepción del alumnado y las entrevistas; en el cuestionario se ha valorado el nivel de aprendizaje de los contenidos desarrollados mediante las actividades lúdico-motrices y se ha clasificado por categorías: verbos, oraciones, artículos y pronombres; la categoría de vocabulario se ha trabajado transversalmente. Por otro lado, en la rejilla de la percepción del alumnado se ha analizado el nivel de aprendizaje, la motivación y la dificultad en las categorías trabajadas.

Los datos obtenidos sirven como base para seleccionar las características de los juegos que destacan en las variables estudiadas, es decir, mayor y menor nivel de aprendizaje, motivación y dificultad. Con esta información se relacionan los juegos motores con el aprendizaje obtenido en las pruebas (inicial y final) y la percepción del aprendizaje por parte del alumnado clasificado en las categorías (verbos, oraciones, artículos y pronombres). Por tanto, también se han tenido en cuenta los comentarios proporcionados por el alumnado en la rejilla de la percepción sobre el juego, las personas entrevistadas, la observadora interna y la investigadora; para esto se ha empleado el programa ATLAS.ti, que permite realizar un análisis cualitativo de la información obtenida.

Finalmente, con los juegos destacados en las variables estudiadas se ha diseñado una guía didáctica con ejemplos de juegos; una selección de estos juegos se ha llevado a cabo en otra escuela para validar los resultados. Asimismo, con las entrevistas realizadas al alumnado, el profesorado y la observadora interna, se ha obtenido información relevante para la investigación.

Para la evaluación de los datos del trabajo se han empleado diferentes instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos, lo que permite hacer un estudio exhaustivo de la realidad estudiada. A continuación, se expone el procedimiento realizado con el propósito de definir el proceso de análisis para la posterior discusión de los datos.

De esta forma, en un primer momento y con la finalidad de obtener información sobre los participantes a los que va dirigida la investigación, se ha realizado una encuesta sobre el juego para conocer la visión sobre esta temática; posteriormente, con este conocimiento sobre el elemento lúdico se ha analizado la intervención de la propuesta educativa realizada.

Para valorar cuantitativamente la eficacia de la incorporación del juego motor en el aula de idiomas se ha llevado a cabo una prueba al inicio de curso para valorar los conocimientos previos y otra al final, para ver el aprendizaje; los contenidos evaluados se

clasifican en tres categorías: verbos, oraciones y artículos y pronombres. Los resultados obtenidos, a su vez, se clasifican en tres niveles: de 0% al 33% se considera como un nivel bajo, del 34% al 66% es un nivel medio y del 67% al 100% un nivel elevado.

De forma paralela, se valora la percepción del alumnado y otros participantes en el estudio, respecto a las variables estudiadas; por lo tanto, con la finalidad de evaluar el nivel de aprendizaje, dificultad y motivación, se analizan cuantitativa y cualitativamente los resultados obtenidos en la rejilla de la percepción del alumnado y se contrarrestan con las notas de campo y el registro audiovisual.

Además, en una rejilla se incluyen los datos cuantitativos que presentan la opinión del alumnado acerca de cada uno de los juegos y respecto a cada variable con los mismos niveles que en la prueba inicial (nivel alto, medio y bajo). Estos datos se complementan con comentarios, expresiones y frases realizadas por el alumnado y la investigadora.

De estos resultados se evalúan los juegos que presentan un mayor y un menor nivel de aprendizaje, motivación y dificultad y se extraen las características más destacadas de las variables; por lo tanto, es posible concluir cuáles son los elementos más favorecedores, según el alumnado, para aprender, motivarse y adecuar el nivel de dificultad de las tareas.

Las entrevistas a los participantes permiten recoger información valiosa sobre la aplicación de la actividad, al complementar los resultados obtenidos con otros instrumentos. Los datos cualitativos recogidos en los instrumentos se tratan con el ATLAS.ti para hacer una valoración profunda de las variables estudiadas y relacionarlas entre ellas. Finalmente, se realiza una triangulación con los resultados obtenidos mediante todos los instrumentos.

8.2. Información previa del alumnado canadiense participante en el estudio

8.2.1. Cuestionario al alumnado canadiense sobre el juego

Para conocer la relación del alumnado con el juego y sus preferencias, los participantes han contestado una serie de preguntas; la mayoría de ellos, es decir, un 80%, considera que les gusta jugar, un 12% a veces y un 6% dice que no, aunque en otra de las preguntas este estudiante afirma que en el patio juega a muchas cosas. Este aspecto confirma que el uso de juegos para el aprendizaje de la LE puede resultar motivador, dado que a los estudiantes les interesa jugar.

Los participantes explican en el cuestionario que hacen muchas cosas después de la escuela: tareas relacionadas con las mascotas y la casa, alimentar a los peces y a los gatos, comer, limpiar la casa, hacer uso de dispositivos electrónicos, ver la televisión, ver vídeos en YouTube, jugar a videojuegos y con la tableta y otros estudian, juegan con sus hermanos o no hacen nada.

De las respuestas se deduce que muchos estudiantes juegan después de la escuela, sobre todo con dispositivos electrónicos; además de utilizar el ordenador y jugar a los videojuegos, aunque tienen otros pasatiempos, como son los juegos de mesa (ajedrez y damas), los legos y las manualidades. También, se mencionan actividades a las que juegan durante el recreo o en EF como el Pillapilla, el baloncesto, el *Capture the flag* y El Tiburón (juego inventado por un grupo de niñas, similar al Pillapilla, en el cual el que tiene el turno de pillar es un tiburón). En cuanto a sus preferencias, se puede decir que el 38% prefieren los videojuegos; el 31% los deportes o los juegos que se realizan en el gimnasio; el 25% los juegos de mesa y el resto no especifican qué tipo de juegos.

Teniendo en cuenta las adversidades del clima canadiense, se les ha preguntado por su lugar de preferencia del juego: el 44% eligen estar en el interior, independientemente del

clima; al 31% les gusta estar fuera y el 25% afirman que depende de las condiciones climáticas. Además, el 75% del alumnado considera que las actividades que realizan varían en función del clima; sobre el invierno mencionan deportes relacionados con la nieve, como el hockey y los juegos que se realizan en el interior, como los videojuegos.

Las actividades con las que se entretienen a la hora del patio son las siguientes: dibujar, jugar con la nieve y algunos de ellos no lo han sabido expresar. Las respuestas sobre las actividades lúdicas realizadas en EF han estado bien valoradas, dado que al 56% les gusta participar y al 44% le gusta según a lo que se juega; con relación a la compañía, a la hora de jugar el 50% de los estudiantes prefieren hacerlo con sus amigos; el 25%, con algún miembro de la familia y el otro 25% individualmente. En casa, el 38% juega con sus hermanos; el 25% con los padres; el 13% juegan solos y el otro 13% con toda la familia.

Para tener una idea sobre cómo se entretienen en casa, se ha preguntado sobre los juegos de mesa; sobre ello, se observa que los participantes disfrutan bastante con este tipo de juegos, puesto que un 75% indica que les gusta y solo un 25% expresa que no; por otro lado, se menciona el ajedrez, el Monopoli, las damas y el Crib (un juego típico canadiense). El 38% del alumnado confirma que juega a un juego de mesa cada día; el 31% algunas veces; el 19% dos o tres veces a la semana y el 13% dice que no juega con estos juegos.

Asimismo, los videojuegos son muy valorados por el alumnado, dado que el 75% de ellos afirma que les gusta mucho, el 13% expresa que únicamente algunos y al 6% no mucho. El videojuego más nombrado es Minecraft, aunque también mencionan Super Mario, Sonic, Battlefront y Roblox. En cuanto a la frecuencia, el 38% juega diariamente; el 19%, dos o tres veces por semana; otro 19% a veces; un 6% de tres a cinco veces a la semana y un 6%, una vez a la semana.

De los resultados se concluye que el porcentaje del alumnado que se divierte en casa con juegos de mesa y con videojuegos es el mismo, así como la frecuencia diaria. En ambos

casos, son juegos que se realizan en el interior, lo que se relaciona con la climatología, dado que los inviernos son muy largos y fríos. Además, la escuela no ofrece ningún deporte como actividad extraescolar; sin embargo, un 44% lo practica fuera de la escuela; un 31% indica que algunas veces, mientras que el 25% del alumnado no realiza ninguna actividad física o deportiva fuera de las clases de EF.

Asimismo, el 38% del alumnado que practica deporte lo realiza de dos o tres veces por semana y el otro 38%, una vez a la semana; los deportes que realizan son: gimnasia, tiro al arco, montar en bicicleta, hockey, fútbol, karate, bailar, básquet. Es importante resaltar que nombran algunos juegos practicados en el gimnasio como si fueran deportes, como, por ejemplo, *Capture the flag* y el Pillapilla.

8.3. Análisis de la información obtenida durante la intervención en la escuela canadiense

8.3.1. Cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos en la escuela canadiense

Con el objetivo de valorar el aprendizaje del español como LE se ha realizado un análisis de los datos recogidos durante la prueba inicial y la final; las treinta y tres preguntas de la prueba se distribuyen de la siguiente manera: catorce pertenecen a los verbos, doce a las oraciones y cinco a los artículos y pronombres. Respecto al vocabulario, no hay ninguna pregunta específica en el cuestionario, puesto que el léxico se trabaja de manera transversal y contextual para mejorar las habilidades comunicativas. En la Tabla 19 se incluyen los datos obtenidos en la prueba inicial y final y el aprendizaje conseguido en las diferentes categorías (artículos, verbos y oraciones).

Tabla 19*Resultados de las pruebas clasificado por categorías en la escuela canadiense*

Categoría	Prueba (%)		
	Inicial	Final	Aprendizaje
Verbos	32	63	31
Oraciones	23	66	43
Artículos y pronombres	23	61	38
Media	26	63	37

Los datos muestran que los estudiantes mejoraron en todas las categorías y la media del incremento de aprendizaje es de un 37%; la categoría con mayor aprendizaje es la de las oraciones con un 43%, seguida de los artículos y los pronombres con un 38% y los verbos con un 31%. En los siguientes apartados, se presenta el estudio de los resultados por categorías; para ello, los datos se recogen en una tabla que contiene los datos de la prueba inicial y final de los temas trabajados. El porcentaje de aprendizaje obtenido a final de curso se ha clasificado por niveles, de manera que se ha coloreado de la siguiente manera: el nivel del aprendizaje bajo (entre 0% y 33%) en azul, el nivel medio de aprendizaje (de 33% a 66%) en anaranjado y el nivel alto de aprendizaje (más del 67%) en verde. De esta manera, se puede observar y agrupar más fácilmente, según el nivel de aprendizaje en cada una de las categorías (verbos, oraciones y artículos y pronombres).

Categoría: verbos

El análisis de la evaluación inicial y final en la categoría de los verbos se encuentra en la Tabla 20; en ella se presentan trece preguntas relacionadas con los contenidos incluidos en el apartado 6.1 del currículo de español de Alberta, que son conjugación, pasado y futuro, gerundio, verbos reflexivos, verbos impersonales, perífrasis verbal (tener que) y verbo ser y estar. De los resultados se puede observar que el mayor aprendizaje se ha producido en los verbos impersonales con un incremento del 56%; y el contenido que presenta menos aprendizaje es la perífrasis verbal (Tener que) con un 0%.

Tabla 20

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela canadiense

Verbos test (%)					
Categoría	Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Conjugación	1. Presente indicativo, 2. ^a conjugación (poder).	Escoge la respuesta correcta (Puedo ir a beber agua).	31	56	25
	13. Presente de indicativo, 1. ^a conjugación (jugar).	Nosotros _____ en el patio todos los días, aunque nieve.	75	94	19
	22. Verbos 2. ^a conjugación (querer).	Escribe una frase con el verbo QUERER.	0	63	63
	27. Concordancia entre pronombres personales y verbos.	Hablamos con los amigos de mis papas. ¿Quién habla?.	25	75	50
	26. Conjugación de verbos.	Escoge la frase o frases correctas.	0	44	44
	Media		26	66	40
El pasado y el futuro	7. Futuro	La semana que viene ellos....	13	31	18
	4. Pretérito perfecto simple 1 ^a conjugación (cantar)	Ayer en música yo _____ una canción	13	63	50
	Media		13	47	34
Gerundio	2. Gerundio	¿Qué está haciendo? (La niña está jugando).	75	88	13
	Media		75	88	13
Reflexivos	6. Reflexivos	¿Qué está haciendo? (Se está lavando las manos).	13	56	43
	16. Reflexivos	Señala la respuesta correcta: (Él se llama Miguel).	56	81	25
	Media		35	69	34
Impersonales	19. Verbos impersonales (haber)	Escribe una frase con el verbo HABER.	0	56	56
	Media		0	56	56
Perífrasis verbal (Tener que)	5. Perífrasis (tenéis que)	Hoy al llegar a clase la maestra ha dicho: Tenéis que...	63	63	0
	Media		63	63	0
Ser y estar	14. Verbos ser y estar	María y Juan _____ en una isla de viaje.	50	56	6
	15. Verbo ser	Ellos _____ contentos.	44	69	25
	Media		47	63	16
Media total			32	63	31

La media de conocimiento inicial en la categoría de los verbos es de un 33% e incrementó a un 64%, de manera que hay un 31% de aprendizaje. Los resultados confirman que seis de los contenidos se encuentran en el nivel medio de aprendizaje (correspondiente

al color amarillo, entre el 33% y el 66%) y ocho tienen un nivel bajo de aprendizaje, es decir que están entre el 0% y el 33% y se muestran en color azul. La pregunta relacionada con el presente de la segunda conjugación del verbo poder consiste en seleccionar la opción correcta de la expresión diaria “Puedo ir a beber agua”; en un inicio, el 31% de los estudiantes contestaron correctamente y cuando realizaron la evaluación final un 56% expresaron conocer la respuesta, de manera que el aprendizaje incrementó un 25%.

La utilización del presente de indicativo en la primera conjugación (verbo jugar) tiene un 75% de respuestas correctas, por lo que los conocimientos iniciales en este aspecto son bastante elevados. A pesar de ello, el resultado en la prueba final fue de 94% de respuestas acertadas, de manera que casi todo el alumnado contestó adecuadamente a la pregunta por lo que se refleja un incremento del aprendizaje de un 19%. En cuanto a la conjugación del verbo querer, en la prueba inicial, una alumna conjugó bien el verbo, pero la frase no tenía sentido “Yo quiero un cachorro en la ventana”; otra de las frases tenía sentido, aunque el verbo no estaba conjugado adecuadamente: “El querer un suéter”. El 63% de las frases en la prueba final estaban conjugadas adecuadamente y con significado, ejemplo de ello son: “Yo quiero un caballo” y “Yo quiero una chaqueta”.

Otra de las preguntas consistía en reconocer el pronombre personal asociado a la forma verbal: “Hablamos con los amigos de mis papas”. Un 25% seleccionó la respuesta correcta (nosotros) en la prueba inicial y en la final un 75%, lo que indica una mejora de un 50%. Para analizar el aprendizaje sobre el pretérito perfecto compuesto se les dio a escoger diferentes oraciones: “Mañana harán frío”, “Hoy he comprado caramelos en la tienda”, “Mis amigos haga una fiesta en su casa”, “Yo comían pizza en el restaurante” y “Tú fuiste a correr a la montaña”. En la prueba inicial nadie escogió las dos oraciones gramaticalmente correctas, en cambio, en la evaluación final, el 44% contestaron de forma adecuada.

En la cuestión sobre el futuro, los participantes tenían que completar la siguiente frase: “La semana que viene...” con la conjugación del verbo ir. Al comienzo de curso el 13% contestó adecuadamente al seleccionar la opción “vamos” y, en la segunda prueba lo han hecho el 31%, lo que demuestra un aumento de las respuestas correctas de un 18%. Respecto al pretérito perfecto simple, tenían que seleccionar la forma del verbo cantar: “Ayer en música yo _____ una canción”. En un inicio, el 13% de alumnado contestó “canté” y el resto seleccionó el presente; en la segunda prueba, el 63% escogió el pasado incrementando el aprendizaje en un 50%.

Para evaluar el conocimiento sobre el gerundio, se incluyó una imagen de una niña jugando y los estudiantes tenían que contestar qué estaba haciendo; en la evaluación de los conocimientos previos el 7% del alumnado expresaron que “La niña está jugando”, lo que indica que conocían la respuesta; sin embargo, a pesar de ser una cifra elevada, al final de curso el 88% mostró haber adquirido el conocimiento sobre el gerundio. En relación con los verbos reflexivos, en principio, un 13% conocía que el verbo “lavarse” es reflexivo y, en la evaluación final, lo hizo un 56%, es decir, aumentó el conocimiento en un 43%. En el caso del verbo “llamarse”, al principio las respuestas correctas fueron el 56% y en la evaluación final es de un 81%, es decir, aumentó el aprendizaje en un 25%.

Sobre el verbo impersonal haber, el alumnado debía escribir una frase; en la prueba realizada al inicio de curso, ninguno demostró tener conocimiento sobre ello y, por tanto, no hubo ninguna respuesta correcta, la mayoría escribieron no lo sé y otros escribieron frases con otros verbos, como “Yo hablo español”. En la evaluación final, el 56% del alumnado fue capaz de redactar una frase con la forma del verbo haber y el 12% escribió la frase en inglés, pero con significado “*There es 16 ninos*”, lo que demuestra que el 68% conocía el significado del verbo; en la estructura lingüística “tener que + infinitivo”, tanto en la prueba inicial como en la final, el 63% del alumnado seleccionó la opción correcta.

El verbo *ser* y *estar* son muy confusos para los nativos de lengua inglesa, dado que en ambos casos se corresponden con verbo *to be*. En la frase “María y Juan _____ en una isla de viaje”, los estudiantes tenían que seleccionar el verbo *estar* conjugado de manera adecuada (*están*); en principio, un 50% contestó de forma correcta y después del desarrollo de la propuesta didáctica, el aprendizaje incrementó un 6%, puesto que en la segunda prueba fue de un 56%. En otra pregunta relacionada con el mismo aspecto, debían completar la siguiente frase: “Ellos _____ contentos” y el 44% de las respuestas fueron correctas en la evaluación inicial y en la final fue de un 69%, lo que demostró que el aprendizaje de este contenido aumentó un 25%.

En consecuencia, se puede observar que en las preguntas relacionadas con la categoría de los verbos ha habido un incremento en todas, excepto en la estructura lingüística “tener que + infinitivo”, que ha obtenido el mismo porcentaje de respuestas en ambas pruebas. Por lo tanto, el aprendizaje ha aumentado en todos los contenidos con un nivel medio en el presente, pasado y futuro, reflexivos, impersonales y bajo en el gerundio, la perífrasis verbal (*tener que*) y los verbos *ser* y *estar*; siendo el contenido de los impersonales el que ha presentado un mayor incremento con un 56% y el menor incremento con un 0% la perífrasis “Tener que”.

Categoría: oraciones

Los contenidos recogidos en el currículo de Alberta relacionados con la categoría de las oraciones son: frases afirmativas, negativas e interrogativas, comparaciones, estructuras lingüísticas (a mí me gusta), concordancia y puntuación (ver Tabla 21).

Tabla 21

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense

Oraciones test (%)					
Categorías	Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Frases afirmativas	31. Frases afirmativas	Escribe una frase en español.	0	88	88
	Media		0	88	88
Frases negativas	28. Frases negativas	Escribe la frase en negativo. Tengo un perro como mascota.	6	63	57
	Media		6	63	57
Frases interrogativas	18. Frases interrogativas	¿_____ has estado el fin de semana? He estado en la montaña.	13	75	62
	20. Frases interrogativas (pronombres)	¿_____ ha venido a la escuela? Han venido todos.	25	69	44
	29. Frases interrogativas (escritura)	Escribe la frase interrogativa: Se ha comprado un coche.	0	13	13
	Media		13	52	29
Comparaciones	8. Comparaciones	¿Cómo es el pie?	63	94	31
	9. Comparaciones (aumentativos)	¿Cómo es? (El león es el animal más fuerte)	44	69	25
	10. Comparaciones (aumentativos y diminutivos)	Compara y selecciona: (El hombre de azul es más alto que la mujer de rojo).	25	75	50
	Media		44	79	35
Estructura lingüística (A mí me gusta)	17. Estructuras lingüísticas: A mí me gusta.	A mí gusta el hip-hop	38	81	43
	Media		38	81	43
Concordancia	24. Concordancia	La niña es (buena y divertida).	56	63	7
	Media		56	63	7
Puntuación	3. Puntuación	Escribe correctamente la frase: mi hermana María come helado con fresas, chocolate y nata.	6	38	32
	Media		6	38	32
Media total			23	66	43

La media de aprendizaje en esta categoría es de un 43%; tal como en las tablas anteriores, el nivel de aprendizaje se ha clasificado por colores: el nivel alto en verde (de 68% a 100%), nivel medio en amarillo (de 34% a 67%) y nivel bajo en azul (0% a 33%).

Al escribir frases afirmativas y conjugar el verbo de forma adecuada, en la prueba inicial el alumnado demostró no tener conocimiento (0%); en cambio, en la evaluación final,

el 88% alcanzó el objetivo. En la escritura de frases negativas, en un inicio, el 6% demostró que tenía conocimiento: “Yo no tengo una mascota” y el resto lo dejaron en blanco o escribieron no lo sé; al final de curso, el 63% del alumnado fue capaz de escribir la oración negativa y, por tanto, las respuestas correctas aumentaron un 57%.

Según los datos recogidos en la evaluación inicial respecto a los pronombres interrogativos “¿_____ has estado el fin de semana? He estado en la montaña”, el 13% escogió inicialmente “dónde”, que fue la respuesta correcta e incrementó a un 75% en la segunda evaluación, es decir, hubo una mejora del 62%. Respecto a la pregunta relacionada con el pronombre interrogativo quién: “¿_____ ha venido a la escuela? Han venido todos”, en la prueba inicial un 25% demostró conocer la respuesta y, en la final, lo hizo un 69%, es decir, el aprendizaje incrementó en un 44%.

En cuanto a la escritura de la frase interrogativa “Se ha comprado un coche”, en principio, ninguno de los estudiantes escribió la frase en interrogativo, pero cuando se realizó la segunda prueba, la cifra incrementó a un 13%. Respecto a las comparaciones y más concretamente, en la pregunta relacionada con los diminutivos, el 63% del alumnado tuvo conocimiento respecto a este contenido y, en la prueba final, casi la totalidad demostró haber consolidado el aprendizaje, puesto que las respuestas correctas fueron del 94%.

En cuanto a los superlativos, el 44% de los estudiantes conocía la respuesta al comenzar el curso y esta cifra aumentó un 25%, dado que en la prueba final el 69% del alumnado respondió adecuadamente. A la hora de realizar comparaciones, en la prueba inicial los resultados indican que el 25% utilizó el vocabulario correspondiente, al decir que el hombre de azul es más alto que la mujer de rojo; sin embargo, después de aplicar la metodología, los resultados mostraron que se produjo un aprendizaje, puesto que en la segunda prueba las respuestas acertadas fueron del 75%, es decir, un 50% más que en la prueba inicial. Para determinar el conocimiento de la estructura lingüística “A mí me gusta”,

se escribió la frase “Mi gusta” y el alumnado debía determinar si era correcta o incorrecta; las respuestas mejoraron un 43%, dado que en la primera prueba el 38% mostró tener el conocimiento y en la segunda, lo hizo un 81%.

En cuanto a la concordancia de género y número entre nombre y adjetivo, el 56% del alumnado respondió adecuadamente en la primera prueba y, en la segunda, incrementó a un 63%, por lo que se confirma que hay aumento del aprendizaje de un 7%. En la prueba inicial, los signos de puntuación se incorporaron en la frase proporcionada de manera correcta por un 6% y, en la final, por un 38%, de modo que el aprendizaje aumentó un 32%.

En consecuencia, se observa que el nivel de aprendizaje ha incrementado en todos los contenidos. El mayor aumento se ha producido en las frases afirmativas (nivel alto de aprendizaje); por otro lado, presentaron un nivel medio los contenidos relacionados con las frases negativas y la estructura lingüística “A mí me gusta” y el aprendizaje más bajo se corresponde con las frases interrogativas, en la concordancia y en la puntuación.

Categoría: artículos y pronombres

Los artículos y pronombres se clasifican en artículos determinados y demostrativos, y pronombres posesivos y demostrativos; los resultados se presentan en la Tabla 22 y la media de aprendizaje es de un 38%.

Tabla 22

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los artículos y pronombre en la escuela canadiense.

Artículos y pronombres test (%)					
Categoría	Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Determinantes	23. Concordancia artículos	Corrige el artículo (masculino/femenino): Vamos a ir a buscar la pastel, el bebida, el manzana y la plátano.	6	63	57
	30. Artículos determinados	Completa la frase: A mí me gustan los animales: __ caballo, __ ballena, __ avestruz, __ dinosaurios, __ camello y __ gatos.	13	50	37
	Media		10	57	47
Demostrativos	11. Artículos demostrativos	¿Cuánto cuesta __ cuchara?	38	64	26
	12. Pronombres demostrativos	La pelota que quiero es AQUELLA. ¿A qué se refiere aquella?	44	81	37
	Media		41	73	32
Posesivos	21. Pronombres posesivos	Él tiene un libro. ¿De quién es el libro?	13	44	31
	25. Pronombres posesivos	La mochila es de María. ¿De quién es la mochila?	25	63	38
	Media		19	54	35
Media total			23	61	38

En relación con los artículos determinados, por un lado, los estudiantes tenían que corregir el artículo en función del género y el número del sustantivo “Vamos a ir a buscar la pastel, el bebida, el manzana y la plátano”. En un inicio, un 6% escribió el artículo correspondiente, mientras que, en la evaluación final, el porcentaje fue de un 63% y, por tanto, incrementó un 57%. Por otro lado, debían escribir el artículo correspondiente delante del nombre “Completa la frase: A mí me gustan los animales: __ caballo, __ ballena, __ avestruz, __ dinosaurios, __ camello y __ gatos”. En la primera prueba el 13% escribió los artículos gramaticalmente correctos; sin embargo, el aprendizaje aumentó un 37%, puesto que en la evaluación final el porcentaje fue de un 50%.

Respecto a los artículos demostrativos: “¿Cuánto cuesta __ cuchara?”, en principio, un 38% contestó correctamente “esta”, a pesar de que la respuesta más seleccionada fue “este”; en la segunda prueba las respuestas correspondientes a “esta” ascendieron a un 64% y, por tanto, el aprendizaje aumentó un 26%. En cuanto a los pronombres demostrativos, el

alumnado debía seleccionar el nombre al que hacía referencia (“La pelota que quiero es AQUELLA”.): en este caso, el 44% de los participantes contestó con el pronombre demostrativo adecuado en la evaluación inicial y, en la final, lo hizo el 81%, por lo que el aprendizaje incrementó un 37%.

Por otro lado, en ambas preguntas relacionadas con los pronombres posesivos se demostró un aprendizaje. En la primera de ellas se presentó la frase “Él tiene un libro” y tenían que contestar con el pronombre posesivo masculino singular “suyo”, en este caso el aprendizaje aumentó un 31%, dado que al inicio de curso el 13% del alumnado escogió el pronombre apropiado (el libro es suyo) y en la segunda prueba un 44% respondió correctamente. En la otra pregunta relacionada con los posesivos, los estudiantes debían seleccionar de quién era la mochila, según la frase “La mochila es de María” y en el primer test un 25% seleccionó la respuesta adecuada (suya) y un 63% en la prueba final, es decir, el aumento del conocimiento fue de un 38%.

De esta manera, en todos los aspectos evaluados relacionados con los artículos y pronombres hay una mejora en la adquisición de contenidos; por tanto, hay un nivel medio en los determinantes con un 47% es el que presenta un nivel más alto de aprendizaje y en los demostrativos es el más bajo con un 32%.

8.3.2. Valoración del alumnado sobre nivel de aprendizaje, motivación y dificultad en los juegos en la escuela canadiense

A continuación, se presentan los datos cuantitativos en la rejilla de la percepción del alumnado; con estos se observan los juegos que presentan un mayor y menor nivel de aprendizaje, motivación y dificultad. Asimismo, esta información se complementa con los datos cualitativos obtenidos en este mismo instrumento, así como con las notas de campo y el registro audiovisual (ver Anexo J). El análisis se ha realizado por variables, es decir,

aprendizaje, motivación y dificultad y, a su vez, se ha clasificado según la categoría lingüística trabajada, es decir, verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario; por otro lado, para el tratamiento de la información se ha creado una rejilla para cada una de las variables en la que se indica el nombre del juego y el porcentaje de cada uno de los niveles (mucho, poco y nada).

8.3.2.1. Aprendizaje

A continuación, en la Tabla 23 se incluyen los resultados medios con relación al nivel de aprendizaje; con base en la percepción del alumnado la media del nivel de aprendizaje bajo es de 39% y del alto, de 24%. Además, los estudiantes consideran que aprenden menos en la categoría de los artículos y pronombres y que obtienen más conocimiento en la de las oraciones.

Tabla 23

Nivel medio de aprendizaje según la percepción del alumnado en las categorías de verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela canadiense

Aprendizaje medio (%)	Mucho	Poco	Nada
Verbos	24	37	39
Oraciones	36	30	34
Artículos y determinantes	25	29	45
Vocabulario	20	42	38
Media	26	34	39

Categoría: verbos

La información sobre la categoría de los verbos se muestra en la Tabla 24. De los resultados recogidos se observa que la media de los considerados con mayor aprendizaje es del 26% y de los considerados con un nivel más bajo es de un 39%.

Tabla 24

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los verbos en la escuela canadiense

Categoría: verbos	Aprendizaje (%)		
	Juego	Mucho	Poco Nada
“Me pongo de pie”		21	36 43
“Yo llevo”		44	44 12
“La pelota conjugadora”		25	50 25
“Simón dice”		0	40 60
“El rey”		20	40 40
“¿Cuántos hay?”		8	33 58
“Los reflexivos”		15	38 46
“Las rutinas”		15	50 36
“El reto de los verbos”		50	19 31
“Yo puedo”		15	50 36
“El gerundio”		40	20 40
“El pasado y el futuro”		19	31 50
“Tela de araña”		38	31 31
Media		24	37 39

De acuerdo con el alumnado, este ha percibido un mayor aprendizaje mediante los siguientes juegos: “El reto de los verbos” (50%), “Yo llevo” (44%) y “El gerundio” (40%) y, por otro lado, con los que menos ha sido: “Simón dice” (60%), “¿Cuántos hay?” (58%) y “El pasado y futuro” (50%). Por otra parte, el 50% de los participantes considera que el juego de “El reto de los verbos” incrementa su conocimiento; así, los dos estudiantes afirman que han aprendido a pesar de que no era sencillo. Los comentarios son los siguientes: “He aprendido un poco. Es un poco difícil porque hay que decir y adivinar en español” (alumna 8); por otro lado, la otra estudiante dice: “He aprendido algo” (alumna 5).

Según la investigadora, con esta actividad se ha logrado el objetivo, puesto que el alumnado ha mejorado la conjugación de los verbos, muestra más atención, se autocorrigió y ayuda a otros a decirlo correctamente: “Han demostrado que son capaces de conjugar los verbos y leer la frase para intentar adivinar de qué verbo se trata” (notas de campo).

Por otro lado, también se establece lo siguiente: en ocasiones se autocorrigien al conjugar el verbo para decir la forma adecuada o, bien, son los propios compañeros que hacen comentarios para hacer reflexionar al que ha cometido el error, como, por ejemplo, “Yo duermo cada día nueve aros” y el compañero dice: “¿aros?” (registro audiovisual).

Asimismo, el juego “Yo llevo” presenta un nivel alto de aprendizaje para el alumnado (44%), pues así lo expresan en los comentarios; por su parte, la investigadora afirma que se consigue el objetivo, puesto que el verbo se conjuga de forma adecuada y, también, el alumnado es consciente de este aprendizaje. En el caso de la alumna 10, esta indica: “Me ha gustado porque puedo aprender palabras en español”; por su parte, la alumna 4 dice: “Me ha gustado porque puedo aprender más español”. De igual manera, en las notas de campo y en los registros audiovisuales se afirma que: “Se ha conseguido el objetivo dado que han verbalizado las frases conjugando el verbo adecuadamente y utilizando el vocabulario aprendido” (notas de campo), “Todos los jugadores han dicho la frase utilizando adecuadamente el verbo llevar” (registro audiovisual).

Se observan autocorrecciones relacionadas con las interferencias entre las lenguas y estas evidencian cierto aprendizaje, por ejemplo, la similitud de las palabras (blanco y *black*). Otro aspecto por resaltar es la diferencia en el orden al realizar una frase (los adjetivos van primero en inglés), que se tuvo que corregir en alguna ocasión:

Se han observado autocorrecciones al verbalizar la frase. Por ejemplo, un alumno dice: “Yo llevo un suéter blanco, no negro”. Puede ser debido a una interferencia de las palabras con los colores en inglés (*black* y blanco). En cuanto al orden de las palabras se parafrasea en los casos que no es correcta: “Yo llevo un negro pantalón” (registro audiovisual).

La actividad muestra que el alumnado tiene diferentes habilidades lingüísticas y la flexibilidad del juego permite que cada uno elabore la frase teniendo en cuenta su nivel.

Algunos estudiantes han realizado las frases de manera sencilla “Yo llevo unos vaqueros” y otros han incorporado adjetivos como el color “Yo llevo un suéter azul”, “Yo llevo zapatos verde, gris y negro”; “Se han escuchado adjetivos como calentitos refiriéndose a los calcetines y otros han hablado de varias piezas de ropa, como de las zapatillas y el suéter” (registro audiovisual).

Por otro lado, el juego “El gerundio” presenta un nivel alto de aprendizaje para los participantes, con un 40%; asimismo, un estudiante comenta que a pesar de que puede ser un poco complicado, ha aprendido y disfrutado del juego. En este orden de ideas, las notas de campo y el análisis de los vídeos corroboran que el alumnado ha aprendido por las intervenciones realizadas, puesto que una de las alumnas indica: “He jugado y me ha gustado, es un poco difícil. He aprendido mucho español y es muy divertido” (alumna 14). Por su parte, en el registro audiovisual se apunta lo siguiente sobre los estudiantes:

Pueden leer y verbalizar utilizando el gerundio las acciones que realiza el jugador: “ella está nadando”. Las primeras veces no recuerdan cómo se dice el verbo y preguntan para recordar la frase, “*how do you say it again?*”. El jugador es consciente que se ha dicho varias veces e intenta recordar la conjugación diciendo la frase en voz alta: “Él está comer” la maestra dice “comi...” y el jugador dice la palabra completa “comiendo” a la vez que mueve la cabeza expresando que debía recordarlo. Alumnos con dificultades en el aprendizaje interactúan activamente y demuestran haber interiorizado el gerundio” (registro audiovisual).

Por otro lado, según los estudiantes, con el juego del “Simón dice” es con el que consideran que han aprendido menos (60%) y muestran su preferencia por jugar en la lengua inglesa; en relación con la dificultad, las opiniones son variadas, lo que refleja las diferencias individuales. En este caso, el objetivo es escuchar y realizar las acciones puesto que así se puede desarrollar la comprensión oral, aunque para ellos esto no es motivador y solo quieren

tener el turno para ser Simón. Algunos de los participantes han expresado lo siguiente: “La única cosa que aprendes es a escuchar y me gusta jugar en inglés” (alumno 2); “No he aprendido nada porque lo único que haces es moverte y escuchar y es difícil” (alumno 13); “Me ha gustado porque la gente intentaba engañar y me lo he pasado bien con mis amigos” (alumna 10); “No he aprendido nada porque la persona te decía lo que tenías que hacer y ha sido fácil” (alumna 1); “No me gusta porque no me enseña nada; alguien te dice lo que tienes que hacer y lo haces” (alumno 11). Sin embargo, en las notas de campo, se ha recogido interés en participar: “Piden tener el turno de Simón por lo que muestran interés en la actividad” (notas de campo).

A pesar de lo anterior, para la investigadora se ha desarrollado la comprensión oral, puesto que los estudiantes han sido capaces de realizar las acciones que verbalizaba la persona que tenía el turno; asimismo, en cuanto a la expresión oral, el alumnado ha sido creativo o ha repetido frases que se habían dicho anteriormente, por lo tanto, ha actuado en función de su competencia lingüística.

Han comprendido los mensajes orales y han sido capaces de representar las acciones.

Así bien, respecto al objetivo de verbalizar mensajes sencillos, algunos han repetido frases que han escuchado anteriormente “Simón dice tocarse el pelo” y otros han creado diferentes, como “Simón dice silencio”, “Simón dice sentarse en la alfombra”.

A la hora de representar acciones cuando hay instrucciones más complejas, como, por ejemplo, “Agacharos los rubios”, se ayudan entre ellos, tocando el hombro del compañero, mirándolo o haciéndole una señal para que realice la acción. De esta manera, se puede observar que la mayoría del alumnado comprende las frases. Hay un participante que mira a sus compañeros antes de realizar la acción porque no se siente seguro de si la está realizando adecuadamente (notas de campo).

En cuanto al aprendizaje, el alumnado demuestra que es capaz de comprender los mensajes sencillos al representar las acciones. Las personas encargadas de ser Simón verbalizan acciones utilizando adecuadamente el vocabulario; en alguna ocasión hay correcciones en los verbos reflexivos como es en el caso de tocarse. Han utilizado léxico variado como pelo, zapatos, pantalones, pies, alfombra, entre otros. Cuando se dan cualidades específicas para que se realice la acción, algunos participantes tienen más dificultades en identificarse, pero siempre ha habido alguno que ha comprendido el mensaje (registro audiovisual).

En cuanto al juego “¿Cuántos hay?” el alumnado considera que genera un bajo nivel de aprendizaje (58%); a pesar de ello, una participante indica que ha interiorizado el significado del verbo, lo cual coincide con la opinión de la observadora: “He aprendido lo que significa el verbo haber” (alumna 8) y, la investigadora indica que: “Se observa que el alumnado utiliza el verbo haber para describir la imagen: ‘Hay tres caballos’. De esta manera, se ha conseguido el objetivo propuesto” (registro audiovisual).

Asimismo, la tercera actividad que presenta un bajo nivel de aprendizaje es “El pasado y el futuro” (50%); en algunos casos ha habido dificultades con el vocabulario o con la dinámica del juego, pero el comentario realizado por una estudiante y el análisis de las notas de campo indican que, a pesar de la complejidad del contenido, los estudiantes han sido capaces de distinguir los tiempos verbales, el futuro y el pasado.

Además, las correcciones entre compañeros confirman que se han interiorizado los aprendizajes: “Fue un poco difícil por las palabras en español, pero he aprendido español” (alumna 8). En las notas de campo se indica que los participantes han escrito frases en español tanto en futuro como en pasado y en la mayoría de los casos distinguen a cuál se refiere. Y, en el registro audiovisual, se ha recogido que el alumnado lee las frases y casi todos son capaces de distinguir entre pasado y futuro. Sin embargo, hay una pareja que no entiende la

dinámica del juego, una vez la ha comprendido ha leído las frases y ha sido capaz de conseguir el objetivo. En una ocasión, se ha observado como un alumno ha corregido a su compañera, puesto que ha confundido el pasado con el futuro y se lo ha hecho saber (registro audiovisual).

Categoría: oraciones

Según los datos recogidos de la percepción del alumnado sobre los juegos se puede observar que, en la categoría de las oraciones, la media del nivel alto de aprendizaje es del 26% y del bajo es del 34% (ver Tabla 25).

Tabla 25

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense

Categoría: oraciones	Aprendizaje (%)		
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Tela de araña”	44	38	19
“A ti te toca”	19	44	38
“Palabras masculinas y femeninas”	25	44	31
“Cuento motor”	38	44	19
“La foto de mi familia”	50	25	25
“Las emociones”	50	25	25
“La pelota positiva y negativa”	13	50	38
“Los deportes”	19	44	38
“Encuentra a alguien que...”	31	44	25
“Dictado en movimiento”	20	40	40
“Quizlet”	47	40	13
“La puntuación”	7	29	64
“Aumentativos y diminutivos”	31	31	39
“Las comparaciones”	7	36	57

“Encuentra la respuesta”	20	53	27
“Los interrogativos”	18	63	18
“El poema”	23	31	46
“La leyenda de san Jorge”	23	23	54
Media	26	29	34

Los juegos que para el alumnado tienen un nivel más alto de aprendizaje son: “La foto de mi familia”, “Las emociones” con un 50% y “Quizlet” con un 47%; en cuanto a las actividades con las que consideran que han aprendido menos, estas son: los ejercicios sobre “La puntuación” (64%), “Las comparaciones” (57%) y “La leyenda de san Jorge” (54%).

Los participantes indican que han aprendido más con “La foto de mi familia” (50%) y la investigadora confirma que la producción verbal es una habilidad que conlleva esfuerzo y, gracias a este, el alumnado ha demostrado poder comunicarse y expresarse al emplear diferentes estrategias.

Han utilizado el vocabulario trabajado en clase relacionado con la familia. Respecto a las formas verbales se ha observado que ha habido ocasiones en las que no era la adecuada, pero el objetivo en este caso no se centraba en la conjugación de los verbos. Cuando sitúan a todos los compañeros explican qué están haciendo para que se hagan una idea de la foto que están representando (notas de campo).

Los participantes verbalizan frases cortas. A la hora de comunicarse utilizan palabras que conocen, aunque no sean del todo correctas: “Tú necesitas aquí”, “Yo necesito tu aquí”, “Ella’s perro”. En estos casos se repite la frase correctamente para que vayan interiorizando la gramática. A la hora de conjugar el verbo ser, algunos se confunden y dicen frases como “Tú es”; en cambio, otros lo dicen correctamente: “Tú eres mi amiga”, “Tú estás en tu bicicleta”. También muestran conocimiento del vocabulario relacionado con la familia. Además, cuando alguien pregunta cómo se dice “*aunt*”,

varios compañeros responden adecuadamente al unísono “tía”. Han utilizado gerundio “Estás aquí corriendo” y diminutivos (registro audiovisual).

En la actividad de “Las emociones” un 50% del alumnado considera que han aprendido y así lo indica una participante: “Me ayuda con mi español” (alumna 6). Por su parte, las notas de campo y el registro audiovisual expresan que el nivel de aprendizaje es alto, aunque tuvieran que hablar, es decir, es una destreza productiva y la competencia lingüística difiere en cada individuo.

El alumnado se expresa en español para explicar cómo se sienten: “Yo estoy ____ porque ____”. Normalmente utilizan vocabulario que ya conocen como cansado, enfadado, contento, triste. Tienen más dificultades para expresar el motivo, ya que las situaciones suelen ser más variadas. En ocasiones, hacen una mezcla de los dos idiomas: “Yo estoy cansado porque *I didn't sleep well*”. Una vez acaban la frase, se dice en español para que la vayan interiorizando” (notas de campo).

El nivel de producción es variado ya que algunos participantes expresan solo la emoción y otros indican también el motivo: “Yo estoy feliz porque es Halloween”, “Yo estoy triste porque mi papá y mi mamá se van a Méjico”, “Yo estoy cansada porque no he dormido”. Han utilizado vocabulario trabajado, como feliz, cansado, aburrido e incluso han mencionado malo para hacer referencia a estar enfermo (registro audiovisual).

Respecto al programa digital “Quizlet”, un 47% del alumnado considera que el aprendizaje ha sido alto confirmando que, gracias a este, han interiorizado palabras nuevas y lo han relacionado con ser más inteligente: “Me ha gustado, he jugado y he aprendido nuevas palabras en español” (alumno 9), “Me gusta porque me hace ser más listo” (alumno 13). Así bien, las habilidades individuales de cada estudiante se han relacionado con la duración de la

actividad, es decir, los más rápidos tienen más desarrollada la comprensión lectora, por lo que realizan las actividades en menos tiempo.

Los que van más rápido muestran mayor fluidez en la lectura y en la comprensión (notas de campo).

La habilidad que se trabaja es la lectura y la comprensión. Se trata de leer las palabras y conectarlas con la imagen en el menor tiempo posible. Con esta actividad se observa que algunos de ellos se toman tiempo para leer y encontrar a la pareja y, en cambio, otros participantes no encuentran la respuesta correcta en el primer intento (registro audiovisual).

Por otro lado, el 64% del alumnado considera que el juego vinculado con la puntuación ha tenido un nivel bajo de aprendizaje; a pesar de ello, una participante ha definido el objetivo. Algunas de las expresiones sobre este son las siguientes: “No he aprendido nada” (alumno 16), “No me ha gustado porque lo que haces es poner puntos y comas” (alumna 12). Empero, el análisis de los vídeos demuestra que, gracias a esto, los estudiantes consiguen ubicar los signos de puntuación y, además, se corrigen entre ellos.

Se observa que comprenden las frases cuando utilizan los signos de puntuación (notas de campo).

El alumnado ha realizado los gestos de la puntuación en el momento en el que correspondía, han leído y escuchado las frases con atención; por lo tanto, se han conseguido los objetivos propuestos. Cuando se ha realizado en gran grupo, uno de los participantes ha leído rápido sin pararse cuando tenían que representar los dos puntos y el resto de los compañeros se ha dado cuenta, le han llamado la atención, lo cual le ha hecho reflexionar y ha vuelto a leer la frase haciendo una pausa en el lugar adecuado para realizar el gesto correspondiente. Al estar en parejas, los dos tienen un

rol activo: uno lee y el otro realiza los gestos, lo cual conlleva atención y motivación.

Tienen autonomía para cambiar el turno y así participan ambos (notas de campo).

Por otro lado, “Las comparaciones” ha sido seleccionado por el alumnado con un 57%, como una de las actividades con un nivel más bajo de aprendizaje, a pesar de que un participante indica que ha aprendido: “Me ha gustado, porque he aprendido cosas” (alumna 5). Por su parte la investigadora establece que, debido a este, el alumnado es capaz de expresarse a través de la palabra y de la escritura; además, se observa que, al inicio, al ser una conversación espontánea, los estudiantes hablan en inglés.

Son capaces de compararse con los otros. Verbalmente tienen más dificultades para comunicarse en español que cuando lo escriben, puesto que les sale sin pensar en inglés; sin embargo, cuando se les recuerda que deben hablar en español son capaces de comparar y expresarse utilizando las frases trabajadas (notas de campo).

Cuando los participantes se estaban colocando en orden de más alto a más bajo no han utilizado el español, han hablado en inglés o han utilizado gestos. A la hora de escribir, muestran que han comprendido el significado de las expresiones. En algunas ocasiones se equivocan al escribir las expresiones (por ejemplo, escriben es más alto “de”, en lugar de es más alto que) (registro audiovisual).

El nivel de aprendizaje en “La leyenda de san Jorge” se considera bajo, puesto que se ha obtenido un 54%; sin embargo, los comentarios indican que los estudiantes aprendieron la historia: “He aprendido la historia y ha sido un poco difícil entenderla toda en español” (alumna 6), “Ahora sé la historia. Me ha gustado y he aprendido mucho. Ha sido fácil” (alumna 1). Por su parte, la investigadora considera que la comprensión era el objetivo que se pretendía alcanzar al desarrollar la actividad y este aspecto se ha recogido en las notas de campo y en el registro audiovisual.

Los objetivos se han conseguido puesto que se ha comprendido el vocabulario y las estructuras lingüísticas de la historia, lo cual les ha permitido teatralizar la obra típica del día 23 de abril en Cataluña (notas de campo).

Comprenden la historia y realizan los gestos que representan las acciones. El narrador de la historia lee con buena entonación y pronunciación. En ocasiones repite correctamente la pronunciación de una palabra como “habibantes” por habitantes (registro audiovisual).

Artículos y pronombres

Según el alumnado, en la categoría de los artículos y pronombres la media del nivel alto de aprendizaje es de un 25% y de aquellos con menor aprendizaje es de un 45%; asimismo, según la opinión del alumnado, el nivel de aprendizaje es bajo, dado que ninguna actividad superó el 31%. Por otro lado, con el juego con el que consideran que han aprendido más es con el ejercicio “Los demostrativos” (31%) y con el que menos, es “Los artículos” (50%); esta información se presenta en la Tabla 26.

Tabla 26

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense

Nombres en la escuela canadiense			
Categoría: artículos y pronombres		Aprendizaje (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Los artículos” (determinantes)	25	25	50
“Los demostrativos”	31	23	46
“Los posesivos”	20	40	40
Media	25	29	45

El 31% del alumnado indica que el juego de “Los demostrativos” implica un nivel alto de aprendizaje y así lo establece una alumna, al mencionar que ha aprendido: “Me ha gustado y he aprendido esa, aquella y esta. Ha sido un poco difícil, pero no mucho” (alumna

14). Asimismo, tanto en las notas de campo como en el análisis del registro audiovisual se confirma que el alumnado ha interiorizado los contenidos.

Han podido participar y mostrar su aprendizaje, es decir, ha funcionado bien el trabajo por grupos pequeños. Han sido capaces de identificar en la mayoría de los casos, el pronombre correspondiente y se ha demostrado porque se han corregido entre ellos.

Se observa que han adquirido el vocabulario relacionado con los demostrativos ya que en la mayoría de las ocasiones se dirigen a la pelota adecuada (notas de campo).

Por otro lado, a pesar de que los datos indican que la actividad que les aporta menos aprendizaje es la relacionada con los artículos, pues un 50% considera que no habían aprendido, las opiniones expresadas lo contradicen; ello puede explicarse porque los participantes a los que no les gusta el juego no expresan su opinión, aunque dos estudiantes más aseguran lo siguiente: “Me ha gustado porque puedo aprender más español” (alumna 8), “Me ha gustado porque yo he aprendido más y es divertido” (alumna 10).

Además, la investigadora, en la línea de estas opiniones, ha observado que, a pesar de que, en algunos casos, los y las estudiantes necesitan apoyo, con este ejercicio han podido diferenciar el género y el número de los artículos la cual es la finalidad. Y, en el registro audiovisual, se establece que la mayoría son capaces de diferenciar los artículos en función del género, a pesar de que se observa que en alguna ocasión algún o alguna estudiante mira a sus compañeros/as para tomar una decisión.

Categoría: vocabulario

Los juegos de vocabulario con un nivel elevado de aprendizaje presentan una media de un 20% y los de menos aprendizaje, un 38%. Por tanto, se observa que el alumnado considera que no tienen un alto nivel de aprendizaje (ver Tabla 27).

En relación con esto, el alumnado opina que con los juegos con los que más se han adquirido conocimientos son: “Un barco de La Habana” (44%), “La bomba” (43%) y “Pictionary” (25%); por otro lado, las actividades con un nivel de aprendizaje más bajo son: “*Bean bag*” (69%), “El pañuelo” (55%) y “Pictionary” (43%). Por tanto, se puede confirmar que el “Pictionary” ha sido seleccionado en ambas categorías por lo que puede estar relacionado con las habilidades lingüísticas.

Tabla 27

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense

Categoría: vocabulario	Aprendizaje (%)		
	Juego	Mucho	Poco Nada
	“Las partes del cuerpo”	13	56 31
	“Un barco de La Habana”	44	44 11
	“La bolsa misteriosa”	19	44 38
	“Pictionary”	25	31 43
	“Paquetes de...”	15	46 40
	“El juego de cartas”	13	47 40
	“El juego de la fortuna”	14	47 40
	“ <i>Bean bag</i> ”	12	19 69
	“El teléfono”	23	62 15
	“La bomba”	43	21 36
	“El pañuelo”	0	45 55
	Media	20	42 38

Asimismo, con mayor aprendizaje destaca el juego “Un barco de La Habana” (44%); en este, el alumnado ha expresado que es complicado. En un inicio tenían que realizar el juego con adjetivos y memorizar las palabras que decían los compañeros; esta parte se modificó, puesto que se observó la dificultad para los participantes: “No he podido memorizar todas las palabras” (alumno 2) y “Es difícil memorizar las palabras” (alumna 3). Al cambiar la dinámica del juego, se logró revisar el vocabulario y expresar frases sencillas; este aspecto se ha observado en las notas de campo y en el análisis del registro audiovisual:

Inicialmente se ha empezado con adjetivos y les costaba diferenciar lo que era un adjetivo de un nombre. Es por ello por lo que les ha resultado más fácil jugar cuando se ha realizado con vocabulario relacionado con la ropa. Al principio se ha jugado intentando que memorizaran las palabras que decían sus compañeros, pero a algunos de ellos les costaba retenerlas todas y añadir una nueva en una lengua que no es la materna; por este motivo se ha continuado únicamente diciendo la palabra (notas de campo).

Se han conseguido los objetivos establecidos puesto que han recordado vocabulario relacionado con la ropa y han verbalizado palabras como suéter, calcetines, chaquetas y braga (registro audiovisual).

Con el juego de “La bomba”, un 43% del alumnado considera que ha aprendido; sin embargo, la percepción no es la misma para la investigadora, puesto que ya conocen los números y al contar en silencio, es difícil de valorar. A pesar de esto, varios participantes afirman que han aprendido español, y también la dinámica del juego: “Ha sido fácil y he aprendido” (alumna 1), “He aprendido español y como jugar al juego” (alumno 7). Por otro lado, también es posible observar la percepción de la investigadora: El nivel de aprendizaje ha sido bajo puesto que ya sabían contar y no se ha incluido ningún aspecto novedoso (notas de campo). En el registro audiovisual se establece lo siguiente: “No se puede valorar el aprendizaje porque cuentan interiormente de manera que los participantes que han tenido el turno pueden haberlo hecho en inglés”.

Por otra parte, el 25% de los participantes afirman que con el juego del “Pictionary” han adquirido conocimientos, aunque solo uno de ellos así lo ha expresado: “Me gusta jugar porque aprendo mucho” (alumna 5). Además, en este caso, los participantes han seleccionado esta actividad con un nivel más bajo de aprendizaje; esto puede ser debido a que, a la hora de dibujar, pueden escoger palabras conocidas lo que se relaciona con un nivel bajo de

aprendizaje; sin embargo, esta puede ser desconocida para el compañero que lo tiene que adivinar.

Han demostrado que tienen vocabulario y que son capaces de utilizarlo en el juego.

Todos han querido participar. De manera que han escogido una palabra que conocen para dibujarla, cuando contestan algunos la dicen en inglés porque les sale naturalmente, en ocasiones, conocen la traducción (notas de campo).

A continuación, se incluye un ejemplo en el que el compañero no sabe cómo decir la palabra, aunque lo intenta sin miedo a equivocarse: “En un turno el dibujo era una mariposa y uno de los jugadores no tenía claro cómo se decía, pero intentó con la palabra ‘maripoga’” (registro audiovisual). Por tanto, la investigadora considera que el nivel de aprendizaje ha sido alto puesto que los estudiantes han sido capaces de realizar preguntas, tal como se indica en el análisis del registro audiovisual.

Durante el juego, utilizan el español para comunicarse e incluso hacen preguntas para obtener más información y así averiguar qué es lo que se ha dibujado; por ejemplo, ¿dónde vive?, ¿es pequeño?, ¿vive en una casa? Aunque ha habido diferencias entre los grupos y unos han preguntado más que otros. Un alumno ha mostrado su dibujo y ha contestado a todas las preguntas realizadas por la profesora mostrando que tiene buena comprensión oral (registro audiovisual).

El juego con el que los estudiantes afirman que han aprendido menos es el denominado “*Bean bag*” (69%). En este se incluyen nuevas palabras, pero está relacionado con las partes del cuerpo, que es vocabulario conocido y, por lo tanto, el nivel de aprendizaje no ha sido muy elevado; sin embargo, han conseguido el objetivo, el cual se relaciona con señalar e identificar las partes del cuerpo. Así lo indica una de las alumnas: “No he aprendido nada, pero igual es diferente si juego otra vez” (alumna 14); por otra parte, la investigadora

asegura lo siguiente: “Demuestran que conocen las partes del cuerpo y se introducen otras nuevas palabras para ampliar el vocabulario” (notas de campo).

Por otro lado, un 55% de los estudiantes consideran que el nivel de aprendizaje con “El pañuelo” ha sido bajo y se puede observar que es la misma situación que la actividad anterior, ya que en este caso se trata de revisar los números y también el vocabulario relacionado con las matemáticas, pero el alumnado considera que ya tenía este conocimiento. Sin embargo, es necesario decir que, hay algunas expresiones relacionadas con las matemáticas que no todos los participantes las tenían asimiladas.

Se observa que conocen los números en español, lo cual sirve de revisión. A la hora de realizar las operaciones matemáticas, hay participantes que son muy rápidos y verbalizan las respuestas en voz alta, algunos en inglés y otros en español (notas de campo).

En ocasiones se confunden y contestan con errores; por ejemplo, cuando se ha dicho dos veces cinco han contestado siete (registro audiovisual).

8.3.2.2. Motivación

A continuación, se presentan los datos recogidos mediante la rejilla, acerca de la percepción del alumnado en temas relacionados con la motivación; estos se han clasificado en diferentes categorías: verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario (ver Tabla 28).

Tabla 28

Media del nivel de motivación, según la percepción del alumnado en las categorías: verbos, oraciones, artículos y determinantes, y vocabulario en la escuela canadiense

Motivación media (%)	Mucho	Poco	Nada
Verbos	54	26	20
Oraciones	53	24	23
Artículos y pronombres	53	30	17
Vocabulario	67	17	17
Media	57	24	19

Estos datos proporcionan información de los juegos que resultan más y menos motivadores; esta información se ha complementado con comentarios realizados por el alumnado en la rejilla, acerca de la percepción y por la investigadora, en las notas de campo y en el registro audiovisual. Además, se puede observar que la media de la motivación alta es más elevada que la baja (57% y 19%, respectivamente); asimismo, los juegos relacionados con el vocabulario resultan más motivadores, con un nivel medio del 67% y las que menos interés presentan son las oraciones con un 23%.

Categoría: verbos

La Tabla 29 muestra que, en la categoría de los verbos, la media de motivación alta es de un 54% y la baja de un 20%; los datos evidencian que tres de las actividades tienen un nivel alto de motivación, dado que están situadas entre el 66% y el 100% y estas son: “El gerundio” (73%), “Yo llevo” (69%) y “El reto de los verbos” (69%), y dos presentan un nivel de motivación bajo, las cuales son “El pasado y futuro” (44%) y “Simón dice” (40%). Es importante decir que, en el caso del juego “Simón dice”, el número de votos es el mismo en la motivación alta que baja.

Tabla 29

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación, en la categoría de los verbos en la escuela canadiense

Categoría: los verbos	Motivación (%)		
	Mucho	Poco	Nada
Juego			
“Me pongo de pie”	57	29	14
“Yo llevo”	69	25	6
“La pelota conjugadora”	56	31	13
“Simón dice”	40	20	40
“El rey”	60	20	20
“¿Cuántos hay?”	58	25	17
“Los reflexivos”	62	23	15
“Las rutinas”	64	21	14
“El reto de los verbos”	69	19	13
“Yo puedo”	29	50	21
“El gerundio”	73	13	13
“El pasado y el futuro”	19	38	44
“La araña” (el futuro y el pasado)	44	25	31
Media	54	26	20

El juego más motivador para el alumnado es “El gerundio” con un 73%. Algunas de las opiniones de los estudiantes son las siguientes: “Este es uno de los mejores juegos” (alumna 1), “Me ha gustado porque es divertido” (alumna 6). Esta percepción coincide con la opinión de la investigadora, dado que ha presenciado que una estudiante que en ocasiones tiene dificultades con las actividades en la LE ha demostrado una actitud positiva: “Se ha observado que una alumna que, normalmente no se involucra mucho con el español, porque se siente frustrada, ha querido tener el turno y se ha mostrado interesada en el juego, tomando un rol activo” (registro audiovisual).

Otro juego con un nivel alto de motivación para el alumnado, con un 69%, es “Yo llevo” y una de las razones por las que así se ha considerado, es por la incorporación del movimiento: “Ha sido divertido porque te tienes que mover” (alumna 14). Este aspecto

coincide con las notas de campo y el análisis del registro audiovisual realizado por la investigadora, debido a que se ha observado la inclusión de material de EF (el aro) y, por tanto, esto resulta motivador, además de ser un aspecto que favorece la colaboración:

Han disfrutado de la actividad y les ha gustado incorporar el aro, es un elemento que no están acostumbrados a utilizar en la clase. Se han reído cuando se pasaban el aro y el clima ha sido distendido y divertido (notas de campo).

Parecían muy motivados cuando tenían que pasarse el aro y se han ayudado entre ellos mostrándose colaborativos (registro audiovisual).

Por otro lado, “El reto de los verbos” ha sido considerado por el 69%, como muy motivador. En la mayoría de los casos, a los participantes les gusta, pero no explican el motivo, únicamente en un caso una alumna expresa que le ha resultado fácil: “Me encanta” (alumna 10), “Me gusta escoger y adivinar” (alumno 7), “Me ha encantado, porque es genial” (alumno 4), “Me gusta mucho. Ha sido fácil” (alumna 12). La opinión de la investigadora corrobora que es un juego motivador para el alumnado:

A medida que van jugando, más les gusta. Les motiva participar y, sobre todo, salir a escoger el verbo (notas de campo).

Están atentos y respetan el turno de los compañeros. Se emocionan cuando han dicho muchos y les quedan pocos por tachar, entonces quieren ir más rápido para conseguir los cinco minutos de tiempo libre (registro audiovisual).

Por otro lado, los menos interesantes para el alumnado son “El pasado y el futuro” (44%) y “Simón dice” (40%), que se sitúan en un nivel medio de motivación. Concretamente, en relación con el juego “El pasado y el futuro” un 44% de los participantes opinan que es aburrido y fácil y que tiene un bajo nivel de aprendizaje: “No me gustó porque fue aburrido” (alumna 3), “No me gustó porque fue fácil y no aprendí nada” (alumno 15).

También, lo asocian con la emoción vivida durante el juego, es decir, el comportamiento de los participantes afecta de forma negativa, en desarrollo de la actividad: “No me gustó porque mi pareja no escuchaba” (alumna 1), “No me ha gustado porque los niños no han escuchado” (alumna 10), “He jugado y me ha gustado mucho, lo que no me ha gustado es cuando la clase es ruidosa y se tarda mucho tiempo” (alumna 8), “Me ha gustado. Ha sido un poco difícil jugar porque la clase no escuchaba” (alumna 5). La investigadora confirma que algunos de ellos se han mostrado motivados, pero comparte lo expresado por el alumnado, respecto a la conducta de algunos estudiantes, debido a que esta no ha sido beneficiosa para el desarrollo del juego.

Les ha gustado realizar el juego por parejas. Han realizado las tarjetas que tenían y han pedido más (notas de campo).

Parece que el juego no ha sido muy motivador puesto que los participantes no han respetado los turnos. Algunos se mostraban interesados, pero el comportamiento de sus compañeros ha influido en la dinámica del juego. En cambio, otros se han mostrado desinteresados, mientras esperaban su turno estaban apoyados en la pared y jugaban con las chaquetas (notas de campo).

El juego del “Simón dice”, según la percepción del alumnado, no ha resultado muy motivador dado que el 40% opina que es aburrido, infantil y que presenta un nivel bajo de aprendizaje. Un alumno ha expresado su preferencia por realizarlo en su lengua materna: “Es muy aburrido en español, quiero jugar en inglés” (alumno 11), y otro expuso que tampoco le gustaba en inglés “No me gusta el juego ni en inglés tampoco” (alumno 15).

Por lo tanto, hay discrepancia de opiniones, puesto que, en un caso, la desmotivación proviene de la lengua y en el otro del juego; otras opiniones son las siguientes: “No me gusta porque es aburrido” (alumna 6), “Es aburrido” (alumno 4), “No me ha gustado jugar porque se me olvida todo el tiempo y no me enseña nada” (alumno 13), “No me gusta porque no me

enseña nada; alguien te dice lo que tienes que hacer y lo haces” (alumno 16), “No me gusta porque es aburrido y para niños pequeños” (alumna 12). La percepción de la investigadora es diferente puesto que ha observado que el alumnado quería tener el turno de ser Simón, lo que demuestra que están motivados.

El desarrollo del juego se ha llevado a cabo en un ambiente distendido y los participantes disfrutaban realizando las acciones. Piden tener el turno de Simón por lo que muestran interés en la actividad y se muestran creativos ya que incluyen acciones divertidas como tocar a un compañero. Todos han estado interesados por la actividad y les ha gustado realizar el juego (notas de campo).

Categoría: oraciones

En la categoría de las oraciones los datos se recogen en la Tabla 30. La media de motivación alta de las actividades es del 53% y la baja de un 23%; en concreto, hay cinco juegos que el alumnado ha considerado como muy motivadores, seis tienen un nivel medio y tres un nivel bajo de motivación.

Tabla 30

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense

Categoría: oraciones	Motivación (%)		
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Tela de araña”	69	19	13
“A ti te toca”	56	13	31
“Palabras masculinas y femeninas”	50	31	19
“Cuento motor”	56	25	19
“La foto de mi familia”	75	25	0
“Las emociones”	63	25	13
“La pelota positiva y negativa”	75	19	6
“Los deportes”	63	19	19

Categoría: oraciones	Motivación (%)		
	Juego	Mucho	Poco Nada
“Encuentra a alguien que...”	69	25	6
“Dictado en movimiento”	47	20	33
“Quizlet”	73	27	0
“La puntuación”	43	21	36
“Aumentativos y diminutivos”	55	15	31
“Las comparaciones”	29	29	43
“Encuentra la respuesta”	40	40	20
“Los interrogativos”	45	9	45
“El poema”	31	31	38
“La leyenda de san Jorge”	23	38	38
Media	53	24	23

Las actividades lúdico-motrices con un nivel más alto de motivación son: “La foto de mi familia” y “La pelota positiva y negativa”; ambas presentan un 75% y se encuentran en el nivel alto de motivación; además, también está “Quizlet” con un 73%. En cuanto a los menos motivadores destacan “Los interrogativos” con un 45%, “Las comparaciones” con un 43% y, con un 38%, “La leyenda de san Jorge”.

El juego de “La foto de mi familia” le ha gustado al 75% de los participantes, dado que lo han considerado divertido y, en adición, una alumna confirma que se sintió feliz al realizarlo: “He estado feliz” (alumna 1). Otras opiniones son las siguientes: “Me ha gustado porque me he divertido” (alumno 16), “Me ha encantado” (alumna 5), “El juego ha sido divertido y me he divertido” (alumna 14).

Por su parte, la investigadora observa que a los estudiantes les ha gustado la actividad, puesto que al evocar situaciones relacionadas con sus vivencias personales ha potenciado la motivación, tal y como se observa en las notas de campo y en el registro audiovisual. Además, todos han querido participar y se han mostrado felices.

Cuando estaban representando el momento se han mostrado contentos y emocionados (notas de campo).

Se ríen cuando recuerdan el momento y hay un ambiente distendido realizando la actividad. Se ha observado que hay complicidad entre los participantes y se han mostrado colaborativos. Todos han querido representar su recuerdo y ayudar a los compañeros “pick me” (registro audiovisual).

Por otra parte, con un 75% de los votos, el juego llamado “La pelota positiva y negativa” presenta un nivel alto de motivación; los estudiantes han comentado que este les encanta, que los ha entretenido y que les ha parecido interesante: “Me ha encantado el juego” (alumno 16), “Me ha gustado y ha estado divertido” (alumna 8), “Ha sido interesante” (alumna 14), “Me ha gustado porque es divertido” (alumno 4). Por su lado, la investigadora ha tenido la misma percepción que el alumnado y en las notas de campo se indica que estos disfrutaban y que, en adición, se ha observado complicidad entre los compañeros: “Parece que les ha gustado y se han divertido realizando el juego. Hay interacción entre los participantes y se muestran sonrientes. Además, el hecho de hacer preguntas personales implica más cohesión de grupo y conocimiento de los demás (notas de campo).

El “Quizlet” es otro de los juegos de la categoría de las oraciones que ha resultado motivador (73%) y, además, ninguno de los estudiantes ha expresado poca motivación. Entre los factores que influyen en este resultado se encuentra el uso de la tecnología, la asociación de la palabra con el dibujo, la competitividad (mejorar el tiempo) y la diversión: “Me gusta porque puedo utilizar la pizarra digital” (alumna 12), “Me ha gustado porque puedo relacionar palabras con dibujos” (alumna 3), “Me gusta la competición del tiempo” (alumno 15), “Me ha gustado porque es divertido” (alumno 13). Al analizar las notas de campo y realizar el análisis de los vídeos se ha obtenido información similar puesto que los estudiantes

se han mostrado entusiasmados porque han usado la tecnología y querían superar el reto de mejorar el tiempo.

A los estudiantes les gusta participar en la actividad de “Quizlet” porque tienen la ocasión de utilizar la pizarra digital. Otro aspecto que también les motiva es que hay tiempo y tienen que superarlo; el tema de la competitividad les llama la atención (notas de campo).

El alumnado quiere participar y les gusta tener el turno porque se utiliza la pizarra digital; se muestran motivados por batir el tiempo de los compañeros (registro audiovisual).

En el caso de los juegos menos motivadores, con un 45%, se encuentra el juego “Los interrogativos”, aunque este ha sido votado por el mismo número de participantes como un juego con alta motivación; sin embargo, algunos estudiantes han indicado que no les gusta porque es aburrido y porque está relacionado con la escritura, que es una habilidad que les resulta difícil. Algunos comentarios son los siguientes: “No me ha gustado, no es divertido” (alumna 14), “No me ha gustado porque he tenido que esperar mucho rato” (alumno 16), “No me ha gustado porque hemos tenido que escribir” (alumno 2), “No me ha gustado porque ha sido muy difícil” (alumna 3). Según las notas de campo realizadas por la investigadora, la motivación puede estar relacionada con el desarrollo de la actividad, dado que al principio parecen no comprender la dinámica; sin embargo, se considera que la motivación no ha sido tan baja puesto que escribir es una tarea tediosa para el alumnado y, a pesar de ello, los estudiantes con dificultades han tenido un rol participativo.

A la hora de buscar a las parejas algunos estaban un poco perdidos; no sabían que tenían que relacionar el pronombre interrogativo con la descripción (por ejemplo, cuando con tiempo), pero se han mostrado motivados. Se ha observado que estudiantes que tienen dificultades a la hora de centrarse, buscan a su pareja; se han

mostrado enfocados en escribir las frases a pesar de que las tareas de escritura, en general, es una habilidad que no les gusta mucho trabajar (notas de campo).

En la parte de escritura se observa que han realizado un buen trabajo, han mostrado interés en la actividad. Un participante que normalmente no para de dibujar, ha estado escribiendo frases con sus compañeros (registro audiovisual).

El 43% de los participantes han considerado que el juego “Las comparaciones” es una actividad poco motivadora y comentan que se han aburrido y que han tenido la sensación de que no estaban haciendo nada: “No ha sido divertido, me he aburrido” (alumna 12), “No me ha gustado porque solo estaba de pie” (alumno 13) y “No me ha gustado, pero no sé por qué” (alumno 4). Por otro lado, la investigadora ha percibido que, en la primera parte del juego en la que se tenían que poner por orden de altura, algunos participantes han tenido un rol más participativo que otros, al asumir el papel de líderes y, por tanto, otros se pueden haber sentido al margen. A pesar de ello, en general, se han mostrado interesados y emocionados con la actividad, puesto que han empleado diferentes estrategias para compararse, aunque en algún momento algún participante se ha distraído.

A la hora de compararse, algunos estudiantes han tomado la iniciativa mientras otros esperaban instrucciones. Han estado muy participativos y todos querían ponerse en la fila y formar parte de la actividad para sentirse integrados en el grupo. A pesar de ello, cuando estaban acabándose de colocar algunos se han distraído; para comprobar quién era más alto han utilizado diferentes estrategias como ponerse al lado uno del otro o pedir a otro compañero que compare y les diga quién es más alto (notas de campo).

Les ha gustado ordenarse y algunos de los estudiantes han tomado el liderazgo. Se han emocionado comprobando quién era más alto y querían hacer comentarios, por lo que todos hablaban a la vez (registro audiovisual).

En la segunda parte de la actividad, en la que tenían que escribir, la investigadora ha observado que querían formar parte del juego, como se puede ver en las notas de campo.

Muchos querían salir a decir la frase por lo que se les ha visto motivados realizando la actividad; piden ser los participantes que tienen el turno, “*Can you do me?*” lo cual muestra que están interesados, incluso aquellos que no les gusta escribir en otro tipo de actividades (notas de campo).

“El poema” y “La leyenda de san Jorge” son juegos de expresión corporal y han sido seleccionados por un 38% de los participantes como poco motivadores, dado que lo han considerado aburrido y fácil y, por otro lado, algunos estudiantes han expresado que no les gustan los poemas: “Fue un poco aburrido” (alumno 9), “Ha sido la cosa más aburrida de toda mi vida” (alumno 11), “No me gustó, solo un poco. No me gustan los poemas. No me gustó el poema” (alumna 3) y “No me ha gustado nada, no es para nada divertido. No he disfrutado, aunque la historia es bonita” (alumno 16). Otro factor crucial durante los juegos fue el comportamiento de los compañeros; esto indican dos de las estudiantes: “No me ha gustado porque hay gente que no escucha. Ha sido fácil” (alumna 1) y “No me ha gustado porque algunos estudiantes no estaban escuchando” (alumna 6).

Por otra parte, de acuerdo con la observación de la investigadora, parte del alumnado ha estado muy motivado para realizar la actividad, puesto que han recitado el poema por medio de gestos y han representado el significado; en cambio, otros no han mostrado interés por la actividad, por lo que la clase estaba dividida.

En cuanto a la motivación al recitar el poema es variada. A muchos les encanta y, en cambio, otros lo encuentran aburrido o complicado por lo que no están tan animados ni interesados en la actividad, es decir, lo hacen porque es una rutina diaria. En cuanto a la representación cuando se realiza de manera grupal, la mayoría incorporan los movimientos que se han escogido entre todos para representarlo (notas de campo).

Muchos se lo han pasado muy bien representando la historia. A la mayoría les ha gustado realizar las acciones, posaban, gestualizaban y representaban los personajes de la historia (notas de campo).

Algunos de los estudiantes han mostrado interés, por ejemplo, en el registro audiovisual se ha observado que una alumna recitaba el poema sin mirar el papel por iniciativa propia.

La alumna recita el poema de memoria y ha pedido específicamente que se le grabe en video mostrando interés por el aprendizaje. Para ella, ha sido un reto recordar las frases del poema. No realiza los gestos porque está pendiente de recordar las palabras. Cabe destacar que cuando acaba muestra cara de satisfacción por haberlo logrado (registro audiovisual).

En el caso de “La leyenda de san Jorge”, la mayor parte del alumnado se ha mostrado expresivo y ha disfrutado la relación con los compañeros durante la representación.

Al alumnado le ha gustado interactuar con los compañeros cuando teatralizan la historia. Para representar determinados gestos lo hacen en compañía; por ejemplo, el dragón se comía a las personas, hacen que se comen a un compañero. Al expresar que del dragón nació una rosa, un participante realiza de forma muy expresiva la acción utilizando todo su cuerpo. Todo el alumnado participante ha estado atento a las frases; en una ocasión, uno de ellos se ha quedado representando la acción anterior (registro audiovisual).

Categoría: artículos y pronombres

La información en la Tabla 31 presenta los datos recogidos sobre la motivación en los juegos de la categoría de los artículos y pronombres (demostrativos y posesivos). Se puede observar que la media de los juegos que para los estudiantes son más motivadores es de 53% y en los menos motivadores, la media fue de un 17%.

Tabla 31

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense

Categoría: artículos y pronombres	Motivación (%)		
	Juego	Mucho	Poco Nada
“Los artículos”		44	31 25
“Los demostrativos”		69	24 7
“Los posesivos”		47	33 20
Media		53	30 17

Por un lado, el juego “Los demostrativos” ha resultado ser el más atractivo para los participantes con un 69%; por otro lado, con un 25%, el que ha suscitado menos motivación es el juego “Los artículos”. El primero les ha gustado tanto que han pedido repetir la actividad, puesto que incluye una pelota: “Me ha gustado muuuuucho” (alumna 10), “Me ha gustado, ha estado bien. Por favor, quiero jugar otra vez” (alumna 14), “Me ha gustado porque he jugado con una pelota” (alumno 7), “Ha sido divertido. Me ha gustado porque había una pelota” (alumno 13). En este orden de ideas, tanto en las notas de campo como con el análisis de los vídeos, se ha observado que la inclusión de la pelota ha sido un aspecto positivo.

Les gusta que se incorpore diferente material, como pelotas, puesto que no están acostumbrados a usarlas en la clase. No han tenido problemas de esperar en la fila. El ambiente que se ha percibido ha sido ameno y divertido (notas de campo).

El alumnado se muestra contento e interesado por la actividad. Les gusta ir a tocar la pelota y lo hacen de diferentes maneras como con la mano y la nariz y se trasladan a velocidades distintas (registro audiovisual).

Por otro lado, en cuanto al juego “Los artículos”, como se ha indicado con anterioridad, ha sido seleccionado con el nivel más bajo de motivación (25%); los participantes han considerado que este es poco entretenido: “Es súper aburrido” (alumno 11) y “No me ha parecido divertido” (alumno 16). Según las notas de campo realizadas por la

investigadora, el tiempo de espera durante la realización de la actividad puede haber sido un elemento influyente.

Les ha gustado moverse por la clase y se han mostrado interesados por la actividad.

Sin embargo, cuando lo han realizado individualmente han tenido que esperar a que sea su turno, por lo que algunos de ellos se han mostrado inquietos (notas de campo).

Categoría: vocabulario

En la categoría relacionada con el vocabulario, la media de motivación de los juegos tiene un nivel alto con un 66% y un nivel bajo con un 17% (ver Tabla 32); por lo tanto, esta es una categoría en la que los estudiantes han expresado interés y, en concreto, el 54% de los juegos les han parecido motivadores.

Tabla 32

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense

Categoría: vocabulario		Motivación (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Las partes del cuerpo”	81	13	6
“Un barco de La Habana”	89	11	0
“La bolsa misteriosa”	69	25	6
“Pictionary”	63	19	19
“Paquetes de...”	47	23	31
“El juego de cartas”	75	13	13
“El juego de la fortuna”	40	20	40
“ <i>Bean bag</i> ”	43	21	36
“El teléfono”	85	7	8
“La bomba”	86	0	14
“El pañuelo”	55	27	18
Media	66	17	17

Las actividades lúdicas que presentan una mayor motivación son “Un Barco de La Habana” (89%), “La bomba” (86%) y “El teléfono” (85%) y las que se consideran menos motivadoras son “El juego de la fortuna” (40%), “*Bean bag*” (40%) y “Paquetes de...”

(31%). Para los participantes “Un Barco de La Habana” es el más motivador, dado que al 89% del alumnado le ha gustado puesto que lo considera divertido, aunque también lo ha categorizado como difícil: “Es un juego divertido” (alumna 6), “Me ha gustado, aunque al principio no sabía cómo jugar, pero ahora ya sí” (alumna 5), “Me ha gustado porque ha sido difícil y divertido” (alumna 5), “Ha sido divertido” (alumna 10).

Las notas de campo y el registro audiovisual coinciden en que el ambiente es agradable y que los estudiantes han disfrutado del juego, sobre todo cuando se trata de vocabulario con el que están familiarizados: “El alumnado está motivado y disfruta con el juego cuando conoce el vocabulario” (notas de campo). Asimismo, en el registro audiovisual se expresa lo siguiente: “Han disfrutado con el juego y se han mostrado atentos, respetuosos y participativos. El clima ha sido distendido y han interactuado entre ellos” (registro audiovisual).

Otra actividad que ha resultado motivadora para el alumnado es “La bomba” (86%); sobre esta han comentado que es un juego divertido y aseguran sentir satisfacción al relacionarse con los compañeros y al ganar: “Me lo he pasado genial” (alumno 11), “Ha sido divertido, soy un profesional. Es muy divertido” (alumno 16), “Me ha gustado porque ha sido divertido” (alumno 4), “Ha sido divertido porque he jugado con mi amigo” (alumna 14), “Me ha encantado porque casi gano” (alumna 12), “Me ha gustado porque he ganado una ronda” (alumno 15),

La percepción de la investigadora obtenida mediante las notas de campo y en los vídeos confirma que este es un juego que genera entretenimiento para el alumnado: “Se han divertido mucho y se les veía emocionados y contentos mientras jugaban” (notas de campo); “Los participantes se han mostrado motivados y atentos al juego, se escuchan risas y gritos de emoción durante el desarrollo del juego” (registro audiovisual).

Asimismo, los participantes han expresado que es divertido el juego denominado “El teléfono” (85%) y han mostrado ganas de repetirlo. “Me ha gustado porque ha sido divertido” (alumna 6), “Me ha encantado, ha sido muy divertido. ¡Impresionante!” (alumna 10), “Me ha gustado, quiero jugar ahora” (alumna 14), “Este es el primer juego que me ha gustado de todos los que hemos hecho” (alumno 15), “Me ha gustado porque había que guardar el secreto” (alumna 1).

La investigadora también ha percibido un nivel alto de motivación; uno de los motivos puede ser porque los estudiantes conocían la dinámica y estaban familiarizados con el vocabulario lo que brinda seguridad y confianza: “El alumnado se ha mostrado interesado en el juego y atento a sus compañeros. El hecho de que se relacione con vocabulario conocido para ellos, como son los animales, influye en su motivación. Mientras esperan están pendientes de sus compañeros” (registro audiovisual).

“El juego de la fortuna” es la actividad lúdica considerada por los participantes como el menos motivador, dado que al 40% no les ha gustado y esto puede ser debido a diversas razones, por ejemplo, lo han considerado poco entretenido: “No me ha gustado porque me he aburrido” (alumno 11); les gusta más su manera de jugar: “Prefiero jugar a mi manera” (alumna 12), “No me ha gustado porque no hemos jugado como yo sabía” (alumno 15), “No me ha gustado porque no hemos jugado a nuestra manera” (alumno 2); les ha parecido complicado: “No me ha gustado porque es difícil” (alumno 13); o no les ha motivado el hecho de que estuviera relacionado con matemáticas: “No me gusta tener que hacer matemáticas” (alumna 3).

A pesar de lo anterior, la investigadora ha observado acciones que demuestran que es una actividad con la que los estudiantes han disfrutado dado que han estado contentos y emocionados durante el desarrollo y querían continuar al acabar el juego; de hecho, siguieron con el juego durante el recreo.

Se observa que les ha gustado, han continuado jugando a la hora del patio y han preguntado si se lo podían llevar a casa para practicar. Como lo tenían en el cajón a cada momento lo querían sacar, incluso una niña ha venido a hacerme el juego explicándome la definición en español para que lo adivinara (notas de campo).

Les ha gustado crear el juego de la fortuna ya que pueden utilizar las manos y jugar con él. Han seguido las instrucciones adecuadamente para realizarlo y se han involucrado en la actividad, han jugado animadamente y se han visto sonrisas en sus caras (registro audiovisual).

Otro juego que para el alumnado ha presentado un nivel de motivación bajo en la categoría de vocabulario es el “*Bean bag*” (36%); han expresado que no les ha gustado por diferentes motivos, por ejemplo, no tenían mucha habilidad para jugar y no podían ganar, es decir, han tenido sentimientos negativos durante el desarrollo de la actividad: “No ha sido divertido y es difícil porque tengo las piernas cortas y voy lento” (alumno 4); a otros no les ha gustado, debido a la similitud con una canción que ayuda a memorizar las partes del cuerpo, “No me ha gustado porque es como la canción rodilla, hombros, rodilla, pies” (alumna 12), o bien, otros no han sabido expresar el motivo, “No sé por qué, pero no me ha gustado” (alumno 9). Otras opiniones son las siguientes: “A veces no puedes coger el *bean bag*” (alumno 11) y “No me ha gustado porque he golpeado a gente” (alumna 1).

A pesar de estos comentarios, ha habido controversias puesto que una participante ha indicado que es su juego favorito “Me ha gustado, ha sido divertido. Es uno de mis juegos favoritos” (alumna 10); otros han comentado que les ha gustado mucho porque han podido hacer ejercicio físico, “Me ha gustado porque es divertido correr para alcanzar a tu pareja y me ha gustado lo de pies, cabeza” (alumna 5); “Me ha gustado y he aprendido un poco. Y he podido correr” (alumna 5). Por su parte, la investigadora ha considerado que el alumnado ha disfrutado de este ejercicio.

Durante la actividad se les ha visto muy motivados y atentos. Se les escucha gritar de la emoción y se ven caras de alegría (notas de campo).

Las caras de emoción, los gritos y los gestos demuestran que es una actividad que les ha gustado. Además, se han mostrado atentos y participativos escuchando las instrucciones y siguiendo las normas adecuadamente. La rapidez en la preparación para la siguiente ronda del juego demuestra interés en la actividad puesto que quieren seguir jugando (registro audiovisual).

Por otro lado, un 31% de los participantes han considerado poco motivadora la actividad de realizar grupos, la denominada “Paquetes de...”; sin embargo, ha habido contradicciones en los comentarios por diferentes motivos, como, por ejemplo, el nivel de dificultad, puesto que, para algunos presentaba un nivel alto de motivación y para otros, bajo; la inclusión de las matemáticas en el gimnasio a algunos les ha gustado y a otros no; y respecto a las destrezas de la EF una participante ha expresado que no le gustaba porque solo tenía que correr y otro, precisamente expresa que eso es lo que más le ha gustado. A continuación, se muestran las contradicciones indicadas:

Me ha gustado, pero no mucho porque pensaba que era más fácil (alumna 3).

No me ha gustado y ha sido fácil (alumno 9).

He jugado. No me ha gustado, ha sido fácil y no he aprendido (alumno 15).

Lo odio. No quiero que la profesora lo haga otra vez porque es matemáticas en el gimnasio (alumno 11).

Me ha gustado porque he podido hacer matemáticas y me encantan las matemáticas (alumno 7).

No me ha gustado porque lo único que se hace es correr (alumna 12).

Me ha gustado correr (alumno 13).

Por su parte, la investigadora tanto en las notas de campo como en el registro audiovisual ha destacado que existe motivación en los estudiantes, debido a la posibilidad de correr y juntarse con los amigos: “Les ha gustado correr y hacer grupos con sus amigos” (notas de campo). En esta línea, según el registro audiovisual se afirma:

Este juego se realizó en el gimnasio por la necesidad de tener espacio. A la hora de correr se muestran animados y alegres. Cuando se dice la señal, unos escuchan atentos y otros no paran hasta ver que lo han hecho los demás, esperan a que se diga la ecuación, como, por ejemplo, dos veces tres, por lo que tenían que buscar a más componentes para crear los grupos. Cuando se estaba comprobando el número de participantes un participante ha dicho “a correr, a correr”, es decir, la señal para seguir corriendo y jugando (registro audiovisual).

8.3.2.3. Dificultad a la hora de practicar el juego

Tal como se ha realizado en el apartado anterior, en este caso se han recogido los datos obtenidos acerca de la percepción del alumnado sobre el nivel de dificultad; esto se ha realizado en unas rejillas clasificadas con las siguientes categorías: verbos, oraciones, artículos y vocabulario. Esta información se ha complementado con la opinión del alumnado que ha participado, las notas de campo realizadas por la investigadora y el análisis del registro audiovisual. La información presentada en la Tabla 33 indica que la media de los juegos con un nivel bajo de dificultad es del 51% y alto con un 14%. La categoría que se ha considerado más sencilla es la de los artículos y los determinantes con un 60%, y la más complicada es la de las oraciones con un 18%.

Tabla 33

Media del nivel de dificultad según la percepción del alumnado en las categorías: verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela canadiense

Dificultad media (%)	Fácil	Normal	Difícil
Verbos	53	36	11
Oraciones	40	41	18
Artículos y determinantes	60	27	12
Vocabulario	52	35	12
Media	51	35	14

Categoría: verbos

Según los datos recogidos en la categoría de los verbos, la media en los juegos con un nivel de dificultad bajo es del 53% y con dificultad alta es de un 11% (ver Tabla 34). Según estos datos, se puede observar que hay una tendencia a considerar que los juegos eran fáciles. Los juegos que al alumnado les han resultado más sencillos son “Los reflexivos” (77%), “Las rutinas” (71%), “El rey” (60%) y “Simón dice” (60%). A pesar de que el porcentaje no es muy elevado, los juegos que han presentado más dificultad son “La pelota conjugadora” (24%), “Yo puedo” (21%) y “El pasado y el futuro” (19%).

Tabla 34

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense

Categoría: verbos	Dificultad (%)		
Juego	Fácil	Normal	Difícil
“Me pongo de pie”	57	43	0
“Yo llevo”	38	50	12
“La pelota conjugadora”	13	63	24
“Simón dice”	60	33	7
“El rey”	60	40	0
“¿Cuántos hay?”	58	42	0
“Los reflexivos”	77	15	8
“Las rutinas”	71	21	8
“El reto de los verbos”	56	31	13
“Yo puedo”	50	29	21

Categoría: verbos	Dificultad (%)		
	Fácil	Normal	Difícil
Juego			
“El gerundio”	40	47	13
“El pasado y el futuro”	56	25	19
“Tela de araña”	56	31	13
Media	53	36	11

Como ya se ha comentado, el 77% del alumnado ha considerado que el juego “Los reflexivos” es el más fácil de la categoría; con relación al nivel de dificultad, solo se ha registrado un comentario, que es opuesto a los datos cuantitativos obtenidos, puesto que indica que es complicado, aunque la alumna especifica algunas de las palabras que ha aprendido: “Ha sido un poco difícil porque no sabía todas las palabras, pero he aprendido algunas palabras como jugar, peinar, llamar, caer” (alumna 14).

Por su parte, la investigadora ha observado que la dificultad se relaciona con la competencia lingüística individual y, además, esta ha disminuido a medida que se iban interiorizando los contenidos: “Se ha observado que les ha resultado complicado al principio, pero han mejorado a medida que ha avanzado el juego” (notas de campo).

Por otro lado, el 71% del alumnado ha expresado que “Las rutinas” tiene un nivel de dificultad bajo y, de forma específica, un alumno comenta que es sencillo y de su agrado, aunque no ha aprendido mucho “Ha sido fácil. He jugado. Me ha gustado y no he aprendido nada” (alumno 16). Según los datos obtenidos en las notas de campo, se ha considerado que esta actividad ha tenido un nivel bajo de dificultad, debido a que pocos estudiantes necesitaron ayuda; sin embargo, dos participantes se sintieron frustrados y una alumna ha expresado que le ha resultado complicado y que no le ha gustado: “No me ha gustado porque no es divertido y es difícil” (alumna 3). Asimismo, en las notas de campo se ha registrado lo siguiente:

A la hora de dibujar, pocos de ellos han necesitado ayuda para completar la tarea. Concretamente para dos participantes ha sido una actividad complicada; han mostrado actitudes diferentes. Uno de ellos se ha frustrado porque no sabía el significado de las frases y ha necesitado tiempo para convencerse de que podía hacerlo. La otra alumna, a pesar de tener dificultades, ha mostrado una actitud positiva, preguntando el significado y realizando las acciones con una sonrisa (notas de campo).

En el análisis del vídeo se ha observado que palabras como coche, pueden ser confusas para los estudiantes, debido a que lo conocen como carro: “Han tenido dificultades para comprender la palabra coche, porque están acostumbrados a escuchar carro” (registro audiovisual).

En cuanto a “Simón dice”, este es un juego que el 60% del alumnado lo ha considerado fácil; uno de los participantes que lo ha expresado también ha dicho que presenta un nivel bajo de aprendizaje: “Ha sido fácil y divertido. Me ha gustado y no he aprendido” (alumno 15). En relación con la investigadora, esta ha observado que los estudiantes conocían la dinámica del juego, el vocabulario y las expresiones utilizadas, por lo que el grado de complejidad no ha sido elevado en este aspecto; sin embargo, se ha determinado que verbalizar era más difícil que comprender el mensaje oral: “Los jugadores conocen de antemano la dinámica del juego.

En cuanto a las órdenes la mayoría de ellas están relacionadas con vocabulario trabajado, por lo que son capaces de realizarlas” (notas de campo). En el registro audiovisual se ha afirmado lo siguiente:

Les resulta más complicado expresar la acción, lo cual demuestra que es una habilidad que presenta más dificultades que la comprensión, a pesar de conocer el vocabulario;

sin embargo, no han necesitado ayuda para verbalizar las acciones, han utilizado vocabulario que conocen para expresarse (registro audiovisual).

“El rey” es otro de los juegos con un nivel de dificultad bajo (60%) y, de hecho, los comentarios han sido variados en este aspecto, algunos lo han considerado fácil, “Me ha gustado, he jugado, ha sido fácil y no he aprendido” (alumno 16); otros lo han considerado difícil, “Me ha resultado difícil y por eso no me ha gustado” (alumna 3); y otros han explicado que el nivel de complejidad es variable, “A veces me ha resultado fácil y a veces difícil” (alumno 11). La perspectiva recogida a través de las notas de campo y del registro audiovisual ha determinado que el nivel de dificultad no es elevado:

La percepción es que no les ha resultado difícil, puesto que han comprendido las instrucciones que debían seguir. Han utilizado palabras y vocabulario que ellos conocían, por lo que no han pedido ayuda para escribir las frases (notas de campo). Cada grupo ha mostrado tener diferente ritmo al escribir, pero todos han acabado y han podido tener turnos para representar las acciones. No han solicitado ayuda para realizar las frases (registro audiovisual).

Por otro lado, los juegos que para el alumnado han resultado más complicados han sido “La pelota conjugadora” (24%), “Yo puedo” (21%) y “El pasado y futuro” (19%). En el caso de “La pelota conjugadora”, como ya se ha observado, el 24% de los estudiantes ha opinado que era difícil, sin embargo, esto no implica que no les haya gustado, tal como dice una participante: “Me ha gustado porque es como un reto” (alumna 8).

Por otro lado, la observadora considera que este lo podían realizar de manera autónoma, dado que se corregían entre ellos, lo que quiere decir que el grado de complejidad es bajo: “Es un buen juego que permite repasar las conjugaciones de los verbos. Pueden realizarlo de manera independiente. Cuando se confunden, son los compañeros quienes se dan cuenta de que se ha producido un error” (notas de campo).

Asimismo, el 21% de los participantes afirma que el juego “Yo puedo” tiene un nivel alto de dificultad; además, el porcentaje no es muy elevado y esto se refleja en las anotaciones registradas, con las que se ha observado que los estudiantes conocían el vocabulario y sus expresiones faciales no denotaban confusión.

Es una actividad que no parece difícil puesto que es vocabulario que se ha trabajado en el aula previamente. En alguna ocasión preguntan cuando no comprenden alguna palabra (notas de campo).

La dinámica del juego ha sido amena y las frases se han adaptado al nivel del grupo. De esta manera, han seguido las instrucciones y sus caras no mostraban confusión (registro audiovisual).

Otra actividad considerada complicada por el 19% del alumnado es “El pasado y futuro”; sobre este, un alumno ha indicado que, a pesar de tener un nivel alto de dificultad, ha habido cierto aprendizaje, “Fue un poco difícil por las palabras en español, pero he aprendido español” (alumna 1); sin embargo, la complicación se presenta, por lo general, en el vocabulario en español y, según la investigadora, a la hora de comprender el modo de jugar; por tanto, se indica lo siguiente: “El desarrollo del juego ha sido complicado porque muchos no han entendido la dinámica” (notas de campo) y “algunos no entendían la dinámica de la actividad por lo que se ha explicado varias veces” (registro audiovisual).

Categoría: oraciones

La información recogida en la Tabla 35 muestra que, en la categoría de las oraciones, la media de los juegos considerados fáciles es del 40% y de los difíciles es de un 19%. Por tanto, la mayoría de las actividades se han considerado fáciles y entre estas destacan “La pelota positiva y negativa” (81%), “La puntuación” (64%) y “Los interrogativos” (63%).

Entre los juegos más complicados destacan “Las emociones” (63%), “La foto de mi familia” (38%) y “Las comparaciones” (29%).

Tabla 35

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a dificultad en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense

Categoría: oraciones	Dificultad (%)		
Juego	Fácil	Normal	Difícil
“Tela de araña”	38	56	6
“A ti te toca”	50	31	19
“Palabras masculinas y femeninas”	44	31	25
“Cuento motor”	25	50	25
“La foto de mi familia”	0	62	38
“Las emociones”	25	12	63
“La pelota positiva y negativa”	81	13	6
“Los deportes”	31	63	6
“Encuentra a alguien que...”	38	38	25
“Dictado en movimiento”	40	46	14
“Quizlet”	27	60	13
“La puntuación”	64	22	14
“Aumentativos y diminutivos”	46	46	8
Comparaciones	50	21	29
“Encuentra la respuesta”	20	67	13
“Los interrogativos”	63	28	9
“El poema”	46	54	0
“La leyenda de san Jorge”	39	46	15
Media	40	41	19

Con relación al nivel de dificultad, el juego más fácil para los participantes en la categoría de las oraciones es “La pelota positiva y negativa” con 81% y, a pesar de presentar un nivel bajo de dificultad, un alumno ha opinado que le ha gustado participar, “Me ha gustado jugar, aunque ha sido un poco fácil” (alumno 4); en cambio, otro jugador ha comentado que ha tenido un bajo nivel de aprendizaje, “He jugado, pero era demasiado fácil, no ha sido un reto y no enseña nada” (alumno 15). La investigadora y el registro audiovisual

coinciden con el alumnado en que no es una actividad complicada, pues ha consistido en una frase estructurada y el alumnado debía repetirla con el uso de vocabulario conocido, lo que aporta seguridad y confianza y no han necesitado ayuda.

Da la impresión de que a ellos no les parece difícil porque, aunque no tienen todo el vocabulario que necesitan, utilizan palabras que ya conocen para expresarse (notas de campo).

Utilizan el vocabulario que conocen por lo que no necesitan ayuda para realizar el juego. Uno de los participantes comprende lo que dicen sus compañeros y contesta en inglés, pero añade información relevante (registro audiovisual).

Otro de los juegos que no ha presentado mucha complejidad, según los estudiantes, es “La puntuación” (64%). Han comentado que es fácil, dado que solo tenían que hacer los gestos, es decir, marcar la puntuación por medio de estos; con esta actividad se ha trabajado la lectura y la comprensión oral, es decir, las destrezas receptivas. El juego se ha realizado de forma autónoma y sin complicaciones, lo que representa un nivel bajo de dificultad; así lo han interpretado los estudiantes: “He jugado y me ha gustado, ha sido fácil” (alumna 6); “Sí me ha gustado porque es fácil cuando la pareja lo lee y yo hago los gestos” (alumna 10). Por otro lado, en las notas de campo se ha evidenciado que se “Han trabajado de forma independiente y no han necesitado ayuda para el desarrollo de la actividad” (notas de campo) y en el registro audiovisual se ha observado que “La actividad se ha considerado fácil puesto que han podido realizarla sin ninguna dificultad” (registro audiovisual).

Los participantes han afirmado, con 63%, que el nivel de dificultad ha sido bajo en opiniones, por ejemplo, a una alumna le ha gustado porque el nivel de dificultad es bajo, “Me ha gustado porque es divertido y fácil” (alumna 8); en cambio, otra estudiante ha considerado que no era de su agrado porque es complicado, “No me ha gustado porque ha sido muy

difícil” alumna 3). La dificultad se puede asociar a la dinámica del juego y a la competencia lingüística en el grupo.

Algunos se han mostrado perdidos, no han entendido muy bien la dinámica del juego y no sabían que tenían que escribir. Por lo tanto, sería necesario asegurarse de que han entendido bien las instrucciones del juego. Se observan diferentes niveles, es decir, algunos escriben rápido la respuesta y, en cambio otros, tardan más. De esta manera, los que acaban más rápido se levantan, pero tienen que esperar a que acaben sus compañeros (notas de campo).

Algunos han encontrado difícil la dinámica y también qué escribir en la hoja. Una alumna ha verbalizado “*I need help*”, se le ha explicado cómo tenía que realizar la actividad, al principio seguía frustrada y tenía la voz temblorosa porque los compañeros estaban escribiendo, entonces se le ha dado un ejemplo para que le sirviera como modelo. En el siguiente turno le ha tocado escribir la pregunta con el pronombre interrogativo “dónde” y ha dicho “¿dónde están mis pantalones?”. Otros participantes han comprendido el juego y han escrito las frases correspondientes (registro audiovisual).

Según la percepción del alumnado, el juego más complicado es “Las emociones”, que presenta un nivel alto de dificultad, con un 63%; los comentarios de los participantes coinciden en que es complicado expresarse en la lengua que estaban aprendiendo y que es un reto puesto que hay que encontrar las palabras para hacerlo: “Es difícil decir la palabra en español” (alumna 3), “Me ha gustado porque ha sido un desafío” (alumna 6). En cuanto a la investigadora, esta considera que este es adecuado a su nivel, aunque es importante afirmar que la expresión oral es una habilidad productiva que implica dificultad, dado que a veces los estudiantes no tienen todo el vocabulario necesario para expresarse.

Es una actividad apropiada al nivel del grupo puesto que hay palabras que se van repitiendo; cada mañana expresan sus emociones y va surgiendo vocabulario nuevo (notas de campo).

Se observa que utilizan vocabulario que conocen y que hay palabras que no saben expresar por lo que en ocasiones las dicen en inglés como “*tired*” (registro audiovisual).

El 38% de los participantes ha considerado que “La foto de mi familia” es un juego complicado y la maestra coincide con este punto de vista puesto que el desconocimiento de algunas palabras les impide explicarse con fluidez. Este, por su parte, se relaciona con una destreza productiva, lo que eleva el nivel de dificultad, aunque se utiliza la expresión corporal y los gestos para comunicarse.

Se ha observado que no pueden verbalizar todo lo que piensan utilizando el español porque les falta vocabulario, pero han utilizado diferentes maneras para expresar lo que quieren decir. Han utilizado palabras que conocen, gestos y mímica (notas de campo).

Los participantes han utilizado el vocabulario y las frases que conocen para hacerse entender. Cuando no encuentran las palabras para expresarse en español utilizan gestos para comunicarse y así ser entendidos (registro audiovisual).

Por otro lado, el juego “Las comparaciones” es una actividad complicada para el 29% y este porcentaje podría relacionarse con la contrariedad en las opiniones del alumnado, dado que solo hay un comentario relacionado con este aspecto y el estudiante lo considera sencillo, en lugar de difícil: “Me ha parecido muy fácil, no me ha gustado y no he aprendido nada” (alumno 15). Para la investigadora, el nivel de dificultad varía en función de las destrezas y aunque no se presentan dificultades en la comprensión, la situación es diferente con respecto a la expresión oral.

Valorar la expresión oral ha sido complicado; primeramente, porque lo que más les urgía era ponerse en orden y utilizaban el inglés espontáneamente. En cambio, a medida que ha ido avanzando la actividad se han ido escuchando frases en español. A nivel de escritura, son capaces de recordar las estructuras lingüísticas trabajadas y en cuanto a la comprensión, no tienen dificultades (notas de campo).

Utilizar el español les ha resultado muy complicado porque era una conversación espontánea; sin embargo, a la hora de escribir las comparaciones y comprender, no tienen tantas dificultades. Se ha escuchado leer las frases a niños y niñas que tienen dificultades con esta destreza. Tienen interés en escribir la frase adecuadamente (registro audiovisual).

Categoría: artículos y pronombres

En la categoría de artículos y pronombres, la media de los juegos considerados más fáciles es de un 60% y de los más complicados es de un 13%, tal como se puede observar en Tabla 36. Para el alumnado, el más fácil es “Los demostrativos” con un 77% y el más complicado es “Los artículos” con un 25%; en esta categoría se puede observar que las actividades suelen tener un nivel de dificultad bajo, debido a que el porcentaje es más elevado en el nivel sencillo que en el complejo.

Tabla 36

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de las artículos y pronombres en la escuela canadiense

Categoría: artículos y pronombres		Dificultad (%)	
Juego	Fácil	Normal	Difícil
“Los artículos”	56	19	25
“Los demostrativos”	77	23	0
“Los posesivos”	47	40	13
Media	60	27	13

Como se ha comentado con anterioridad, el nivel que presenta menor dificultades es el relacionado con “Los demostrativos” (77%); asimismo, en los comentarios, una alumna indica que este grado es el adecuado, puesto que ha aprendido y lo ha demostrado al incluir los demostrativos trabajados: “Me ha gustado y he aprendido esa, aquella y esta. Ha sido un poco difícil, pero no mucho” (alumna 14). Este aspecto se corrobora con las notas de campo, “El juego no les ha resultado complicado puesto que lo han podido desarrollar de manera independiente, sin preguntar e incluso autoevaluarse” (notas de campo); y con el análisis del registro audiovisual de los vídeos, “No les ha parecido complicado, comprenden el significado y han memorizado los pronombres” (registro audiovisual).

Dentro de esta categoría, el juego más complicado es el relacionado con “Los artículos” (25%); en cuanto a este, una alumna afirma que le ha gustado porque implica un desafío: “Me ha gustado porque ha sido un reto” (alumna 12). Por su lado, para la investigadora, esta actividad no tiene un nivel elevado de dificultad, a pesar de que esta, poco a poco, ha incrementado; sin embargo, ha habido estudiantes que esperaban la reacción de sus compañeros para tomar una decisión y, por lo tanto, es posible decir que el grado de dificultad depende de la competencia individual de cada uno de los estudiantes.

El ejercicio ha ido incrementando de dificultad ya que primero se ha hecho con palabras y después con frases; también se ha realizado primero en gran grupo y, posteriormente, se ha escogido un líder que era el primero en ir a la zona

correspondiente. Aparentemente no les ha resultado difícil la actividad; sin embargo, se ha observado que algunos alumnos miraban a sus compañeros para ver lo que hacían (notas de campo).

No les ha resultado complicado diferenciar los artículos; cuando alguno cometía un error los compañeros le han ayudado (registro audiovisual).

Categoría: vocabulario

La información relacionada con la categoría de vocabulario se recoge en la Tabla 37, muestra que la media de los juegos más fáciles es de un 51% y de los más difíciles de un 14%; por lo tanto, la mayoría de los juegos se consideran fáciles y estos son: “El pañuelo” (72%), “Las partes del cuerpo” (69%) y “Un barco de La Habana” (67%). Asimismo, a pesar de que el nivel de dificultad es bajo en todos los juegos, los que más dificultades presentan son: “El juego de la fortuna” (27%), “La bomba” (21%) y “El juego de cartas” (19%).

Tabla 37

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense

Categoría: vocabulario		Dificultad (%)	
Juego	Fácil	Normal	Difícil
“Las partes del cuerpo”	69	31	0
“Un barco de La Habana”	67	33	0
“La bolsa misteriosa”	19	69	13
“Pictionary”	56	38	6
“Paquetes de...”	54	25	10
“El juego de cartas”	63	19	19
“El juego de la fortuna”	33	40	27
“ <i>Bean bag</i> ”	29	57	14
“El teléfono”	46	46	8
“La bomba”	64	14	21
“El pañuelo”	72	18	9
Media	52	35	12

En cuanto al juego “El pañuelo” se considera, por un 72% de los participantes, como el más fácil de la categoría de vocabulario, esto puede explicarse porque está relacionado con los números y con una destreza receptiva; sin embargo, la observadora participante considera que en algún momento hay dificultades para comprender el vocabulario relacionado con las matemáticas:

La dificultad del juego se podría relacionar con el vocabulario de las operaciones matemáticas. Son capaces de comprender el número que se dice; sin embargo, cuando había que realizar una suma, resta o multiplicaciones algún miembro del equipo ha dicho la respuesta en voz alta y es cuando el participante al que le toca ha salido corriendo y se ha tenido que traducir dos veces cinco, porque han contestado siete, es decir, han sumado en vez de multiplicar (notas de campo).

Por otro lado, con respecto a este juego, en el registro audiovisual se indica que no hay mayores dificultades en el desarrollo: “No han tenido problemas para comprender la dinámica del juego. A la hora de salir corriendo cuando se dice el número algunos reaccionan más rápido que otros y lo mismo sucede con las operaciones matemáticas” (registro audiovisual).

El juego relacionado con las partes del cuerpo es percibido con un nivel bajo de dificultad por un 69% del alumnado, puesto que se ha trabajado con léxico enseñado con anterioridad; por ejemplo, una alumna indica: “Había algunas palabras que ya sabía” (alumna 1). Este aspecto se confirma con las notas de campo y el análisis de los vídeos.

Durante la realización de la actividad se observa que no dudan a la hora de identificar las partes del cuerpo, por lo que el nivel de dificultad no es muy elevado (notas de campo).

La mayoría de las palabras son conocidas por lo que la dificultad es baja. Había palabras que no conocían como cuello, espalda y garganta (registro audiovisual).

En tercer lugar, el juego “Un Barco de La Habana”, ha sido votado por un 67% del alumnado como fácil, a pesar de que en los comentarios se evidencia lo contrario: “Ha sido un reto” (alumna 6), “Era difícil” (alumna 3); sin embargo, estas frases coinciden con la opinión de la investigadora, quien considera que hay dificultades en la dinámica y en la expresión de cierto vocabulario puesto que no hay dominio de este. Por lo tanto, los comentarios pueden hacer referencia a la dinámica de la primera parte del juego, en la que es necesario memorizar las palabras mencionadas por los compañeros y debía haber un correcto uso de los adjetivos.

Les resulta difícil memorizar todas las palabras que dicen sus compañeros por lo que se ha eliminado esta parte. Sin embargo, se dijo otra norma, no repetir palabras anteriormente mencionadas. El primer turno se hizo con adjetivos y les costaba mucho, en cambio, la segunda vez cuando se trataba de ropa, se notaba que estaban más interesados. Por lo tanto, les resulta más sencillo realizarlo con vocabulario que tienen más trabajado que con otro que se estaba trabajando en el momento (notas de campo).

Al realizar la actividad con vocabulario relacionado con la ropa, pueden jugar de manera independiente y son capaces de verbalizar palabras relacionadas con esa temática sin repetir la que han dicho sus compañeros (registro audiovisual).

El 27% de los estudiantes opina que “El juego de la fortuna” (con un 27%) es uno de los más difíciles dentro de la categoría del vocabulario, aunque no hay ninguna afirmación que lo justifica; sin embargo, la investigadora considera que el hecho de tener que expresarse oralmente en español no es una destreza sencilla: “Es un juego en el que deben expresarse utilizando la LE lo cual implica un nivel alto de dificultad. Utilizan el inglés para expresar palabras que no conocen y se ha observado que les cuesta realizar frases utilizando los pronombres interrogativos” (notas de campo).

El siguiente juego que el alumnado ha percibido con un nivel de dificultad elevado es “La bomba” con un 21%, aunque no se indica el motivo. Por su parte, la investigadora lo ha valorado como una actividad de complejidad baja ya que el alumnado ya conocía los números: “El juego les ha resultado fácil porque saben contar hasta veinte, por lo que no han tenido dificultades durante el desarrollo del juego” (notas de campo); “Parece que el nivel de dificultad ha sido bajo puesto que saben contar” (registro audiovisual).

Por otro lado, un 19% de los participantes establecen que “El juego de cartas” es difícil, pero no han realizado comentarios en relación con este aspecto; sin embargo, en las notas de campo se indica que la complejidad podía estar relacionada con las matemáticas: “La dificultad ha variado en función del grupo; a algunos les ha parecido complicado, pero no por el tema del idioma, sino por las matemáticas” (notas de campo).

8.3.2.4. Características de los juegos más influyentes en el aprendizaje, la motivación y la dificultad

A continuación, con base en la percepción del alumnado, se han seleccionado los juegos más destacados de las variables investigadas, es decir, los que presentan un mayor y menor nivel de aprendizaje, motivación y dificultad; para ello, se ha recogido información sobre determinados elementos de los juegos en una rejilla. Los aspectos que se valoran son: el conocimiento de la dinámica del juego (conocido o nuevo), la agrupación (pequeño grupo, gran grupo, individual, parejas o combinación), el lugar (aula o gimnasio), el material (EF, escolar, sin material, electrónicos o combinación), la destreza (productiva o receptiva) y el contenido de EF (habilidades y destrezas básicas, expresión corporal, orientación espacial o psicomotricidad fina). A continuación, se expone una rejilla con los juegos destacados en cada una de las variables y, además, una relación entre los aspectos analizados.

Aprendizaje

Los juegos que, según el alumnado tienen un grado elevado y bajo de aprendizaje se presentan en la Tabla 38 y en la Tabla 39.

Tabla 38

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con nivel más alto de aprendizaje

Aprendizaje alto						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“El reto de los verbos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Las emociones”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Quizlet”	Conocido	Individual	Clase	Electrónicos	Receptiva	Orientación espacial
“Yo llevo”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“Un barco de La Habana”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Pictionary”	Conocido	Pequeño grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina

Tabla 39*Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con nivel más bajo de aprendizaje*

Aprendizaje bajo						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	EF	Habilidad lingüística	Lugar
“Bean bag”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas	EF
“La puntuación”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Receptiva	Psicomotricidad fina	Escolar
“Simón dice”	Conocido	Gran grupo	Clase	Productiva, receptiva	Expresión corporal	Sin material
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas	Escolar
“Las comparaciones”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Productiva, receptiva	Orientación espacial	Escolar
“El pañuelo”	Nuevo	Gran grupo	Gimnasio	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas	EF
“La leyenda de san Jorge”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Receptiva	Expresión corporal	Sin material
“El pasado y el futuro”	Nuevo	Gran grupo, parejas	Clase	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas	Escolar
“Los artículos”	Nuevo	Parejas	Clase	Receptiva	Orientación espacial	Escolar
“Pictionary”	Conocido	Pequeño grupo	Clase	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina	Escolar

Asimismo, en la Tabla 40, se comparan los elementos de los juegos con un alto y un bajo grado de aprendizaje.

Tabla 40

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con mayor y menor nivel de aprendizaje

APRENDIZAJE (%)																	
alto 10 juegos bajo 10 juegos																	
Conocimiento	Alto	Bajo	Agrupación	Alto	Bajo	Lugar	Alto	Bajo	Material	Alto	Bajo	Destreza	Alto	Bajo	Desarrollo físico	Alto	Bajo
Nuevos	80	80	Pequeño grupo	70	10	Clase	90	90	EF	50	20	Receptiva	40		Habilidades y destrezas básicas	50	40
Conocidos	20	20	Gran grupo	10	50	Gimnasio	10	10	Escolar	10	60	Productiva	10	50	Expresión corporal	30	20
Combinación			Individual	10					Sin material	20	20	Ambas	50	50	Orientación espacial	10	20
			Parejas	0	20				Electrónicos	10					Psicomotricidad fina	10	20
			Combinación	10	20				Escolar y electrónicos	10							

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede observar que, en cuanto al nivel de aprendizaje, el conocimiento previo de la dinámica del juego no es un aspecto relevante, puesto que en ambos casos el porcentaje de los nuevos y los conocidos es el mismo (80%). Por otro lado, en relación con la agrupación, el alumnado ha seleccionado, con un nivel más elevado de aprendizaje, aquellos juegos realizados en grupos pequeños (70%): “Han podido participar y mostrar su aprendizaje, es decir, ha funcionado bien el trabajo por grupos pequeños” (“Los demostrativos”, notas de campo). Asimismo, el nivel más bajo de interiorización de contenidos se asocia al gran grupo (50%) y las observaciones realizadas durante la investigación corroboran estos datos. Este componente se confirma mediante algunas actividades realizadas en gran grupo, como, por ejemplo, la actividad sobre “La leyenda de san Jorge”: “He aprendido la historia y ha sido un poco difícil de entenderla toda en español” (alumna 6, “La leyenda de san Jorge”).

De esta manera, se observa que los grupos con un número reducido de estudiantes permiten más individualización. A continuación, se expone un ejemplo de una actividad realizada en grupo pequeño y otra por parejas; en el primer caso se dice lo siguiente: “Me ha gustado porque puedes escuchar a los otros y aprender de ellos” (alumna 10, Pelota positiva

y negativa). En el caso del juego “La puntuación” se observa que: “Al estar en parejas, los dos tienen un rol activo: uno lee y el otro realiza los gestos lo cual conlleva atención y motivación. Tienen autonomía para cambiar el turno y así participan ambos” (“La puntuación”, registro audiovisual).

Respecto al lugar de desarrollo de la actividad, el aula destaca tanto en las que tienen un nivel alto como bajo de aprendizaje, con un 90%. En cuanto al tipo de material, el mayor aprendizaje se relaciona con actividades que utilizan material de EF (50%) y, por otro lado, ha habido menor retención de contenidos en aquellos juegos en los que se utiliza material escolar (60%).

En relación con las habilidades y destrezas, se observa que las actividades en las que se combinan ambas hay mayor aprendizaje (50%); el nivel de aprendizaje es más bajo cuando se trabajan las destrezas productivas (hablar y escribir) o la combinación de estas. En cuanto al contenido de EF, el alumnado valora positivamente el componente motor y el nivel de aprendizaje es mayor en aquellos juegos en los que se desarrollan las habilidades y destrezas básicas (50%).

Por todo lo comentado anteriormente, según los datos cuantitativos recogidos de la percepción del alumnado, los aspectos más influyentes en el nivel de aprendizaje son la agrupación (el nivel más alto de aprendizaje se asocia con grupos pequeños y el menor, con gran grupo), el material de EF (el mayor nivel de aprendizaje se relaciona con material del EF y el menor, con material escolar) y la combinación de destrezas.

Además, según los aspectos cualitativos, como los comentarios realizados por el alumnado y las notas de campo, revelan que hay otros datos que también afectan al aprendizaje; de este modo, con base en el estudio realizado, se puede afirmar que las características del juego favorecen la adquisición de la LE. Por su parte, las docentes

entrevistadas consideran que los juegos son una buena herramienta para favorecer el aprendizaje de la LE:

“Las actividades han funcionado muy bien. Creo que el éxito es porque son juegos y porque está muy pensado desde una perspectiva infantil y son muy intuitivos. La clave es que se aprende mientras se juega y no se dan cuenta que aprenden, pero se fijan en el cerebro estructuras lingüísticas y están expuestos al lenguaje de una forma lúdica” (R. C., maestra de Educación Infantil).

“Sí, a través del juego aprenden sin darse cuenta; para ellos es un momento de diversión y para los profesores una oportunidad para enseñar” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

“Estoy de acuerdo con la cita de Benjamin Franklin que tú nos enseñaste que dice dímelo y lo olvido, enséñame y lo recordaré e involúcrame y aprendo. Creo que se aprende más haciendo que solamente escuchando o que alguien te vaya repitiendo las cosas” (L. C., maestra de 7.º).

El alumnado coincide con esta perspectiva al afirmar que la incorporación del juego en la clase de español favorece el aprendizaje, porque a través de este se divierten y se adquieren conocimientos; incluso especifican por escrito palabras que interiorizaron. Las siguientes son algunas de las respuestas:

“Me ha gustado porque puedo aprender más español” (alumna 1, Los artículos).

“Me ha gustado porque he aprendido cosas” (alumna 8, “Las comparaciones”).

“Me gusta jugar porque aprendo mucho” (alumna 6, “Pictionary”).

“Puedes aprender y divertirte” (alumna 10, “Las rutinas”).

“Me gustó porque aprendimos cosas, y eso es compartir” (alumna 10, “Tela de araña”).

“Me ha gustado porque he aprendido palabras nuevas” (alumna 1, “Los demostrativos”).

“Me ha gustado, he jugado y he aprendido nuevas palabras en español” (alumno 9, “Quizlet”).

“He aprendido: nuestro, suyo, vuestro, tuyo, mío” (alumna 8, “Los posesivos”).

“Me ha gustado y he aprendido esa, aquella y esta” (alumna 14, “Los demostrativos”).

Respecto al componente motor, los docentes entrevistados añaden que esto es beneficioso no solo para la salud, sino también para el aprendizaje de la LE, puesto que la actividad lúdica se desarrolla con naturalidad e incrementa la atención:

“El movimiento siempre favorece el aprendizaje. Ayuda a aprender de una manera más divertida, con lo cual se aprende mejor, más rápido y se crea una actitud positiva hacia los conceptos aprendidos” (A. G., maestra de 4.º de primaria).

“El juego motor, aparte de contribuir en la salud de forma positiva y ayudarles en el desarrollo físico, favorece otras habilidades, como la capacidad de concentración, la organización y el trabajo en equipo” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

“Afecta de forma positiva, a mi entender, porque somos movimiento y necesitamos el movimiento para fijar estructuras y para aprender. Y como la música es acción y es movimiento, el lenguaje también es acción y movimiento y hay métodos que se basan en el movimiento, como la danza y trabajar todo esto para el lenguaje es muy positivo” (R. C., maestra de Educación Infantil).

“Definitivamente, sí creo que el movimiento ayuda en el proceso de aprendizaje” (L. C., maestra de 7.º).

Esta opinión ha sido compartida por el alumnado, quien valora, de forma positiva, el componente motor incluido en las actividades para el aprendizaje de la LE: “Me ha gustado y he aprendido un poco y he podido correr” (alumno 7, “*Bean bag*”). Asimismo, el

movimiento es beneficioso, independientemente de las habilidades físicas que posee cada estudiante y potencia la interiorización de contenidos de todo el alumnado, no solo de los estudiantes kinestésicos. Algunas opiniones son las siguientes:

“La velocidad con la que se dirigen a la pelota varía en función del alumnado, aquellos que muestran una personalidad más tranquila se dirigen andando y otros más activos, corren” (“Los demostrativos”, registro audiovisual).

“Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y creo que no solo está involucrado el movimiento, porque también están interactuando; por lo tanto, beneficia en general a todos los estudiantes que aprenden con diferentes estrategias” (M. S., maestro de 8.º).

Además, durante el desarrollo de las actividades motoras hay interacción, lo que permite la socialización con los compañeros y favorece el uso de la LE, un ejemplo de ello es la realización de preguntas:

“Les gusta hacer preguntas a la persona que tiene el turno sobre la situación, aprovechando la oportunidad para practicar las preguntas interrogativas (“Las emociones”, notas de campo).

“Han demostrado que son capaces de contestar las preguntas realizadas por sus compañeros utilizando la expresión trabajada “A mí me gusta...” y han incorporado vocabulario que conocen” (“La pelota positiva y negativa”, notas de campo).

Asimismo, la comunicación que se ha desarrollado durante el juego se ha producido en un ambiente lúdico, lo que potencia el aprendizaje, a la vez que se desarrollaron valores, como la cooperación:

“Ha habido miradas que mostraban complicidad entre los jugadores, lo cual ayuda a construir relaciones entre los compañeros” (“La pelota conjugadora”, registro audiovisual).

“Parecían muy motivados cuando tenían que pasarse el aro y se han ayudado entre ellos, mostrándose colaborativos” (“Yo llevo”, registro audiovisual).

“A la hora de representar acciones, cuando hay instrucciones más complejas, como “Agacharos los rubios”, se ayudan entre ellos, por ejemplo, tocando el hombro del compañero, mirándolo o haciéndole una señal para que realice la acción” (“Simón dice”, notas de campo).

“Todo el alumnado ha querido escribir sus propias acciones por lo que se han mostrado interesados y han trabajado colaborativamente con sus compañeros” (“El rey”, notas de campo).

En este sentido, las actividades aplicadas durante el estudio favorecen la adquisición de la LE en las destrezas receptivas y expresivas; asimismo, parte del alumnado presenta dificultades a la hora de mantener la atención en actividades más tradicionales, pero se muestran interesados y participativos con los juegos:

“Parte del alumnado que batalla más con actividades más tradicionales han querido tener el turno y han utilizado el vocabulario que conocen para describir el objeto” (“La bolsa misteriosa”, registro audiovisual).

“Algún estudiante que presenta dificultades en el aprendizaje interactúa activamente y demuestra haber interiorizado el gerundio” (“El gerundio”, registro audiovisual).

Respecto a la escritura, de los datos obtenidos se puede decir que, aunque esta destreza no era del agrado de la mayoría, los estudiantes han participado de forma activa, por tanto, se ha observado lo siguiente: “Han escrito todos, incluso algunos estudiantes que les cuesta mucho centrarse en las actividades que es necesario escribir” (“Dictado en movimiento”, notas de campo); en cuando a un alumno que no le gustaba escribir, dice: “Ha sido divertido y he escrito un poco que, normalmente, no me gusta” (“Dictado en movimiento”, alumno 2).

Este aspecto también se ha visto reflejado en la lectura puesto que, a pesar de las dificultades, el alumnado ha realizado el juego y ha comprendido el mensaje de manera autónoma: “Una de las personas que ha tenido el turno tiene dificultades en la lectura, pero ha leído la frase de manera correcta sin necesidad de ayuda y, a la hora de realizar la acción, lo ha comprendido de forma independiente” (“El rey”, registro audiovisual).

Un aspecto que ha favorecido el interés del alumnado en las actividades lúdico-motoras es la repetición, dado que, de una manera dinámica y amena, se incrementa la confianza en el uso de la lengua y hay un aprendizaje más efectivo de los contenidos desarrollados:

“La repetición es importante porque les da seguridad” (“El reto de los verbos”, notas de campo).

“La repetición del juego puede resultar efectiva para retener más vocabulario y, en consecuencia, comprender los mensajes que se están verbalizando” (“Cuento motor”, registro audiovisual).

“La repetición de la estructura lingüística “A mí me gusta...”, ayuda a la memorización ya que a medida que avanza el juego, realizan menos errores” (“La pelota positiva y negativa”, registro audiovisual).

“La repetición es clave para la comprensión y para la pronunciación” (“El poema”, notas de campo).

Otro aspecto que destaca de acuerdo con el estudio de los datos cualitativos es el tratamiento de los errores, puesto que se observa que los estudiantes se autocorrigieron al percibir el error o bien, lo hacen entre compañeros. Este aspecto demuestra que están atentos y que están aprendiendo, además, se desarrollaron valores, como la cooperación:

“Una alumna repite correctamente la pronunciación de una palabra como “habibiantes” por habitantes” (“La leyenda de san Jorge”, registro audiovisual).

“En ocasiones, se autocorrigien al conjugar el verbo para decir la forma adecuada, o bien, son los propios compañeros que hacen comentarios para hacer reflexionar al que ha cometido el error; como, por ejemplo, “Yo duermo cada día nueve aros”, el compañero dice “¿aros?” (“El reto de los verbos”, registro audiovisual).

“Cuando alguno cometía un error, los compañeros le han ayudado” (“Los artículos”, registro audiovisual).

“En una ocasión, se ha observado como un alumno le ha hecho saber a su compañera que ha confundido el pasado con el futuro” (“El pasado y futuro”, registro audiovisual).

“Se corrigen entre ellos para decir las frases adecuadamente” (“La pelota positiva y negativa”, registro audiovisual).

En otros casos, la maestra ha repetido la frase, de forma correcta, cuando es necesario hacerlo para dar a conocer el error; por tanto, se observa lo siguiente: “Se han corregido los errores gramaticales parafraseando las frases, adecuadamente” (“El teléfono”, notas de campo); “En cuanto al orden de las palabras se parafrasea en los casos que no es correcta, por ejemplo, en ‘Yo llevo un negro pantalón’” (“Yo llevo”, registro audiovisual).

De esta manera, de los datos cualitativos se confirma que hay elementos que repercuten en el aprendizaje de la LE; en este sentido, se comprueba que el componente lúdico que aporta el juego incrementa la atención, evoca emociones positivas y favorece el desarrollo de valores y de habilidades lingüísticas; asimismo, el uso de la repetición durante el juego potencia la memorización y reduce el número de errores y, en cuanto a las correcciones, ya sea por corrección propia o por los compañeros se demuestra que están prestando atención y que han interiorizado los contenidos.

Motivación

En los datos obtenidos en la rejilla se presentan los juegos más motivadores y los menos motivadores (ver Tabla 41 y Tabla 42).

Tabla 41

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense como más motivadores

Motivación alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“Un barco de La Habana”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El teléfono”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Quizlet”	Conocido	Individual	Clase	Electrónicos	Receptiva	Orientación espacial
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Yo llevo”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El reto de los verbos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas

Tabla 42*Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense como menos motivadores*

Motivación baja						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“Los interrogativos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El pasado y futuro”	Nuevo	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Las comparaciones”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Orientación espacial
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina
“Simón dice”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El poema”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“La leyenda de san Jorge”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“Bean bag”	Nuevo	Gran grupo	Clase	EF	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Paquetes de...”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	Sin material	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los artículos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Orientación espacial

Con base en las características de estos juegos, la información que determina los aspectos más influyentes en la motivación se muestra en la Tabla 43.

Tabla 43

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con un nivel alto y bajo de motivación

Motivación (%)																		
Conocimiento	Alta	Baja	Agrupación	Alta	Baja	Lugar	Alta	Baja	Material	Alta	Baja	Destreza	Alta	Baja	Contenido de la EF	Alta	Baja	
Nuevos	80	70	Pequeño grupo	60	10	Clase	90	90	EF	60	10	Receptiva	10	50	Habilidades y destrezas básicas	60	40	
Conocidos	20	20	Gran grupo	20	70	Gimnasio	10	10	Escolar		40	Productiva	40	10	Expresión corporal	30	30	
Combinación		10	Individual	10					Sin material	20	50	Ambas	50	40	Orientación espacial	10	20	
			Parejas		0				Electrónicos	10					Psicomotricidad fina		10	
			Combinación	10	20				Combinación	10								

Tanto los juegos que presentan una motivación alta como baja, son, en su mayoría nuevos siendo un 80% en la motivación alta y un 70% en la baja. Los juegos que resultan más motivadores se realizan, más que nada, en pequeño grupo (60%); este aspecto coincide con las observaciones realizadas durante la actividad, dado que se afirma que el desarrollo de los juegos en pequeño grupo es un aspecto positivo.

La dinámica del juego ha funcionado bien en pequeño grupo (“Pictionary”, notas de campo).

No han tenido problemas de esperar en la fila. El ambiente que se ha percibido ha sido ameno y divertido (“Los demostrativos”, notas de campo).

Al realizar la representación en pequeño grupo, se han mostrado participativos e interesados por la actividad y por tener el turno (“Las rutinas”, notas de campo).

Los menos motivadores para el alumnado se realizan en gran grupo (70%). De las observaciones, se extrae que el alumnado, en estos, se ha mostrado más distraído ya que, algunos, podían pasar más desapercibidos, puesto que, cabe la posibilidad de que haya cierta monopolización por parte de determinados estudiantes, ya sea debido a las habilidades en la LE o bien, por tener una personalidad más extrovertida.

Cuando se ha mostrado el juego en gran grupo algunos estudiantes han estado organizando el cajón o dibujando. La situación ha sido diferente en pequeños grupos, ya que el ambiente que se observa es ameno y distendido (“El gerundio”, notas de campo).

Cuando se está realizando el juego en gran grupo, se observa que hay muchas cabezas apoyadas en la mesa lo cual hace pensar que están aburridos o poco interesados (“El pasado y futuro”, registro audiovisual).

La mayoría de las veces eran los mismos participantes quienes tomaban la iniciativa y se dirigían primero al lugar correspondiente y, también, quienes corregían las palabras

para que hubiera concordancia entre el género y el número (“Palabras masculinas y femeninas”, notas de campo).

Se observa que hay jugadores que llevan más la iniciativa a la hora de decir el número y contar los que hay en el grupo (“Paquetes de...”, notas de campo).

Cuando se estaban realizando las sumas se oyó a los estudiantes responder en español la solución. Verbalizan la respuesta en voz alta con lo cual es difícil saber quiénes conocen la respuesta y quienes no (“El pañuelo”, registro audiovisual).

Respecto al lugar, en ambos casos han predominado los juegos realizados en la clase, con un 90%. Por otro lado, en el 60% de los juegos más motivadores se ha empleado material de EF y, en cambio, los juegos con motivación baja son aquellos que se han realizado sin material (50%). Por lo tanto, el tipo de material utilizado es un elemento para tener en cuenta en relación con la motivación. Asimismo, como ya se dijo, los datos obtenidos durante la investigación confirman este aspecto puesto que se observa que la inclusión de material al que no están acostumbrados ha resultado llamativa y motivadora: “Han disfrutado de la actividad y les ha gustado incorporar el aro, el cual es un elemento que no están acostumbrados a utilizar en la clase” (“Yo llevo”, notas de campo).

Asimismo, la opinión del alumnado con relación a los materiales, como pelotas es positiva en varias actividades: “Me ha gustado y ha sido divertido pasarse la pelota” (alumna 1, “La pelota positiva y negativa”); “Me ha gustado porque he jugado con una pelota” (alumno 4, “Los demostrativos”); “Ha sido divertido. Me ha gustado porque había una pelota” (alumno 13, “Los demostrativos”).

El punto de vista de la investigadora coincide con la opinión expresada por el alumnado: “Se han reído cuando se pasaban el aro y el clima ha sido distendido y divertido” (“Yo llevo”, notas de campo). Por otro lado, además de incrementar la motivación, se ha observado que hay un aumento en la atención cuando se incorporaron objetos: “Al realizar el juego con un objeto

están más atentos a las instrucciones” (“Los posesivos”, notas de campo). De esta manera, se puede afirmar que, por los datos obtenidos en la investigación, el uso de material de EF en el aula es beneficioso, dado que ha incrementado la motivación y la atención.

Las habilidades trabajadas con los juegos más motivadores son aquellas que incorporan la combinación de las destrezas productivas y receptivas, con un 50%. El alumnado muestra interés por relacionarse con los compañeros, al emplear la LE en contextos significativos, incluso cuando tienen que escribir, lo cual a algunos de ellos les resulta tedioso.

Ha sido divertido porque he jugado con mi amigo (alumno 9, “La bomba”).

Me ha gustado porque he tenido suerte y me ha tocado con mis amigos (alumna 10, “Encuentra la respuesta”).

Me ha gustado jugar con mis amigos (alumna 14, “Los artículos”).

Ha estado bien, porque es divertido saber lo que les gusta y no les gusta a los compañeros (alumna 1, “Encuentra a alguien que...”).

Se han mostrado animados y contentos a pesar de que están escribiendo lo cual es una tarea que normalmente no les resulta muy motivadora (“Dictado en movimiento”, notas de campo).

Todo el alumnado ha querido escribir sus propias acciones por lo que se han mostrado interesados y han trabajado colaborativamente con sus compañeros (“El rey”, notas de campo).

Las actividades menos motivadoras se asocian con las destrezas receptivas con un 50%. Así bien, al alumnado le parece más atractiva la interacción que la lectura y la escucha, un ejemplo de ello es el juego del “Simón dice”, en el cual un alumno indica que no le ha motivado, puesto que solo se trataba de seguir las indicaciones: “No me gusta porque no me enseña nada; alguien te dice lo que tienes que hacer y lo haces” (alumno 15, “Simón dice”). Por otro lado, en el 60% de los juegos valorados con un nivel alto de motivación se han trabajado las

habilidades y destrezas básicas; sin embargo, en los menos motivadores también destaca el mismo contenido de EF, con un 40%. Cabe añadir que el alumnado está de acuerdo con la incorporación del movimiento en el aula:

Ha sido divertido porque te tienes que mover (alumna 5, “Yo llevo”).

Me ha gustado ir arriba y abajo (alumna 8, “Me pongo de pie”).

He sudado y me ha gustado porque he corrido mucho (alumno 7, “El pañuelo”).

Me ha gustado el juego porque he podido hacer un buen pase (alumno 13, “La pelota conjugadora”).

Me ha gustado cuando tenías que sentarte o levantarte, ha sido súper divertido (alumno 9, “Yo puedo”).

Me ha gustado subirme en la silla cuando es grande (alumna 3, “Aumentativos y diminutivos”).

Me ha gustado porque nos hemos subido en la silla” (alumno 2, “Aumentativos y diminutivos”).

Realmente me ha encantado porque había que sentarse y levantarse” (alumna 6, “Aumentativos y diminutivos”).

Las notas de campo y la opinión de una de las maestras que ha utilizado alguno de los juegos en el aula, complementan los comentarios realizados por el alumnado: “Les ha gustado correr y hacer grupos con sus amigos” (“Paquetes de...”, notas de campo); “Los alumnos están encantados de aprender a través del juego. Les gusta moverse y participan más activamente” (A. G., maestra de 4.º de primaria).

Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, se confirma que, respecto a la motivación, los aspectos más influyentes son la agrupación, el material y las destrezas; en este sentido, según los datos analizados, los juegos en pequeño grupo son más motivadores que los realizados en gran grupo. Por su parte, el material de EF suscita más motivación que los juegos sin material

y, respecto las destrezas lingüísticas, se incrementa la motivación cuando hay una combinación de destrezas productivas y receptivas, es decir, interacción; por el contrario, las actividades que se relacionan con las destrezas receptivas suscitan menos interés.

Asimismo, cuando el alumnado está motivado siente emociones positivas como lo expresa una alumna: “He estado feliz” (alumna 1, “La foto de mi familia”). Esto también se ve reflejado en las anotaciones realizadas durante la observación, en los comentarios de la observadora y en los comentarios de los docentes que aplicaron la metodología:

“Se han divertido mucho y se les veía emocionados y contentos mientras jugaban” (notas de acampo, “La bomba”).

“La mayoría de los estudiantes estaban muy entusiasmados en los juegos” (E. Y., observadora interna).

“Cuando estaban representando el momento se han mostrado contentos y emocionados” (“La foto de mi familia”, notas de campo).

“Escuchan a sus compañeros cuando hablan y se muestran contentos en un ambiente distendido” (“La bolsa misteriosa”, notas de campo).

“La respuesta ha sido muy positiva, estaban motivados y centrados en la actividad. Se lo estaban pasando bien y se estaban riendo” (L. C., maestra de 7.º).

Para el alumnado, un aspecto que incrementa el nivel de motivación es la interacción, los compañeros con los que comparten la vivencia, afectan su percepción sobre el juego: “El componente social, es decir, el hecho de elegir la pareja es importante ya que en función de este hecho parecen estar más contentos realizando la actividad” (“La puntuación”, notas de campo); “Sólo ha habido un niño que no se ha motivado porque no le ha gustado su pareja” (“¿Cuántos hay?”, registro audiovisual).

Otro aspecto que afecta la motivación es el comportamiento y las acciones que acontecen durante el juego, dado que provocan sensaciones en el alumnado que influyen en la motivación; por ejemplo, si no se siguen las normas, se complica el desarrollo del juego:

“No me ha gustado porque algunos estudiantes no estaban escuchando” (alumna 10, “La leyenda de san Jorge”).

“No me gustó porque mi pareja no escuchaba” (alumna 5, “El pasado y el futuro”).

“No me ha gustado porque mi compañero me ha estado molestando” (alumna 1, “La puntuación”).

“No me ha gustado porque los niños no escuchan” (alumna 6, “La araña” y “El pasado y el futuro”).

“Mi pareja no me ha dejado tener suficientes turnos” (alumna 3, “Las rutinas”).

“No me ha gustado porque no me la han pasado” (alumna 5, “La pelota conjugadora”).

“No me ha gustado porque mi pareja no ha querido jugar” (alumna 6, “El rey”).

“Algunos se mostraban interesados, pero el comportamiento de sus compañeros ha influido en la dinámica del juego” (“La araña” y “El pasado y el futuro”, registro audiovisual).

A pesar de que en algunos casos la dinámica del juego no ha sido favorecedora, en otros momentos, se ha observado que se desarrollan valores y se potencia la colaboración y la motivación, dado que el alumnado se siente parte del grupo: “Se observa que felicitan a sus compañeros y se ayudan haciéndose señales a los que les toca salir para ir a buscar el pañuelo, si no se han dado cuenta” (“El pañuelo”, registro audiovisual). Por otro lado, es importante tener en cuenta que cada individuo es diferente, por lo que su motivación en el aprendizaje de la LE también lo es; por ejemplo, algunos tienen una motivación intrínseca y consideran que el aprendizaje tiene una finalidad comunicativa e integradora:

“Me gusta aprender nuevas lenguas para hablar con otra gente y comunicarme” (alumna 10).

“Me ayuda si tengo que ir a algún sitio, como de vacaciones y hablan español” (alumna 3).

“Sí, porque creo que está muy bien saber otra lengua; por ejemplo, si vas a otro país como España puedo decir hola” (alumna 5).

“Quiero ser capaz de hablar español porque vamos de vacaciones a sitios donde hablan español y tengo familia que habla español” (alumno 12).

“Sí, porque cuando crezca y busque trabajo mis padres dicen que puedes escoger entre más trabajos; por ejemplo, puedo ir a Méjico y enseñar allí” (alumna 6).

En cambio, a otros alumnos les resulta llamativo la competición, es decir, tienen una motivación externa: “Me gusta la competición del tiempo” (alumno 12, “Quizlet”); “Me ha encantado porque casi gano” (alumno 13, “La bomba”); “Me ha gustado y he competido con mis compañeros para ver quién escribía más” (alumno 15, “Quizlet”).

Por otro lado, otra observación importante es que cuando el alumnado está más motivado y le interesa el juego, utiliza la lengua materna de manera espontánea, lo cual evoca emociones positivas: “Inicialmente utilizan el inglés porque quieren completar la hoja rápidamente, pero no porque no comprendan, puesto que son capaces de traducir. A medida que ha avanzado el juego se han escuchado más participantes hablando en español” (“Encuentra a alguien que...”, notas de campo).

Otro aspecto que se observa es la inclusión de otra materia como las matemáticas y, sobre esto, hay una gran variedad de opiniones al respecto, puesto que a algunos de los estudiantes les ha gustado, pero a otros no: “Han jugado animados y muchos han querido ir rápido para realizar el ejercicio más veces. En cambio, a otros nos les ha gustado que se hayan integrado las matemáticas en el juego” (“El juego de cartas”, notas de campo).

Dificultad

A continuación, se presenta la rejilla con los juegos que al alumnado les parecieron más fáciles y complicados (ver Tabla 44 y Tabla 45).

Tabla 44

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con el nivel más bajo de dificultad

Dificultad baja						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los reflexivos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El pañuelo”	Nuevo	Gran grupo	Gimnasio	EF	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Las rutinas”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo, individual	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Las partes del cuerpo”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Electrónicos	Receptiva	Expresión corporal
“Un barco de la Habana”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“La puntuación”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Escolar	Receptiva	Psicomotricidad fina
“Los interrogativos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El rey”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Simón dice”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal

Tabla 45*Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con el nivel más alto de dificultad*

Dificultad alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“Las emociones”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Las comparaciones”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Orientación espacial
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina
“Los artículos”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Receptiva	Orientación espacial
“La pelota conjugadora”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“Yo puedo”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El pasado y el futuro”	Nuevo	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de cartas”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas

Por otro lado, en la Tabla 46 se combinan los resultados de los juegos con mayor y menor nivel de dificultad.

Tabla 46*Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con mayor y menor nivel de dificultad*

Dificultad (%)																	
Conocimiento	Baja	Alta	Agrupación	Baja	Alta	Lugar	Baja	Alta	Material	Baja	Alta	Destreza	Baja	Alta	Desarrollo físico	Baja	Alta
Nuevos	91	90	Pequeño grupo	27	50	Clase	91	80	EF	36	30	Receptiva	36	10	Habilidades y destrezas básicas	45	40
Conocidos	9	10	Gran grupo	45	20	Gimnasio	9	20	Escolar	36	40	Productiva	45	20	Expresión corporal	45	20
Combinación			Individual	20						Sin material	18	30	Ambas	18	70	Orientación espacial	30
			Parejas	10						Electrónicos	9	0			Psicomotricidad fina	9	10
			Combinación	27						Escolar y electrónicos	0	0					

Con relación al conocimiento de la actividad, en ambos casos prevalecen los nuevos juegos y los resultados son un 91% con un nivel bajo de dificultad y un 90% con un nivel alto de complejidad. En cuanto a la agrupación, las actividades en gran grupo, con un 45% se consideran como más fáciles y, en cambio, las más difíciles, son las realizadas en pequeño grupo con un 50%. Este aspecto se confirma por medio de las notas de campo, puesto que el alumnado puede pasar más desapercibido en gran grupo, tal como se muestra a continuación: “Es más sencillo recitar el poema de forma grupal, puesto que en el caso de que no se acuerden de alguna palabra o frase pueden continuar escuchando a sus compañeros y seguir en el momento en el que se acuerden” (“El poema”, notas de campo).

Respecto al lugar, predominan los juegos realizados en la clase, ya que un 91% de los que se consideran más sencillos se han realizado en este lugar, comparado con un 80% de los más difíciles. Por otro lado, para el alumnado, las actividades en las que se ha utilizado el material de EF y el material de clase se han clasificado como las más sencillas (36%); también se ha observado que han resultado más complicadas las que emplean material escolar (40%). En ese mismo sentido, las habilidades productivas han sido clasificadas por el alumnado como las más fáciles, con un 45%, mientras que las que combinan las destrezas receptivas y productivas presentaban una dificultad más alta con un 70%. En cuanto a la destreza productiva de hablar, se observa que hay más dificultades que a la hora de comprender:

Les resulta más complicado expresar la acción, lo cual demuestra que la verbalización es una habilidad que presenta más dificultades que la comprensión a pesar de conocer el vocabulario (“Simón dice”, notas de campo).

Demuestran que comprenden mensajes orales sencillos relacionados con las rutinas diarias, puesto que son capaces de representar las oraciones (“Las rutinas”, notas de campo).

Los comentarios respecto a la destreza productiva de escribir, no se asocian con el nivel de dificultad, sino con el interés por la actividad y, por esto, hay variedad de opiniones; por ejemplo, a una alumna le gustan las actividades de escritura, “A mí me ha gustado el juego porque podemos escribir y es un secreto” (alumna 1, “Dictado en movimiento”); y, en cambio, otro alumno expresa que a pesar de que ha escrito esta no es una actividad de su agrado: “Ha sido divertido y he escrito un poco que normalmente no me gusta, pero esta vez sí he escrito” (alumno 2, “Dictado en movimiento”).

En cuanto al componente motor, las habilidades y destrezas básicas y la expresión corporal, ambas con un 45%, se asocian con los juegos más sencillos y, en adición, estas habilidades y destrezas físicas también se han seleccionado como las más complicadas con un

40%. Por lo tanto, según los datos cuantitativos, los aspectos que destacan en el nivel de dificultad son la agrupación (nivel de dificultad bajo en gran grupo y alto en pequeño grupo) y las destrezas (nivel de dificultad bajo en las destrezas productivas y alto, en la combinación de ambas).

Los datos cualitativos revelan que la percepción del alumnado sobre el nivel de dificultad de los juegos puede influir en la motivación, es decir, el nivel de dificultad puede incrementar o reducir la motivación; además, se observa que para algunos es motivador que la actividad sea sencilla, en cambio, a otros les ha gustado enfrentarse a un reto, es decir, que tenga un nivel alto de dificultad y, por tanto, no les agrada que todo fuera tan sencillo:

Me ha parecido muy fácil, no me ha gustado y no he aprendido nada (alumno 15, “Las comparaciones”).

No me gustó porque fue muy fácil. No sé, fue muy fácil y no aprendí nada (alumno 9, “Tela de araña”).

He jugado, pero era demasiado fácil, no ha sido un reto y no enseña nada (alumno 15, “La pelota positiva y negativa”).

Me gustaría que hubiera palabras más complicadas (alumna 1, “Simón dice”).

Por otro lado, también hay participantes que han indicado que no les gusta que el nivel de dificultad sea tan elevado: “No me ha gustado porque es difícil” (alumno 4, “El juego de la fortuna”); “No me ha gustado porque no es divertido y es difícil” (alumno 11, “Las rutinas”); “No me ha gustado porque ha sido difícil y no he aprendido nada” (alumno 13, “Yo puedo”). A pesar de lo anterior, el juego también permite que el grado de complejidad se acomode a las necesidades individuales y grupales:

Es una actividad apropiada al nivel del grupo, puesto que utilizan vocabulario que ya conocen, a pesar de que cada mañana expresan sus emociones y va surgiendo vocabulario nuevo (“Las emociones”, notas de campo).

Inicialmente, se ha empezado con adjetivos y les costaba diferenciar lo que era un adjetivo de un nombre. Es por ello por lo que les ha resultado más fácil jugar cuando se ha realizado con vocabulario relacionado con la ropa (“Un barco de La Habana”, notas de campo).

Sin embargo, cuando se ajusta el nivel de dificultad del grupo, el alumnado utiliza el vocabulario y realiza la actividad de manera independiente:

En la visualización del vídeo se escucha el vocabulario trabajado relacionado con la comida (“Encuentra a alguien que...”, registro audiovisual).

Han demostrado que tienen vocabulario y que son capaces de utilizarlo en el juego. Todos han querido participar; han escogido una palabra que conocen para dibujarla (“Pictionary”, notas de campo).

Los participantes han verbalizado las frases en español utilizando el vocabulario trabajado; han preguntado cuando no sabían cómo decir las palabras o frases (“Los deportes”, notas de campo).

En consecuencia, es posible decir que las actividades lúdico-motrices permiten la adaptación a las habilidades del alumnado.

En función del nivel de español que tienen, han hecho frases más elaboradas (“La bolsa misteriosa”, notas de campo).

Algunos estudiantes han realizado las frases de manera sencilla; “Yo llevo unos vaqueros”, y otros han incorporado adjetivos como el color; “Yo llevo un suéter azul”, “Yo llevo zapatos verde, gris y negro”; se han escuchado adjetivos como calentitos refiriéndose a los calcetines y otros han hablado de varias piezas de ropa como de las zapatillas y el suéter (“Yo llevo”, notas de campo)

Cada grupo ha mostrado tener diferente ritmo al escribir, pero todos han acabado y han pedido tener turnos para representar las acciones (“El rey”, notas de campo).

Por otro lado, una de las diferencias individuales que también cabe destacar está relacionada con la memorización:

Se puede observar que algunos estudiantes tienen más facilidad que otros para memorizar el poema (“El poema”, notas de campo).

Algunos y algunas estudiantes muestran dificultades para memorizar el vocabulario; otros, en cambio, conocen el significado de los pronombres posesivos (“Los posesivos”, notas de campo).

En cuanto a las opiniones del alumnado con respecto al tema anterior, se puede encontrar lo siguiente:

No me ha gustado porque era difícil leer y memorizar (alumno 4, “Dictado en movimiento”).

Es difícil memorizar las palabras (alumna 3, “Un barco de La Habana”).

Era difícil de memorizar (alumno 13, “El poema”).

No he podido memorizar todas las palabras (alumno 11, “Un barco de La Habana”).

He jugado, pero es un poco difícil memorizar las cosas (alumno 2, “Los posesivos”).

Se observan diferentes niveles, es decir, algunos escriben rápido la respuesta y, en cambio, otros tardan más (“Los interrogativos”, notas de campo).

Independientemente de las habilidades lingüísticas individuales, se observa que cuando los estudiantes no conocen el vocabulario, utilizan estrategias para hacerse entender, como, por ejemplo, los gestos y la expresión corporal; en ese mismo sentido, cuando están muy involucrados con el desarrollo del juego, aunque conocen la traducción, instintivamente se comunican en la lengua materna, de forma natural.

Se ha observado que no pueden verbalizar todo lo que piensan utilizando el español porque les falta vocabulario, pero han utilizado diferentes maneras para expresar lo que

quieren decir. Han utilizado palabras que conocen, gestos, mímica (“La foto de mi familia”, notas de campo).

Dictan las palabras en español. Cuando hay alguna palabra que no saben cómo escribirla, utilizan su lengua materna (“Dictado en movimiento”, notas de campo).

Trabajan de manera independiente y, a pesar de que utilizan el inglés para comunicarse y deletrear las palabras, leen y escriben el poema utilizando el español (“Dictado en movimiento”, registro audiovisual).

Utilizar el español les ha resultado muy complicado porque era una conversación espontánea (“Las comparaciones”, registro audiovisual).

En ocasiones, hacen una mezcla de los dos idiomas: “Yo estoy cansado porque *I didn't sleep well*” (“Las emociones”, registro audiovisual)

Cuando contestan algunos dicen la palabra en inglés porque les sale naturalmente, aunque en ocasiones conocen la traducción (“Pictionary”, notas de campo).

En ocasiones utilizan el inglés, a pesar de que las frases están escritas en español, lo cual demuestra que entienden el contenido. Cuando se les recuerda que deben hablar en español, cambian (“Encuentra a alguien que...”, registro audiovisual).

Han comprendido el juego y son capaces de verbalizar muchas palabras en español, hay veces que la dicen en inglés y cuando se les dice que la digan en español saben traducirla (“La bolsa misteriosa”, registro audiovisual).

Valorar la expresión oral ha sido complicado porque lo que más les urgía era ponerse en orden y utilizaban el inglés espontáneamente. En cambio, a medida que ha ido avanzando la actividad se han ido escuchando frases en español (“Las comparaciones”, notas de campo).

Son capaces de compararse con los otros. Verbalmente tienen más dificultades que cuando lo escriben, puesto que les sale sin pensar en inglés; sin embargo, cuando se les

recuerda que deben hablar en español son capaces de compararse y expresarse utilizando las frases trabajadas (“Las comparaciones”, notas de campo).

A pesar del uso de la lengua materna, también se ha observado que, durante el desarrollo del juego, los estudiantes hablan más en la lengua que estaban aprendiendo:

A medida que avanza la actividad se escuchan más palabras en español: “Te gusta el pescado, la ensalada, guisantes, pan” (“Encuentra a alguien que...”, notas de campo).

El juego ha cambiado la dinámica, puesto que cuando se repetían las oraciones cada vez más participantes realizaban la acción sin mirar a sus compañeros (“A ti te toca”, notas de campo).

Algunos han diferenciado los verbos reflexivos y otros han mirado a sus compañeros.

A medida que avanzaba el juego eran más los que distinguían los verbos y, en consecuencia, eran capaces de representar los mensajes orales sencillos (“Los reflexivos”, registro audiovisual).

Por otra parte, se determina que la repetición favorece la interiorización de la LE, dado que aporta seguridad al alumnado: “Así bien, respecto al objetivo de verbalizar mensajes sencillos algunos han repetido frases que han escuchado anteriormente ‘Simón dice tocarse el pelo’ y otros han creado diferentes como ‘Simón dice silencio’, ‘Simón dice sentarse en la alfombra’” (“Simón dice”, notas de campo).

Teniendo en cuenta las diferencias y las percepciones individuales, es importante ser flexible y adaptar las actividades en función de las habilidades y las necesidades del alumnado y del grupo: “El ejercicio ha ido incrementando de dificultad, ya que primero se ha hecho con palabras y después con frases” (“Los artículos”, notas de campo); “Les resulta difícil memorizar todas las palabras que dicen sus compañeros, por lo que se ha eliminado esta parte” (“Un barco de La Habana”, notas de campo).

En este sentido, una maestra corrobora la necesidad de modificar los juegos, de manera que se adapten al nivel del alumnado para conseguir una mayor motivación y un proceso de aprendizaje más eficaz.

“A algunos estudiantes les modifiqué simplificando las palabras, pero vi que todos estaban involucrados. Aunque para ellos el lenguaje es complicado se lo estaban pasando bien con el juego lo entendieron y pudieron jugar. Lo entendieron lo suficiente como para jugar; a veces hay niños que les cuesta más participar en las actividades de la clase, pero cuando hay un juego lo hacen” (L. C., maestra de 7.º).

En cuanto a los aspectos cualitativos que se relacionan con el nivel de dificultad, estos son: las diferencias en las habilidades lingüísticas y la memorización y la percepción en la valoración del juego, puesto que esta depende de la personalidad del individuo. Es necesario tener en cuenta que hay alumnado que prefiere las actividades que sean sencillas, dado que les aporta seguridad al cometer menos errores; por el contrario, otros están más interesados en actividades que sean un reto y en las que haya obstáculos por superar. Estos aspectos vienen determinados por la habilidad de la lengua materna.

8.3.2.5. Relación entre los juegos aplicados, el aprendizaje conseguido y la percepción del alumnado

En este apartado se relacionan los juegos que se han llevado a cabo durante la intervención con el cuestionario inicial y final; además, esta información se ha complementado con los datos obtenidos en la rejilla sobre la percepción del alumnado, es decir, con las actividades que han resultado más y menos motivadoras y las más fáciles y las más complicadas, así como las que han presentado un alto y un bajo nivel de aprendizaje.

En la Tabla 47 se exponen los datos correspondientes a la prueba inicial, final y el incremento del aprendizaje en las diferentes categorías (artículos, verbos y oraciones), además

de la media de la percepción del alumnado, con respecto al aprendizaje, la motivación y la dificultad.

Tabla 47

Relación entre los resultados obtenidos del cuestionario inicial y final y la percepción que presenta el alumnado canadiense de los juegos sobre el aprendizaje, la motivación y la dificultad

Categoría	Prueba (%)			Percepción del alumnado (%)					
				A: alto B: baja					
				Aprendizaje		Motivación		Dificultad	
				A	B	A	B	A	B
Verbos	33	63	31	24	39	57	20	11	53
Oraciones	23	66	43	36	34	53	23	18	40
Artículos	23	61	38	25	45	53	17	12	60
Vocabulario				20	38	66	17	51	14
Media	26	63	37	26	39	57	19	14	51

Se observa que, según la prueba, la media de aprendizaje de todos los juegos es de un 37% y las preguntas correspondientes a las oraciones son las que presentan un mayor aprendizaje con una media de un 43% (concretamente las frases afirmativas), seguidas de los artículos y pronombres con un 38% y los verbos, con un 31%. Por su parte el alumnado considera que la media del nivel aprendizaje del nivel alto es de un 26% y del bajo de un 39%, es decir, que consideran que no han adquirido mucho conocimiento. Sin embargo, coinciden con los resultados obtenidos en la prueba que las oraciones es la categoría con un nivel más alto (36%).

La media de los juegos más motivadores es de un 57% y la de los menos motivadores de un 19%; la categoría más motivadora para el alumnado es el vocabulario con un 67% y la que menos motivación presenta es la correspondiente a las oraciones con un 23%. Por otro lado, se puede observar que, a los estudiantes, las actividades les han resultado más sencillas que complicadas dado que la media de la dificultad baja es de un 51% y la dificultad alta de un 14%. En concreto, las más sencillas se relacionan con la categoría de los artículos y pronombres

puesto que esta se ha elegido con un 60%; mientras que la más compleja es la de las oraciones con un 18%.

La categoría más complicada, pero la que, a la vez, presenta un mayor aprendizaje es la de las oraciones y ha sido considerada por el alumnado con menor motivación. Por el contrario, la de los artículos y pronombres es la que tiene un menor nivel de aprendizaje y se han considerado más sencillos. Por lo tanto, se podría relacionar el nivel de dificultad con el nivel de aprendizaje, dado que, según los alumnos, a mayor dificultad, mayor aprendizaje.

A continuación, clasificados por categorías, se relacionan los juegos realizados con las preguntas del cuestionario y se incorpora la percepción de los estudiantes acerca de los juegos destacados en cada una de las variables (mayor y menor nivel de aprendizaje, motivación y dificultad).

Categoría: verbos

Hay trece juegos asociados con las catorce preguntas en la categoría de los verbos y los contenidos son: conjugación (presente del indicativo y concordancia de la persona y el verbo), pasado y futuro, gerundio, verbos reflexivos, verbos impersonales, perífrasis verbal “tener que” y verbos ser y estar.

En este caso, se observa que hay un incremento en el aprendizaje de todos los contenidos, excepto en uno, en cuanto a los porcentajes, estos son los siguientes: verbos impersonales (56%), la conjugación (40%), el pasado y el futuro y los reflexivos (ambos 34%), verbo ser y estar (16%) y gerundio (13%); sin embargo, en la perífrasis verbal “tener que” no hay aprendizaje (0%) (ver Tabla 48).

Tabla 48

Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela canadiense

Categoría	Juego	Verbos				
		Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Conjugación	“Yo llevo”	1. Presente indicativo, 2. ^a conjugación (poder).	Escoge la respuesta correcta (Puedo ir a beber agua).	31	56	25
	“La pelota conjugadora”	13. Presente de indicativo, 1. ^a conjugación (jugar).	Nosotros _____ en el patio todos los días, aunque nieve.	75	94	19
	“El reto de los verbos”	22. Verbos 2. ^a conjugación (querer)	Escribe una frase con el verbo QUERER.	0	63	63
	“Yo puedo”	27. Concordancia de los pronombres personales y los verbos.	Hablamos con los amigos de mis papas. ¿Quién habla?	25	75	50
		26. Conjugación de verbos	Escoge la frase o frases correctas.	0	44	44
	Media			26	66	40
“El pasado y el futuro”	“El pasado y el futuro”	7. Futuro	La semana que viene ellos...	13	31	18
	“Tela de araña”	4. Pretérito perfecto simple 1. ^a conjugación (cantar).	Ayer en música yo _____ una canción.	13	63	50
	Media			13	47	34
Gerundio	“El gerundio”	2. Gerundio	¿Qué está haciendo? (La niña está jugando).	75	88	13
	Media			75	88	13
“Los reflexivos”	“Los reflexivos”	6. “Los reflexivos”	¿Qué está haciendo? (Se está lavando las manos).	13	56	43

Categoría	Juego	Verbos				
		Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
	“Las rutinas”	16. “Los reflexivos”	Señala la respuesta correcta: (Él se llama Miguel).	56	81	25
	Media			35	69	34
	“¿Cuántos hay?”	19. Verbos impersonales (haber).	Escribe una frase con el verbo HABER.	0	56	56
Impersonales	Media			0	56	56
	“Simón dice”	5. Perífrasis (tenéis que)	Hoy al llegar a clase la maestra ha dicho: Tenéis que.	63	63	0
	“El rey”					
Perífrasis verbal (tener que)	Media			63	63	0
	“Me pongo de pie”	14. Verbos ser y estar	María y Juan _____ en una isla de viaje.	50	56	6
		15. Verbo ser	Ellos _____ contentos.	44	69	25
Ser y estar	Media			47	63	16
	Media total			32	63	31

Los resultados con los que el alumnado ha demostrado un mayor aprendizaje están relacionados con el verbo impersonal (haber), es decir, con el juego “¿Cuántos hay?”. En un inicio, no se presentan conocimientos previos sobre este contenido; sin embargo, en la segunda prueba, el aprendizaje incrementó a un 56%; aunque, para el 58% del alumnado, este tiene un nivel bajo de aprendizaje. El siguiente contenido con mayor aprendizaje es la conjugación de los verbos (40%), desarrollado con los juegos “Yo llevo”, “El reto de los verbos”, “La pelota conjugadora” y “Yo puedo”.

Para el alumnado, el juego sobre “El reto de los verbos” se selecciona como uno de los más motivadores (69%) y con mayor aprendizaje (50%). Por otro lado, el juego “Yo llevo”

también está entre los juegos más motivadores (69%) y con mayor aprendizaje (44%); en ese mismo sentido, “La pelota conjugadora” tiene un nivel de dificultad elevado (24%) así como el juego “Yo puedo” (21%). De esta manera, los anteriores son los juegos que, para los estudiantes, resultan motivadores, pero, al mismo tiempo, son con los que más han aprendido y los más difíciles.

Las preguntas relacionadas con el pasado y el futuro tienen un aumento de las respuestas correctas de un 34% y están relacionadas con las actividades “El pasado y el futuro” y “La araña” (pasado y futuro); según el 44% del alumnado, el juego sobre el pasado y el futuro tiene un nivel bajo de motivación, un 19% lo considera difícil y el 50% opina que el nivel de aprendizaje es bajo; por otro lado, el juego “La araña” (pasado y futuro) no ha destacado en ninguna de las variables investigadas.

Por otra parte, las preguntas en las que se observa menor aprendizaje están relacionadas con la perífrasis verbal “tener que”, que está asociada al juego de “Simón dice” y “El rey”; tanto en la prueba inicial como en la final, el aprendizaje es de un 63%, por lo que se puede determinar que no hay ningún aprendizaje y este hecho coincide con la opinión de los estudiantes acerca de que, para el 60%, el juego “Simón dice” no presenta aprendizaje y, al 40% les resulta poco motivador y fácil al 60%. De las variables estudiadas, para el 60% de los estudiantes, “El rey” destaca por tener un nivel de dificultad bajo.

Los contenidos relacionados con los verbos ser y estar muestran un incremento del 16% del aprendizaje y estos están relacionados con las actividades lúdicas “Me pongo de pie” y “La foto de mi familia”. “La foto de mi familia” presenta un alto nivel de motivación (75%) y de aprendizaje (50%), lo que se contradice a los resultados obtenidos en la prueba; por otro lado, el juego “Me pongo de pie” no ha destacado en ninguna de las variables estudiadas.

En el contenido relacionado con “El gerundio”, se observa que el aprendizaje ha aumentado un 13%; sin embargo, el alumnado tenía conocimientos previos de un 75%; a pesar

de ello, para el 73% ha sido motivador y el 40% ha considerado que se ha producido aprendizaje.

Categoría: oraciones

En esta categoría la información se recoge en la Tabla 49; además, en esta se encuentran dieciocho juegos relacionados con las once preguntas que involucran los siguientes contenidos: frases afirmativas, frases negativas, frases interrogativas, comparaciones, estructura lingüística “A mí me gusta”, concordancia y puntuación.

Según las pruebas, el aprendizaje ha incrementado un 88% en las frases afirmativas, un 57% en las oraciones negativas y un 29% en las interrogativas; por otro lado, en “Las comparaciones” ha sido un 35%, en “La puntuación” un 32%, en la estructura lingüística “A mí me gusta” un 43% y en la concordancia un 7%.

Tabla 49

Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense

Oraciones						
Categorías	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Frases afirmativas	“Tela de araña”	31. Frases afirmativas	Escribe una frase en español.	0	88	88
	“La foto de mi familia”					
	“Cuento motor”					
	“Quizlet”					
	“Las emociones”					
	“El poema”					
	“La leyenda de san Jorge”					
	“Dictado en movimiento”					
	Media			0	88	88

Oraciones						
Categorías	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Frases negativas	“Los deportes”	28. Frases negativas	Escribe la frase en negativo (Tengo un perro como mascota).	6	63	57
	Media			6	63	57
Frases interrogativas	“Encuentra a alguien que...”	18. Frases interrogativas	¿_____ has estado el fin de semana? He estado en la montaña.	13	75	62
	“Encuentra la respuesta”	20. Frases interrogativas (pronombres)	¿_____ ha venido a la escuela? Han venido todos.	25	69	44
	“Los interrogativos”	29. Frases interrogativas (escritura)	Escribe la frase en interrogativa. Se ha comprado un coche.	0	13	13
	Media			13	52	29
Comparaciones	“Aumentativos y diminutivos”	8. Comparaciones	¿Cómo es el pie?	63	94	31
	“Las comparaciones”	9. Comparaciones (aumentativos)	¿Cómo es? (El león es al animal más fuerte)	44	69	25
		10. Comparaciones (“Aumentativos y diminutivos”)	Compara y selecciona: (El hombre de azul es más alto que la mujer de rojo.)	25	75	50
	Media			44	79	35
Estructura lingüística (A mí me gusta)	“La pelota positiva y negativa”	17. Estructuras lingüísticas: A mí me gusta.	Mi gusta el hip hop	38	81	43
	Media			38	81	43
Concordancia	“A ti te toca”	24. Concordancia	La niña es (buena y divertida)	56	63	7
	“Palabras masculinas y femeninas”					

	Media			56	63	7
Puntuación	"La puntuación"	3. Puntuación	Escribe correctamente la frase: mi hermana María come helado con fresas chocolate y nata	6	38	32
	Media			6	38	32
Media total				23	66	43

En la categoría de las oraciones hay un mayor aprendizaje en las frases afirmativas (88%) y negativas (57%). En el caso de las frases afirmativas, esta es la pregunta con mayor nivel de aprendizaje y se relaciona con las actividades de "Tela de araña", "La foto de mi familia", "Cuento motor", "Quizlet", "Las emociones", "El poema", "La leyenda de san Jorge" y "Dictado en movimiento". En el cuestionario inicial, el alumnado demuestra no tener conocimiento; sin embargo, en el final, el 88% escribió, adecuadamente, una frase afirmativa.

Los juegos que destacan en alguna de las variables son "La foto de mi familia", que es uno de los juegos más motivadores con un 75% y "Quizlet", que el 73% del alumnado también lo ha considerado como muy motivador y el 47% indica que el grado de complejidad es alto. Por el contrario, "El poema" y "La leyenda de san Jorge" son percibidos como poco motivadores por el 38% y, para el 54%, "La leyenda de san Jorge" ha tenido un nivel bajo de aprendizaje; el "Cuento motor" no destaca en ninguna de las variables, según la percepción del alumnado.

En cuanto al aprendizaje relacionado con las preguntas negativas, este ha aumentado un 57% y, en este caso, se ha trabajado con el juego de "Los deportes" que, de acuerdo con la opinión del alumnado no está entre los más relevantes en las variables estudiadas.

Los conocimientos sobre la puntuación han incrementado un 32% y estos se han desarrollado mediante el juego "La puntuación"; esta actividad, el 62% del alumnado la ha

considerado sencilla y el 64% ha opinado que el nivel de aprendizaje ha sido bajo. Con relación a las oraciones interrogativas, el aumento del aprendizaje es del 29% y los juegos que han trabajado este contenido son “Encuentra a alguien que...”, “Encuentra la respuesta” y “Los interrogativos”; asimismo, para el alumnado, el juego de “Los interrogativos” ha sido bajo tanto en motivación (45%) como en dificultad (63%). “Encuentra la respuesta” y “Encuentra a alguien que...”, no destacan en ninguna de las variables investigadas.

En la pregunta relacionada con las comparaciones, el número de respuestas correctas ha incrementado de un 44% a un 69%, es decir, un 25%; los juegos relacionados con este contenido son “Aumentativos y diminutivos” y “Las comparaciones”. El segundo es una actividad que ha presentado un nivel bajo de motivación, dado que ha obtenido un 43%, tiene una dificultad elevada del 29% y un nivel de aprendizaje bajo del 57%; en cuanto los “Aumentativos y diminutivos”, estos no destacan en las variables estudiadas.

En la estructura lingüística “A mí me gusta” el aprendizaje ha aumentado un 43% y este se relaciona con “La pelota positiva y negativa” que, para el 75% de los estudiantes es motivador y fácil para el 81%. En cuanto a la concordancia se observa que hay un aumento del 7% de aprendizaje (de un 56% a un 63%); esta pregunta se relaciona con el juego de las “Palabras femeninas y masculinas” y “A ti te toca”, de acuerdo con la rejilla, no destaca en ninguna de las variables.

Categoría: artículos y pronombres

En este caso, se han realizado tres juegos en el aula para trabajar los artículos y pronombres (determinantes, demostrativos y posesivos); este aprendizaje se ha evaluado mediante seis preguntas del cuestionario. Como se puede observar en la Tabla 50, la media de aprendizaje es del 38% y los determinantes, con un 47% es el contenido con mayor aprendizaje, seguido de los posesivos con un 35% y los demostrativos con un 32%.

Tabla 50

Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense

Artículos y pronombres						
Categoría	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Determinantes	“Los artículos”	23. Concordancia artículos	Corrige el artículo (masculino/femenino: vamos a ir a buscar la pastel, el bebida, el manzana y la plátano.	6	63	57
		30. Artículos determinados	Completa la frase: a mí me gustan los animales: __ caballo, __ ballena, __ avestruz, __ dinosaurios, __ camello y __ gatos.	13	50	37
	Media			10	57	47
Demostrativos	“Los demostrativos”	11. Artículos demostrativos	¿Cuánto cuesta ____ cuchara?	38	64	26
		12. Pronombres demostrativos	La pelota que quiero es aquella. ¿A qué se refiere aquella?	44	81	37
	Media			41	73	32
Posesivos	“Los posesivos”	21. Pronombres posesivos	Él tiene un libro ¿De quién es el libro?	13	44	31
		25. Pronombres posesivos	La mochila es de maría ¿De quién es la mochila?	25	63	38
	Media			19	54	35
Media total				23	61	38

Los determinantes son la categoría en la que hay un mayor aprendizaje con un 47% y se relaciona con “Los artículos”, que presenta un nivel de motivación y de dificultad bajo (25%), así como de aprendizaje (50%). El juego de “Los posesivos” trabaja el contenido relacionado con los pronombres posesivos; con este, el incremento del nivel de aprendizaje es de un 35%, además, para el 47% del alumnado presenta una motivación alta y ha resultado

fácil para el mismo porcentaje, mientras que el nivel de aprendizaje ha sido bajo, dado que tiene un 40%. El aprendizaje en relación con los demostrativos ha mejorado un 32% y está relacionado con el juego del mismo nombre; este ha sido seleccionado por el alumnado con un nivel alto de motivación con un 31% y de motivación con un 68% además de considerarse fácil.

8.3.2.6. Relación entre el aprendizaje, la motivación y la dificultad

Con los juegos más destacados de cada categoría se ha realizado un análisis relacionando las variables (ver Tabla 51). Según los juegos destacados en cada categoría, la media en el nivel alto de aprendizaje es del 38% y en el bajo de un 56%; en el nivel alto de motivación es de un 76% y el bajo de un 38%; y el nivel bajo de dificultad es del 69% y el alto de un 29%. En consecuencia, la media indica que la motivación es elevada; mientras que el nivel de dificultad y aprendizaje ha sido bajo.

Tabla 51

Juegos con mayor nivel alto y bajo de aprendizaje, motivación y dificultad en la escuela canadiense

	Motivación				Dificultad				Aprendizaje			
	Alto	%	Bajo	%	Fácil	%	Difícil	%	Mucho	%	Poco	%
Verbos	“El gerundio”	73	“El pasado y el futuro”	44	“Los reflexivos”	77	“La pelota conjugadora”	24	“El reto de los verbos”	50	“Simón dice”	60
	“Yo llevo”	69	“Simón dice”	40	“Las rutinas”	71	“Yo puedo”	21	“Yo llevo”	44	“¿Cuántos hay?”	58
	“El reto de los verbos”	69			“El rey”	60	“El pasado y el futuro”	19	“El gerundio”	40	“El pasado y el futuro”	50
					“Simón dice”	60						
Oraciones	“La foto de mi familia”	75	“Los interrogativos”	45	“La pelota positiva y negativa”	81	“Las emociones”	63	“La foto de mi familia”	50	“La puntuación”	64

	“La pelota positiva y negativa”	75	“Las comparaciones”	43	“La puntuación”	64	“La foto de mi familia”	38	“Las emociones”	50	“Las comparaciones”	57
	“Quizlet”	73	“El poema”	38	“Los interrogativos”	63	“Las comparaciones”	29	“Quizlet”	47	“La leyenda de San Jorge”	54
			“La leyenda de san Jorge”	38								
Artículos	“Los demostrativos”	69	“Los artículos”	25	“Los demostrativos”	77	Artículos	25	“Los demostrativos”	31	Artículos	50
Vocabulario	“Un barco de La Habana”	89	“El juego de la fortuna”	40	“El pañuelo”	72	“El juego de la fortuna”	27	“Un barco de la Habana”	44	“ <i>Bean bag</i> ”	69
	“La bomba”	86	“ <i>Bean Bag</i> ”	40	“Las partes del cuerpo”	69	“La bomba”	21	“La bomba”	43	“El pañuelo”	55
	“El teléfono”	85	“Paquetes de...”	31	“Un barco de La Habana”	67	“El juego de cartas”	19	“Pictionary”	25	“Pictionary”	43
Media		76		38		69		29		38		56

Muchos juegos considerados como motivadores presentan un nivel alto de aprendizaje como, por ejemplo, “El gerundio”, “Yo llevo”, “El reto de los verbos”, “Quizlet”, “La foto de mi familia”, “Los demostrativos”, “Un barco de La Habana” y “La bomba”; y dos juegos se han considerado motivadores y con poco aprendizaje (“La leyenda de san Jorge” y “*Bean bag*”).

En cuanto a la relación entre el nivel de dificultad y de aprendizaje, es variado: “El pañuelo” y “La puntuación” se han considerado fáciles y con poco aprendizaje. Y “Las emociones” ha resultado difícil y con un nivel alto de aprendizaje. Y nivel alto de aprendizaje y bajo de dificultad “Los demostrativos” y bajo de aprendizaje y alto de dificultad “Los artículos”. Con la motivación sucede lo mismo, puede que sea motivador y fácil como “La pelota positiva y negativa” o bien motivador y difícil como “La foto de mi familia”.

Si se conectan las tres variables se puede observar que hay juegos como “La foto de mi familia” y “La bomba” que son motivadores, complicados y con alto nivel de aprendizaje para

el alumnado; mientras que “Un barco de La Habana” y “Los demostrativos” son motivadores, con un nivel alto de aprendizaje y un nivel bajo de dificultad.

Así bien, en cuanto a los pocos motivadores, como “Simón dice” y “Las comparaciones”, el alumnado considera que han tenido un nivel bajo de dificultad y de aprendizaje; otros juegos poco motivadores se han considerado difíciles y con bajo nivel de aprendizaje, como “El pasado y futuro” y “Los artículos”. Por lo tanto, en los juegos en los que el alumnado no ha estado motivado, el nivel de dificultad no presenta una relación directa con el nivel de aprendizaje, puesto que hay juegos considerados fáciles y otros complicados.

8.3.2.7. Comentarios y citas respecto a las diferentes variables

Mediante el programa ATLAS.ti se han recogido los comentarios obtenidos durante la investigación, con base en las entrevistas (realizadas al alumnado, los docentes, la observadora interna), la rejilla de percepción del alumnado, las notas de campo y el análisis de los vídeos realizados por la investigadora. En la Tabla 52 se presenta el número de citas de cada variable (aprendizaje, motivación y dificultad), así como el porcentaje específico respecto a estas.

Tabla 52

Número de comentarios realizados por el alumnado, la investigadora y los docentes en relación con la motivación, la dificultad y el aprendizaje

Comentarios y afirmaciones										
Comentarios ATLAS.ti	Entrevistas al alumnado		Entrevistas a docentes		Rejilla percepción alumnado		Notas de campo y análisis del registro audiovisual (investigadora)		Total	
Variables	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Motivación	17	3	17	3	464	74	128	20	626	62
Dificultad	1	1	3	1	87	64	45	33	136	13
Aprendizaje	9	4	22	9	96	39	121	49	248	25
Total	27	3	42	4	647	64	294	29	1010	100

Se puede observar que hay un total de mil diez citas sobre las variables investigadas, de las cuales, más de la mitad, es decir, un 62% corresponden a la motivación y al aprendizaje,

por lo que a la dificultad se asocian un 25% y un 13%, respectivamente. A continuación, se incluye un análisis específico de las citas relacionadas con el aprendizaje, la motivación y la dificultad realizadas por el alumnado, los docentes y la investigadora.

Aprendizaje

Los datos en relación con el aprendizaje recogidos en la Tabla 53 indican que hay más comentarios relacionados con el nivel alto de aprendizaje que con el bajo. En concreto, el alumnado ha realizado el 30% de los comentarios con un nivel alto de aprendizaje y un 13% con el bajo; por su parte, tanto la investigadora como los docentes entrevistados, únicamente han realizado comentarios sobre aprendizaje elevado, es decir, 49% la investigadora y 9% los docentes entrevistados.

Tabla 53
Citas sobre el aprendizaje en la escuela canadiense

Clasificación del aprendizaje en la escuela canadiense														
	Aprendizaje													
	Alta						Baja							
	Alumnado		Investigadora		Docentes		Alumnado		Investigadora		Docentes		Total	
Variables	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Entrevistas alumnado	9	4											9	3
Rejilla	65	26	121	49			31	13					217	88
Entrevistas docentes					22	9							23	9
Total	74	30	121	49	22	9	31	13	0	0	0	0	248	100

Motivación

En relación con la motivación, se puede observar en la Tabla 54 que un 62% de las citas pertenecen a esta categoría y la mayoría de estas son mencionadas por el alumnado; en este caso, son más numerosas las de la motivación alta (55%) que las de la motivación baja (32%).

En esta línea, hay más comentarios de la investigadora sobre la motivación elevada, puesto que hay un 17%, mientras que en la baja hay un 4%. Los docentes entrevistados argumentan que al utilizar esta metodología solo se pueden citar aspectos que potencian la motivación (3%).

Tabla 54*Citas sobre la motivación en la escuela canadiense*

Entrevistas sobre la motivación en la escuela secundaria														
	Motivación													
	Alta						Baja						Total	
	Alumnado		Investigadora		Docentes		Alumnado		Investigadora		Docentes			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Entrevistas alumnado	15	2					2	1					17	2
Rejilla	334	53	105	17			130	21	23	4			592	95
Entrevistas docentes					17	3							17	
Total	349	55	105	17	17	3	132	22	23	4	0	0	626	100

Dificultad

El número de citas relacionadas con la dificultad no es muy elevado, dado que es de un 13%. El alumnado ha sido el que ha realizado más citas, en este caso, el 40% corresponden a un nivel alto de dificultad y el 24% a un nivel bajo; y la investigadora presenta un 27% de las citas sobre un nivel alto de dificultad y 6% sobre un nivel bajo; es decir que, en ambos casos, hay más comentarios sobre la complejidad de los juegos. Los docentes entrevistados realizan un 2% de los comentarios sobre el nivel alto de dificultad (ver Tabla 55).

Tabla 55*Citas sobre la dificultad en la escuela canadiense*

Dificultad														
Variables	Alta						Baja						Total	
	Alumnado		Investigadora		Docentes		Alumnado		Investigadora		Docentes			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Entrevistas alumnado	1	1											1	1
Rejilla	54	40	37	27			33	24	8	6			132	97
Entrevistas docentes					3	2							3	2
Total	55	41	37	27	3	2	33	24	8	6	0	0	136	100

En este sentido, en la Figura 3 se presenta la relación entre las variables registradas en el programa ATLAS.ti, teniendo en cuenta los datos de la rejilla de percepción del alumnado, las entrevistas, las notas de campo y el análisis del registro audiovisual.

Figura 3*Vínculos entre los aspectos investigados en la escuela canadiense***Informe ATLAS.ti****Juego motor****Vínculos código-código**

Informe creado por Aida Fernández on may. 26, 2020

● Emoción alumnos → - is associated with → ● Comportamiento alumnos

● Emoción alumnos → - is cause of → ● Desmotivación alumnos

● Emoción alumnos → - is cause of → ● Motivación alumnos

● Juego alumnos → - is cause of → ● Emoción alumnos

● Motivación alumnos → - is cause of → ● Aprendizaje alumnos

Por otro lado, se observa que la emoción es clave en el proceso de aprendizaje, dado que se establece una relación con la motivación y el comportamiento; además, es necesario tener en cuenta que el juego evoca emociones positivas, por lo que su incorporación en el aula incrementa la motivación y, en consecuencia, favorece el aprendizaje. Por lo tanto, las

emociones son la base del aprendizaje y, en ese sentido, cuando se incrementan las experiencias positivas, las posibilidades de conseguir interiorizar los contenidos aumentan.

8.3.3. Entrevistas

A continuación, se expone la información cualitativa y cuantitativa de las entrevistas realizadas al alumnado; asimismo, se incluye la información cualitativa obtenida gracias a los docentes y a la observadora interna. Los datos se han clasificado con base en diferentes aspectos relevantes para la investigación, juego, motivación, dificultad y aprendizaje..

8.3.3.1. Alumnado canadiense

Los datos de las entrevistas se han recogido en las tablas con los datos cuantitativos y se han complementado con comentarios realizados por el alumnado.

Aprendizaje

En las entrevistas se realizaron preguntas sobre el aprendizaje del español y la metodología utilizada; las respuestas se encuentran en la Tabla 56.

Tabla 56
Opinión del alumnado canadiense respecto al aprendizaje del español

Aprendizaje del español					
¿Te gusta aprender español? (%)		¿Crees que se puede aprender a través de juegos? (%)		¿Te han gustado las actividades que hemos estado jugando en la clase? (%)	
Sí	67	Sí	73	Sí	87
No	33	A veces	20	No	7
		No lo sé	7	NS/NC	7

El 67% del alumnado ha considerado que les gusta y las alumnas han expresado, a través de los comentarios, que son conscientes de la importancia y de la utilidad del bilingüismo.

Sí, porque me ayuda si tengo que ir a algún sitio como de vacaciones y hablan español (alumna 1).

Sí, porque creo que está muy bien saber otra lengua; por ejemplo, si vas a otro país como España, puedo decir Hola y bla bla bla” (alumna 5).

Sí porque cuando crezca y busque trabajo, mis padres dicen que puedes escoger entre más trabajos; por ejemplo, puedo ir a Méjico y enseñar allí (alumna 3).

Sí, porque me gusta aprender otro idioma y es guay (alumna 10).

Sí, porque me gusta aprender otras lenguas (alumna 8).

Sí, porque me gusta aprender nuevas lenguas para hablar con otra gente y comunicarme (alumna 14).

Quiero ser capaz de hablar español porque vamos de vacaciones a sitios donde hablan español y tengo familia que habla español (alumna 12).

Por otro lado, el 33% ha indicado que le gusta un poco aprender español y han relacionado el interés con el nivel de dificultad, el componente lúdico o la obligatoriedad.

Yo no sé español. Es un poco aburrido, aunque de hecho no lo sé, porque no me acuerdo (alumno 11).

Un poco, porque es difícil (alumno 13).

Un poco, porque algunos sonidos son muy molestos como la ñ, puede ser divertida, pero muy larga puede ser molesto (alumno 9).

No, especialmente cuando llego a casa porque tengo que escribir frases en español al menos cuatro. Una vez tuve que escribir quince, pero hice trece (alumno 15).

Asimismo, un 73% ha afirmado que se puede aprender jugando puesto que, según ellos, se adquieren conocimientos mientras hay un entretenimiento: “Sí, porque es divertido” (alumno 7); “Sí, porqué puedes aprender y divertirte” (alumna 1). Por otro lado, al 87% les gustan las actividades realizadas durante las clases de español, dado que entienden la importancia de ser bilingüe y porque estas actividades son lúdicas.

Sí, porque es mejor saber dos idiomas. Algunas personas solo aprenden una, nosotros tenemos mucha suerte de aprender dos lenguas (alumna 5).

Sí, porque son divertidas (alumno 9).

Sí, porque son divertidos de jugar y no sé, pero me han gustado (alumna 14).

Sí, porque son divertidos y mientras aprendes (alumna 10).

En cuanto a la metodología utilizada, las respuestas pueden visualizarse en la Tabla 57.

Tabla 57

Opinión del alumnado canadiense respecto a la metodología en el aprendizaje del español

Metodología							
¿Crees que has aprendido algo? (%)		Juegos (%)		¿Qué te gustaría hacer en las clases de español? (%)		¿Qué tipo de actividades te hacen aprender más? (%)	
Sí	87	“La bomba”	40	Ordenadores	33	Juegos	53
Quizás	7	“Yo llevo”	7	Juegos	33	Fichas y juegos	20
No	7	“La foto de mi familia”	7	Escritura	13	Parejas	7
		“El reto de los verbos”	13	No lo sé	20	Todas	7
		“Yo quiero”	7			Mates y sociales	7
		“El gerundio”	13			No lo sé	7
		Todos	7				
		“La araña”	13				

En concreto, el 87% del alumnado ha considerado que ha aprendido; de hecho, algunos han indicado que se divirtieron, otros hablaron de algunos juegos realizados en la clase de español y, otros de los conceptos de matemáticas. Además, el alumnado ha confirmado que, gracias a estas herramientas, han mejorado sus habilidades lingüísticas. Las opiniones de los estudiantes son las siguientes:

Sí, yo me lo paso bien (alumna 10).

Sí, pero no sé cómo explicarlo (alumna 3).

Sí, creo que sí he aprendido (alumno 9).

He aprendido cosas como “La bomba” (alumna 5).

He aprendido división y en español también (alumno 7).

Sí, porque yo escucho bien (alumno 2).

Sí, porque me siento más inteligente (alumna 14).

Puedes jugar con los juegos de español y aprender español o puedes aprender matemáticas (alumno 11).

Sí, más palabras (alumna 8).

Sí, muchas cosas (alumna 3).

En cuanto a los juegos que más recuerdan son: “La bomba” (40%) y otros como “El reto de los verbos” y “La araña”; otros estudiantes no mencionan el nombre sino el material como el vaso verde para referirse al juego “El gerundio” o el aro para el juego “Yo llevo”.

Motivación

Con relación al juego y al movimiento, se ha obtenido información de las actividades que ha realizado el alumnado cuando no estaba en la escuela, es decir, por un lado, las actividades con las que ocupan su tiempo libre y, por otro lado, las extraescolares (ver Tabla 58).

Tabla 58

Actividades que realiza el alumnado canadiense durante el tiempo libre

Juego			
Tiempo libre (%)		Extraescolares (%)	
Dibujar, leer, colorear	27	Sí	60
Dispositivos electrónicos (ordenador, iPad, TV)	40	No	40
Juegos de mesa	20		
Deportes	33		

Los estudiantes dedican el tiempo libre a realizar diferentes actividades y las más mencionadas se relacionan con el uso de dispositivos electrónicos (40%) y los deportes (33%); entre esto últimos destaca ir en bicicleta, jugar al fútbol y básquet, así como hacer de animadoras.

Respecto a las extraescolares, un 60% del alumnado ha afirmado que realiza alguna actividad fuera de la escuela y, por ejemplo, algunos de ellos lo hacen, pero no les gusta; otros

no tienen claro si nadar es un deporte y, otro participante afirma que realiza estas actividades en familia y no como extraescolar. Algunas de las opiniones son las siguientes:

Sí, juego al fútbol, pero no me gusta porque creo que es peligroso porque te pueden hacer daño. Me gusta el golf, la bolera (alumno 4).

No estoy segura si nadar es un deporte. Hago natación tres veces a la semana (alumna 5).

A veces al fútbol en el verano y hockey en invierno. Los miércoles y los sábados voy con un equipo a jugar al fútbol (alumno 7).

Sí juego a básquet, pero no con ningún equipo (alumno 13).

Por otro lado, las preguntas sobre la motivación por la escuela, las asignaturas y su experiencia vivida durante el curso se exponen en la Tabla 59.

Tabla 59

Aspectos de la escuela que más gustan al alumnado canadiense

Colegio			
¿Qué es lo que más te gusta del colegio? (%)		¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? (%)	
Patio, gimnasio	47	Asignaturas	27
Ordenadores	27	Nada	13
Español	7	Infraestructura	13
Otros	20	Comportamiento	13
		Patio	13
		No lo sé	7
		Nada	7

El alumnado ha confirmado que lo más interesante son las instalaciones del patio, el gimnasio y el parque con un 47%; también se ha valorado, de forma positiva, la posibilidad de disponer de ordenadores en la clase, dado que estos se pueden utilizar para jugar a un programa que trabaja las matemáticas denominado Prodigy: “Jugar con los ordenadores” (alumno 13 y alumna 3). Entre los aspectos que menos les gustan de la escuela, se han mencionado asignaturas como la salud, las matemáticas, el arte, el español, por su dificultad, “El español no me gusta del todo porque es difícil escribir y me aburro” (alumna 3); la música, la duración del recreo, “La duración del recreo es corta, tendría que durar treinta minutos (alumno 13)”;

el comportamiento en el aula de los compañeros, “Cuando los niños no escuchan y que sean maleducados” (alumna 1).

Por lo tanto, los aspectos más motivadores se relacionan con lugares en los que se pueden mover, como el gimnasio y el patio, así como con la tecnología (dispositivos electrónicos); en cambio, cuando se trata de cosas que no les gustan mencionan asignaturas. Los datos obtenidos con las asignaturas que más les gustan y aquellas que no tanto, se registran en la Tabla 60.

Tabla 60
Preferencias del alumnado canadiense en las asignaturas

Asignaturas			
¿Cuál es tu asignatura favorita? (%)		¿Cuál es la asignatura que no te gusta? (%)	
Matemáticas	53	Matemáticas	20
Arte	20	Sociales	7
EF	20	Ciencias	13
Español	13	Música	20
Sociales	13	Inglés	7
		No lo sé	13
		Ninguna	7
		Todas	13

En cuanto a las materias más motivadoras, destacan las matemáticas con un 53% y el arte y la EF con un 20%; por otro lado, las materias que menos gustan a los estudiantes están bastante divididas, aunque la música y las matemáticas son las más mencionadas, puesto que ambas tienen un 20%. En cuanto a las matemáticas, una alumna afirma que es su materia favorita “porque es divertido resolver los problemas” (alumna 5). Por otro lado, al 80% del alumnado le gusta el curso en el que se encuentran, dado que se divierten con los juegos y gracias a la profesora; asimismo, al 13% solo le gusta un poco y el 7% no lo tienen claro (ver Tabla 61). Algunas opiniones sobre este tema son las siguientes:

Sí, porque hacemos cosas divertidas y tú te preocupas para que vayamos a cuarto preparados (alumna 5).

Sí, porque es divertido y jugamos a muchos juegos (alumna 14).

Sí, por la profesora y no sé por qué (alumna 8).

Sí porque tengo una buena profesora y muchas profesoras en la escuela son estrictas (alumna 12).

Los datos que se muestran en la Tabla 61 muestran que el alumnado ha tenido una buena experiencia durante el curso de tercero de primaria y se sienten preparados para el curso que viene.

Tabla 61

Motivación del alumnado canadiense por el curso actual y sensaciones para el curso que viene

Curso actual			
¿Te gusta estar en tercero? (%)		¿Crees que estás preparada para el año que viene? (%)	
Sí	80	Sí	73
Un poco	13	No	7
No lo sé	7	Un poco	7
No	0	No lo sé	13

8.3.3.2. Profesorado canadiense

Se han realizado entrevistas a docentes de la escuela y de instituto que asistieron a la conferencia en la que se explica la metodología utilizada en el estudio; los comentarios y las afirmaciones se han clasificado teniendo en cuenta los aspectos relevantes para la investigación, es decir, aprendizaje, motivación y dificultad.

Aprendizaje

Los docentes han expresado que el movimiento es clave e influye, de forma positiva, en el aprendizaje por los siguientes motivos: se aprende más al hacer que al escuchar, el movimiento es parte de las vidas de los seres humanos y les permite expresarse, las actividades lúdicas se envuelven en un ambiente divertido, la adquisición de los conocimientos se produce más rápidamente y así se mejora la salud, la concentración, la capacidad de organización y el trabajo en equipo. Las opiniones son las siguientes:

“Estoy de acuerdo con la cita de Benjamin Franklin que tú nos enseñaste que dice: dime lo y lo olvido, enséñame y lo recordaré e involúcrame y aprendo. Creo que se aprende más haciendo que solamente escuchando o que alguien te vaya repitiendo las cosas. Definitivamente sí creo que el movimiento ayuda en el proceso de aprendizaje” (L. C., maestra de 7.º).

“Afecta de forma positiva a mi entender porque somos movimiento y necesitamos el movimiento para fijar estructuras y para aprender. Y, realmente, igual como la música es acción y es movimiento, el lenguaje también es acción y movimiento y hay métodos que se basan en el movimiento, como la danza, y trabajar todo esto para el lenguaje es muy positivo” (R. C., maestra de Educación Infantil).

“El movimiento siempre favorece el aprendizaje; ayuda a aprender de una manera más divertida, con lo cual se aprende mejor, más rápido y se crea una actitud positiva hacia los conceptos aprendidos” (A. G., maestra de 4.º de primaria).

“El juego motor aparte de contribuir en la salud de forma positiva y ayudarles en el desarrollo físico, favorece otras habilidades como la capacidad de concentración, la organización y el trabajo en equipo” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

Por lo tanto, los docentes entrevistados coinciden en que los juegos motores son una herramienta ideal para enseñar y una buena ocasión para que todo el alumnado aprenda de manera lúdica, independientemente del estilo de aprendizaje predominante que tengan.

“Sí, a través del juego aprenden sin darse cuenta; para ellos es un momento de diversión y para los profesores una oportunidad para enseñar” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

“Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y creo que no solo está involucrado el movimiento porque también están interactuando, por lo tanto, beneficia en general a todos los estudiantes que aprenden con diferentes estrategias” (M. S., maestro de 8.º).

“Tengo dos grupos, lo he experimentado en los dos. Hay un grupo más movido y, obviamente, los grupos que necesitan más acción motriz les gustan más los juegos de saltar, todos los juegos relacionados con un movimiento más pronunciado y acelerado. Si hay escolares más calmados que, también los hay, se mueven menos, pero no significa que aprendan menos, simplemente que su respuesta corporal es más calmada. También disfrutan de elementos externos como pelotas, aros, todo lo que signifique tener una cosa entre las manos a parte de trabajar el cuerpo” (R.C., maestra de Educación Infantil).

Asimismo, los docentes han indicado que el alumnado no solo se divierte con los juegos, sino que a través de ellos se revisa un contenido muy importante de la lengua, como es el vocabulario y las estructuras lingüísticas, lo que facilita el aprendizaje y aumenta la motivación.

“Las actividades han funcionado muy bien. Creo que el éxito es porque son juegos y porque está muy pensado de una perspectiva de niño y son muy intuitivos. La clave es que se aprende mientras se juega y no se dan cuenta que aprenden, pero fijan en su cerebro estructuras lingüísticas y están expuestos al lenguaje de una forma lúdica” (R.C., maestra de Educación Infantil).

“Los juegos han sido muy positivos para reforzar y fijar, sobre todo, el vocabulario que a veces es lo que más les cuesta retener” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

“Sí, han aprendido y, sobre todo, han interiorizado el vocabulario utilizado en las actividades” (L. C., maestra de 7.º).

“Utilizar movimientos mientras se aprende un idioma es motivante para el alumnado y les ayuda a interiorizar el vocabulario utilizado; están muy contentos al estar jugando” (A. G., maestra de 4.º de primaria).

Concretamente, la maestra de instituto ha comprobado la eficacia de los juegos en el aprendizaje de vocabulario, puesto que, al evaluar los contenidos la mayoría del alumnado ha recordado el léxico trabajado:

““El juego de la fortuna” les ha ayudado a aprender los números y los colores. Después hicimos una prueba y casi todos sacaron un 100%. Creo que fue la mejor manera de revisar porque ellos estaban repasando los colores y los números y estaban haciendo flexiones. Nos lo pasamos muy bien. Creo que es una buena manera de involucrarlos. Creo que aprender haciendo te ayuda a memorizar más que con una ficha” (L. C., maestra de 7.º).

Por otro lado, una maestra ha indicado que la flexibilidad de esta metodología puede adaptarse al aprendizaje de otras lenguas: “Esta metodología puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje de todos los idiomas, adaptando el vocabulario. También se puede utilizar para otras asignaturas” (A. G., maestra de 4º de primaria).

Motivación

Respecto a la motivación, aunque los docentes pertenecen a diferentes niveles, coinciden en que el alumnado se siente motivado e interesado por las actividades lúdicas. La maestra de Educación Infantil enfatiza que en edades tempranas se aprende jugando; las maestras de Educación Primaria y la de instituto especifican que el alumnado participa activamente, y el maestro de instituto establece que el ambiente en el que se desarrollan los juegos potencia la motivación y permite evaluar al alumnado. Los comentarios son los siguientes:

“La respuesta ha sido que están motivados simplemente porque están jugando y es básico en edades tempranas, especialmente siendo maestra de infantil, ya que el juego es un 90%. Ellos no lo perciben como una cosa académica, sino que lo ven como un

saber actuando y un saber jugando, para ellos es una forma de experimentar nuevos juegos y les motiva muchísimo” (R. C., maestra de Educación Infantil).

“Muestran estar muy motivados, ya que participan sin timidez (...) Los alumnos están encantados de aprender a través del juego. Les gusta moverse y participan más activamente” (A. G., maestra de 4.º de primaria).

“Sí, mucho y, de hecho, creo que el juego es lo que ha favorecido la participación y la implicación por parte del alumnado en las diferentes actividades (...) Han tenido una respuesta muy positiva. Han colaborado, siguiendo las instrucciones y han participado mucho. Ya de por sí realizamos juegos en el aula, pero en el área de español, han sido juegos de mesa y no tan movidos como los que ha ofrecido la señorita Fernández. Además, los juegos propuestos han tenido en cuenta los contenidos que debían aprender y los intereses de los estudiantes” (L. G., maestra de 3.º de primaria).

“Sí hemos hecho “El juego de la fortuna” y estaban muy centrados y motivados. No les tuve que repetir nada. No vi a nadie no haciendo la actividad” (L. C., maestra de 7.º).

“La respuesta ha sido muy positiva, estaban motivados y estaban centrados en la actividad. Se lo estaban pasando bien y se estaban riendo” (L. C., maestra de 7.º).

“Definitivamente creo que es muy útil porque les motiva el hecho de que sean juegos en un ambiente cómodo y seguro. Además, no se sienten amenazados por preguntas y actividades porque está basado en juegos. También permite a los profesores hacer una evaluación formativa” (M. S., maestro de instituto).

Dificultad

En relación con la dificultad, la maestra de instituto afirma que, a pesar del nivel de complejidad, las características del juego permiten que el alumnado tenga un papel más activo y se sienta más motivado.

“A algunos estudiantes les modifiqué simplificando las palabras, pero vi que todos estaban involucrados. Aunque para ellos el lenguaje es complicado se lo estaban pasando bien con el juego, lo entendieron y pudieron jugar. Lo entendieron lo suficiente como para jugar. A veces hay niños que les cuesta más participar en las actividades de la clase, pero cuando hay un juego lo hacen” (L. C., maestra de 7.º).

Esta misma maestra indica que algunas materias como las matemáticas y el español pueden ser complicadas, pero las actividades lúdicas ayudan al desarrollo de los contenidos, sobre todo al alumnado con más dificultades.

“Las que más les han gustado han sido las actividades en las que se trabajaban las matemáticas y el español. Las matemáticas no suelen gustar y trabajarlas de forma divertida les ha ayudado mucho, sobre todo a los que más les cuesta. Por ejemplo, trabajamos las sumas y las restas a través de un juego con dados y cartas de póker en la que, según el resultado de la operación, tenían que hacer diferentes actividades físicas” (L. G., maestra de 7.º).

8.3.3.3.Observadora interna

La observadora interna estuvo presente en el desarrollo de los juegos durante su período de prácticas, es decir, durante tres meses.

Motivación

La observadora interna expresa que los juegos son originales y que permiten aprender una materia complicada como es la LE: “¡Las actividades son geniales! Me parece que son súper creativas” (E. Y., observadora interna). Además, indica que el alumnado está interesado por la actividad: “La mayoría de los estudiantes estaban muy entusiasmados en los juegos” (E. Y., observadora interna) y que, en algún caso, a pesar de que les había gustado el juego, no lo

expresaron en la rejilla: “Algunos estudiantes dicen que les encanta el juego, pero en las respuestas ponen que no les gusta. A algunos estudiantes no les gusta la idea de tener que escribir en el papel después de los juegos” (E. Y., observadora interna).

Aprendizaje

Según la observadora principal el alumnado ha aprendido de manera lúdica gracias a los juegos motores durante las clases de español: “Aprender un idioma no es fácil especialmente si no es el idioma principal. Las actividades que hace Sra. Fernández les dan la oportunidad a los estudiantes de pasar el tiempo súper bien y a la vez aprender más español y practicar” (E. Y., observadora interna).

8.4. Triangulación de los instrumentos

A continuación, se realiza una triangulación de los instrumentos utilizados para analizar las variables investigadas (aprendizaje, motivación y dificultad). En este caso, respecto al aprendizaje, el 67% del alumnado afirma que le gusta aprender español y algunos alumnos y algunas alumnas han expresado ser conscientes de la importancia del bilingüismo. El 73% indica que la incorporación del elemento lúdico en el aula es favorecedora y, además, de acuerdo con el 87%, el aprendizaje con ese tipo de metodología es efectivo. Este aspecto se refleja con el número de citas, puesto que se han registrado más comentarios positivos sobre un alto nivel de aprendizaje que bajo (un 30% de citas se relacionan con un nivel alto de aprendizaje y un 13% con un nivel bajo).

La media de aprendizaje de los contenidos de español mediante los juegos motores es de un 37%; las características de los juegos que favorecen este aspecto son la agrupación (nivel alto de aprendizaje en pequeño grupo) y el material (incrementa la adquisición de contenidos cuando se utilizan elementos propios de una clase de EF). Además, otros factores que potencian

la interiorización de conocimientos son la interacción en contextos significativos, gracias al ambiente dinámico en el que se desenvuelven en las actividades lúdicas, la cooperación, la repetición que se produce jugando y el tratamiento del error.

Los participantes que del estudio, es decir, el alumnado, el profesorado entrevistado, la observadora interna y la investigadora coinciden en que el juego motor es una herramienta ideal para conseguir resultados efectivos en el aprendizaje (independientemente del estilo de aprendizaje predominante), dado que así, se interiorizan las estructuras de manera natural, se fomenta un rol activo, se desarrolla en un ambiente distendido y lúdico, su flexibilidad permite adaptarse a las necesidades individuales y grupales y se favorece transversalmente, otros aspectos como la salud y el desarrollo de valores. Por lo tanto, la inclusión del elemento lúdico en la clase de español potencia el aprendizaje y la categoría de las oraciones es la que, de acuerdo con las evaluaciones, ha tenido un mayor nivel de aprendizaje, lo cual coincide con la opinión del alumnado.

La segunda variable estudiada es la motivación; su importancia se refleja en el número de citas realizadas al respecto, que es de un 62%. En este sentido, el alumnado ha estado interesado en estas actividades puesto que, tal y como se indica en la encuesta sobre el juego, al 80% le gusta jugar, aunque el 38% muestra mucho interés por los dispositivos electrónicos. Para los participantes, la media de motivación de los juegos realizados es del 57% y, en las entrevistas finales, el 87% confirma que les han gustado las actividades realizadas. En este sentido, según la experiencia de los docentes entrevistados, el alumnado se ha mostrado participativo e interesado cuando se han realizado los juegos motores, es decir, se incrementa la atención, lo que facilita la incorporación de una materia que puede ser abstracta y complicada como es la LE.

Según el estudio, los aspectos que han aumentado la motivación son la agrupación (más elevada en pequeño grupo), el material (inclusión de material de EF), las destrezas

desarrolladas en las actividades (combinación de destrezas productivas y receptivas), el ambiente distendido y dinámico desarrollado durante la actividad y el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca).

En primer lugar, el pequeño grupo incrementa las posibilidades de participación, lo cual hace los alumnos estén más motivados. En segundo lugar, el uso de material de EF es original y llamativo por lo que al 56% les han gustado estas actividades y, de hecho, una de sus asignaturas favoritas es la EF. En esta línea, el alumnado comenta que las instalaciones en las que se mueven normalmente, como el patio, el gimnasio y el parque son los elementos que más les gustan del colegio. En tercer lugar, las destrezas desarrolladas durante el juego que más motivan al alumnado son una combinación de las productivas y las receptivas, lo cual indica que prefieren interactuar; este aspecto se relaciona con que al 50% del alumnado le gusta jugar con sus amigos y con que la categoría más motivadora es el vocabulario con un 67%, lo que además implica un incremento del léxico que facilita la realización de oraciones y, por lo tanto, la comunicación. En cuarto lugar, el desarrollo del juego, las acciones y los comportamientos durante este influyen en las emociones que evocan. Y, en quinto lugar, los objetivos individuales están relacionados con la motivación intrínseca (finalidad comunicativa e integradora) o con un objetivo externo (recompensa como, por ejemplo, batir el tiempo).

La dificultad también es objeto del presente estudio y, según el alumnado, el nivel de complejidad de las actividades se considera bajo con una media del 51%, a pesar de que las citas correspondientes a esta variable son de un 13% y, básicamente, se centran en la complicación que presentaban algunas de estas.

Los elementos influyentes en el nivel de dificultad, según la investigación son la agrupación, las destrezas, la motivación, las diferencias individuales y el uso de la LE. Asimismo, el nivel de dificultad aumenta cuando el juego se realiza en pequeño grupo, puesto que en gran grupo algunos estudiantes pueden pasar desapercibidos y también cuando se

trabajan las destrezas receptivas y expresivas a la vez. El alumnado considera que las destrezas productivas tienen un nivel bajo de dificultad (al hablar pueden expresarse utilizando gestos y mímica o utilizando su lengua materna y para escribir disponen de más tiempo para pensar).

La percepción sobre el nivel de dificultad varía en función del tipo de logro que se pretende conseguir: para algunos es motivador que las actividades sean sencillas, en cambio, para otros es más interesante que sean complicadas. Las diferencias individuales no solo se muestran en el tipo de motivación, sino también en la verbalización de frases y en la memorización. En ocasiones, el alumnado ha usado la lengua materna en el caso de no conocer el vocabulario, aunque también lo han hecho cuando han estado muy involucrados en la actividad y hablan de manera espontánea; en este sentido, la repetición reduce los errores y el uso de la lengua materna, puesto que brinda la seguridad dado que a medida que avanza el juego, los estudiantes se sienten más cómodos.

El juego es una herramienta que, dada sus características, se adapta a las necesidades individuales y grupales, puesto que las respuestas dependen de las habilidades lingüísticas. A continuación, se relacionan los elementos más influyentes de las variables. En primer lugar, es importante tener presente que la agrupación es un elemento que afecta a las tres variables estudiadas; en este sentido, las actividades realizadas en pequeño grupo, aunque se han considerado más complicadas, se observa que incrementan la motivación y el aprendizaje. Por otro lado, el uso de material de EF incrementa la motivación y también el aprendizaje.

El alumnado presenta diferentes habilidades lingüísticas, de manera que su percepción sobre la dificultad y la motivación de las actividades es variable; algunos de ellos presentan más interés cuando el nivel de dificultad es alto, en cambio, otros prefieren que sean sencillas. A pesar de las diferencias individuales, el nivel de dificultad se puede deducir del uso de la lengua materna, puesto que cuando el alumnado no tiene el vocabulario necesario usa los recursos que están a su alcance para comunicarse, como los gestos y la lengua materna; además,

para incrementar la expresión en la LE y reducir el uso de la lengua materna es clave la repetición y el tratamiento del error, dado que incrementa la seguridad y confianza.

Independientemente de las habilidades personales, hay un nivel alto de complejidad cuando se trabajan las destrezas expresivas y receptivas, pero la interacción favorece el uso de la lengua en contextos significativos, lo que incrementa el aprendizaje, dado que el objetivo es la comunicación. Además, gracias al elemento lúdico propio del juego, no solo se adquieren contenidos relacionados con la LE, sino que se desarrollan valores como la cooperación, es decir, hay una mayor cohesión grupal y se incrementan las posibilidades de que se lleve a cabo en un ambiente favorecedor al aumentar la motivación.

Capítulo 9. Segundo estudio de caso (escuela estadounidense)

9.1. Análisis e interpretación de los datos obtenidos en la escuela estadounidense

Para validar los datos recogidos en el estudio de caso realizado en la escuela canadiense, se han seleccionado catorce juegos destacados en cada una de las variables y correspondientes a cada una de las categorías con estudiantes de tercero de primaria en un colegio en Virginia (Estados Unidos) con una muestra más amplia de participantes.

9.1.1. Instrumentos de recogida de datos relacionados con la intervención en la escuela estadounidense

Para evaluar los resultados se han empleado instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados en el estudio de caso; por un lado, se ha realizado el cuestionario inicial y final para valorar el aprendizaje y, por el otro, se ha utilizado la rúbrica con la percepción del alumnado, las notas de campo y el registro audiovisual y se ha establecido una relación entre el aprendizaje, la motivación y la dificultad.

9.1.1.1. Procedimiento de análisis y recogida de datos relacionados con la intervención en la escuela estadounidense

En primer lugar, se ha valorado el nivel de aprendizaje con los datos recogidos en la prueba inicial y final; después, se ha estudiado la percepción del alumnado participante en cada una de las variables evaluadas, del registro audiovisual y notas de campo de la investigadora teniendo en cuenta la categorización del estudio de caso, es decir, de los tres niveles (bajo,

medio y alto) en función del resultado. Finalmente, se ha realizado una comparativa para validar y comprobar los resultados del estudio estadounidense con el alumnado canadiense.

9.1.1.2. Cuestionario inicial y final de la evaluación de contenidos en la escuela estadounidense

Para determinar el aprendizaje de los contenidos se ha analizado la información de la prueba inicial y final; concretamente, la aplicación de los juegos seleccionados se corresponde con nueve preguntas que trabajan los contenidos específicos, es decir, cuatro son sobre los verbos (conjugación, gerundio y verbos impersonales), tres son sobre las oraciones (frases afirmativas, estructura lingüística “A mí me gusta” y puntuación) y dos son sobre los artículos y los pronombres (demostrativos). En la Tabla 62 se puede observar que hay un aprendizaje en todas las categorías con una media de un 13% y, de acuerdo con el cuestionario, la categoría que presenta un mayor aprendizaje es la de las oraciones con un 16%, seguida por los artículos y pronombres con un 14%, y los verbos con un 10%.

Tabla 62

Resultados de las pruebas clasificados por categorías en la escuela estadounidense

Categoría	Prueba (%)		
	Inicial	Final	Aprendizaje
Verbos	31	41	10
Oraciones	23	39	16
Artículos y pronombres	44	58	14
Media	33	46	13

Categoría: verbos

En la categoría de los verbos las preguntas se relacionan con la conjugación, el gerundio y los verbos impersonales. Los resultados se reflejan en la Tabla 63; en estos se puede observar que el aprendizaje inicial fue de un 31% e incrementó a un 41%, por lo que se determina que existe un aumento del 10%.

Tabla 63

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense

Verbos						
Contenidos	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Conjugación	“Yo llevo”	1. Presente indicativo, 2. ^a conjugación (poder)	Escoge la respuesta correcta (Puedo ir a beber agua).	51	65	14
	“El reto de los verbos”	22. Verbos 2. ^a conjugación (querer)	Escribe una frase con el verbo QUERER	4	10	6
	Media			28	38	10
Gerundio	“El gerundio”	2. Gerundio	¿Qué está haciendo? (La niña está jugando)	66	73	7
	Media			66	73	7
Impersonales	“¿Cuántos hay?”	19. Verbos impersonal (haber)	Escribe una frase con el verbo haber.	0	12	12
	Media			0	12	12
Media total				31	41	10

Con los resultados, se confirma que el mayor aprendizaje se produce con los verbos impersonales dado que hay una mejoría de un 12%, seguido de las conjugaciones con un 10% y, finalmente, el gerundio con 7%. Las dos preguntas sobre la conjugación de los verbos se relacionan con los juegos “Yo llevo” y “El reto de los verbos”.

De esta manera, en un inicio, acerca de la conjugación del verbo beber, el alumnado tenía un conocimiento inicial de un 51% y al final, este pasó a ser de 65%, por lo que hay un incremento del aprendizaje del 14%. Asimismo, la escritura de una frase con el verbo querer, en la primera prueba obtuvo un 4% y en la segunda prueba, un 10%, por lo tanto, el incremento del aprendizaje ha sido del 6%; por ejemplo, han escrito “Yo quiero esa chaqueta” o “Yo quiero pizza”.

Con relación al gerundio, el 66% del alumnado demostró que conocía la respuesta en la primera prueba y en la final, lo hizo un 73%, es decir, el aumento del aprendizaje es de un 7%. Por otro lado, los verbos impersonales es el contenido en el que los estudiantes han

demostrado un aprendizaje mayor, dado que se incrementa el 12% puesto que en la primera prueba ninguno tenía conocimiento sobre este tipo de verbos.

Categoría: oraciones

Las tres preguntas relacionadas con las oraciones corresponden con las frases afirmativas, la estructura lingüística “A mí me gusta” y la puntuación. La información se recoge en la Tabla 64.

Tabla 64

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense

Oraciones						
Contenidos	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Frases afirmativas		31. Frases afirmativas	Escribe una frase en español.	4	37	33
	“La foto de mi familia”					
	“Las emociones”					
	Media			4	37	33
Estructura lingüística (A mí me gusta)	“La pelota positiva y negativa”	17. Estructuras lingüísticas: A mí me gusta.	Mi gusta el hip hop.	60	65	5
	Media			60	65	5
Puntuación	“La puntuación”	3. Puntuación	Escribe correctamente la frase: Mi hermana María come helado con fresas chocolate y nata.	4	14	10
	Media			4	14	10
Media total				23	39	16

En esta categoría, los conocimientos durante la evaluación inicial eran de un 23% y según la segunda prueba, pasaron a ser un 39%, es decir, aumentaron las respuestas correctas un 16%. De los tres contenidos evaluados, el mayor incremento de aprendizaje en la categoría de las oraciones se produjo en la producción de frases afirmativas, dado que, en un inicio, un 4% escribieron la frase correctamente y en el segundo cuestionario lo hicieron un 37% por lo que se demuestra que hay un aprendizaje del 33. El siguiente aspecto con un nivel de aprendizaje alto es la puntuación, que tuvo un 10% de aumento, puesto que pasó de un 4% a

un 14%; finalmente, la estructura lingüística “A mí me gusta” pasó de un 60% a un 65%, es decir, hay un incremento del 5%.

Categoría: artículos y pronombres

En cuanto a esta categoría hay dos preguntas relacionadas con los artículos y pronombres, en concreto, con los demostrativos y sus resultados se presentan en la Tabla 65. En este caso, el nivel de aprendizaje inicial fue de un 44% y pasó a ser de un 58% en la prueba final, por lo que el aumento es de 14%.

Tabla 65

Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela estadounidense

Artículos y pronombres						
Contenidos	Juego	Test (%)				
		Contenido	Pregunta	Inicial	Final	Aprendizaje
Demostrativos	“Los demostrativos”	11. Artículos demostrativos	¿Cuánto cuesta ____ cuchara?	45	63	18
		12. Pronombres demostrativos	La pelota que quiero es AQUELLA. ¿A qué se refiere aquella?	42	53	11
	Media			44	58	14
Media total				44	58	14

El aprendizaje más elevado se muestra en los artículos demostrativos, dado que el nivel de aprendizaje fue de un 18%, siendo superior a los pronombres demostrativos, que obtuvo un 11%.

9.1.2. Resultados de la percepción del alumnado estadounidense participantes sobre los juegos, de la investigadora sobre las notas de campos y el registro audiovisual

A continuación, se realiza un análisis de cada una de las variables. En el Anexo K se encuentra la información extraída de la opinión del alumnado, las notas de campo y el registro audiovisual de cada uno de los juegos.

9.1.2.1. Aprendizaje

Según la percepción de los participantes, el nivel de aprendizaje ha sido alto, con una media de un 59% frente al porcentaje bajo con un 15%. Además, se observa que esto ocurre en todas las categorías, es decir, que para los participantes hay aprendizaje, especialmente en las oraciones (63%), seguido de los verbos (62%), el vocabulario (60%) y los artículos y pronombres (50%) (ver Tabla 66).

Tabla 66

Nivel medio de aprendizaje según la percepción del alumnado en las categorías de verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela estadounidense

Aprendizaje medio (%)	Mucho	Poco	Nada
Verbos	62	20	18
Oraciones	63	15	22
Artículos y determinantes	50	40	10
Vocabulario	60	22	18
Media	59	24	17

Categoría: verbos

En la Tabla 67, que contiene información sobre la categoría de los verbos, se puede observar que destaca el nivel alto con 62%. En concreto, hay dos juegos que presentan un alto nivel de adquisición de contenidos y estos son “¿Cuántos hay?” y “El gerundio”, ambos con 67%. En los otros dos juegos el aprendizaje ha sido elevado, dado que se ha obtenido un 54% en “El reto de los verbos” y 59% en “Yo llevo”.

Tabla 67

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense

Categoría: verbos		Aprendizaje (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“¿Cuántos hay?”	67	10	23
“Yo llevo”	59	24	16
“El gerundio”	67	16	18

“El reto de los verbos”	54	30	16
Media	62	20	18

Respecto al juego “¿Cuántos hay?”, el 67% del alumnado ha expresado que ha aprendido; los estudiantes afirman que se han podido comunicar dando las explicaciones oportunas para que su pareja realizara el dibujo. Concretamente un alumno ha expresado lo siguiente: “Podíamos decir a nuestro amigo cómo hacer el dibujo” (alumno 18). Este aspecto coincide con las anotaciones obtenidas por la investigadora ya que corrobora que se ha conseguido el objetivo establecido y estudiantes con dificultades en comunicarse en español lo han intentado: “El objetivo es utilizar el verbo haber y el alumnado ha verbalizado la frase para explicar cuántos animales había” (notas de campo), “El alumnado se expresa mayoritariamente en español, a pesar de que en algún momento utiliza el inglés para decir palabras que no conocen. Se observa que el alumnado se esfuerza por decir las frases en español incluso a alumnos que normalmente tienen dificultades expresándose en la LE” (registro audiovisual).

Otro de los juegos que ha destacado por el alto nivel de aprendizaje es el “El gerundio” con el 67% de los votos y así lo expresa una alumna “Me ha gustado porque he aprendido más” (alumna 3). Por su parte, cabe decir que la investigadora expresa que la mayoría de los estudiantes han verbalizado la frase de forma completa consiguiendo así desarrollar la expresión oral: “Gran parte del alumnado verbaliza la frase entera” (notas de campo).

Categoría: oraciones

En la categoría de las oraciones, la media del nivel de aprendizaje alto es de un 63% y del bajo un 22%. “La pelota positiva y negativa” es el juego con el que el alumnado ha expresado obtener un mayor aprendizaje (72%), aunque en el resto de los juegos de la categoría también se observa la interiorización de conocimientos, puesto que los porcentajes se encuentran entre el 54% y el 66%. Los resultados se recogen en la Tabla 68.

Tabla 68

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense

Categoría: oraciones	Aprendizaje (%)		
Juego	Mucho	Poco	Nada
“La foto de mi familia”	54	19	27
“Las emociones”	66	8	26
“La pelota positiva y negativa”	72	16	12
“Puntuación”	59	21	21
Media	63	15	22

El juego “La pelota positiva y negativa”, a pesar de que ha sido considerado con el nivel más alto de aprendizaje en la categoría de las oraciones por un 72%, no contempla ningún comentario al respecto por parte del alumnado. La investigadora añade que el alumnado ha verbalizado la estructura que se trabaja con el juego: “El objetivo principal se ha conseguido con esta actividad es interiorizar la estructura lingüística (A mí me gusta...)” (notas de campo); y, en el registro audiovisual se corrobora que estudiantes que han interiorizado la frase ayudan a sus compañeros: “Estudiantes que tiene interiorizada la frase ayudan a otros que no la saben” (registro audiovisual).

Categoría: artículos y pronombres

El aprendizaje de los artículos y los pronombres presenta un 50% en el nivel alto de aprendizaje, a diferencia del bajo que ha obtenido un 10%. Estos porcentajes se presentan en la Tabla 69 y se corresponden al juego de “Los demostrativos”.

Tabla 69

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los artículos y los pronombres en la escuela estadounidense

Categoría: artículos y pronombres		Aprendizaje (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Los demostrativos”	50	40	10
Media	50	40	10

En relación con el juego “Los demostrativos” , el 50% de los estudiantes han considerado que el aprendizaje es elevado; y, esto, se confirma en las notas de campo y en el registro audiovisual ya que se establece que el alumnado ha sido capaz de diferenciar los pronombres, por lo que se ha conseguido el fin por el que se diseñó el juego: “El objetivo principal del juego es distinguir los pronombres demostrativos, lo cual se ha demostrado” (notas de campo) y “Los participantes se han dirigido a la pelota correspondiente demostrando que han memorizado los pronombres” (registro audiovisual).

Categoría: vocabulario

En la categoría de vocabulario, los resultados de la Tabla 70 evidencian que, para el alumnado, hay un nivel alto de aprendizaje, dado que es de un 58%, a diferencia del bajo, que presenta un 18%.

Tabla 70

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de vocabulario en la escuela estadounidense

Categoría: vocabulario		Aprendizaje (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“La bomba”	53	30	17
“El teléfono”	58	19	23
“Un barco de La Habana”	65	30	5
“El pañuelo”	54	17	28
“El juego de la fortuna”	70	13	17
Media	60	22	18

De los juegos realizados en esta categoría destaca “El juego de la fortuna”, con un nivel alto de aprendizaje para el 70% de los participantes; asimismo, “La bomba”, “El teléfono”, “Un barco de La Habana” y “El pañuelo” también presentan un nivel medio y sus porcentajes están entre el 53% y el 65%.

Según la concepción del alumnado “El juego de la fortuna” es el que presenta un mayor nivel de aprendizaje (70%), un alumno comenta que se puede obtener información del

compañero, es decir, hay interacción: “Me gusta porque es un juego que es bueno y se pueden hacer preguntas” (alumno 7). La investigadora está de acuerdo con que este juego desarrolla las habilidades lingüísticas: “El alumnado desarrolla las cuatro destrezas: escucha, habla, escritura y lectura. El nivel de cada niño es diferente por lo que algunos han ayudado a los compañeros a comprender las instrucciones y a escribir el vocabulario” (notas de campo). Y, en el registro audiovisual se añade que además de trabajar la lengua paralelamente se desarrollan las matemáticas: “Transversalmente, se desarrollan las matemáticas puesto que tienen que hacer cálculo mental de sumas, multiplicaciones y restas. Se ha observado que algunos estudiantes traducen verbalmente para realizar las operaciones” (registro audiovisual).

9.1.2.2. Motivación

Respecto al nivel de motivación, en todas las categorías se evidencia que este es elevado, con una media de un 77% y la categoría de vocabulario es la que presenta una mayor motivación (ver Tabla 71).

Tabla 71

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la escuela estadounidense

Motivación media (%)	Mucho	Poco	Nada
Verbos	74	15	11
Oraciones	81	9	10
Artículos y determinantes	72	12	16
Vocabulario	82	12	6
Media	77	12	11

Categoría: verbos

En la Tabla 72 se exponen los datos de la categoría de los verbos y se evidencia que la motivación es alta, dado que la media es del 77%. Además, en todos los juegos los participantes han opinado que estos son motivadores, excepto en el juego “Yo llevo”; el más destacado con un 84% es la actividad relacionada con el verbo haber “¿Cuántos hay?”.

Tabla 72

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense

Categoría: verbos	Motivación (%)		
	Juego	Mucho	Poco Nada
“¿Cuántos hay?”		84	12 4
“Yo llevo”		65	20 14
“El gerundio”		78	6 16
“El reto de los verbos”		67	23 10
Media		74	15 11

El juego “¿Cuántos hay?” ha sido seleccionado como el más motivador con un 84%, y esto se puede comprobar por los comentarios realizados por los estudiantes, los cuales expresan que les ha gustado porque les permite dibujar: “Me ha gustado porque puedo dibujar” (alumna 10); porque había animales, “Me ha encantado porque había animales” (alumno 23); porque es divertido, “Me ha encantado el juego porque es muy divertido” (alumna 14 y 6): y otros simplemente indican que les ha gustado: “Me encanta” (alumna 31), “Me ha gustado” (alumno 9), “Ha sido un buen juego” (alumna 32), “El mejor” (alumna 2). Asimismo, la investigadora comparte que les ha motivado por la inclusión del dibujo: “Al alumnado le ha gustado dibujar y ha utilizado la lengua española para comunicarse” (notas de campo). También que se ha recogido esta misma afirmación en el registro audiovisual estableciendo que la inclusión del arte puede ser clave para que la actividad triunfe entre los estudiantes y se muestren concentrados: “A estos estudiantes les gusta mucho dibujar por lo que la combinación el desarrollo de las habilidades lingüísticas con las artes ha sido exitoso. Los estudiantes se ven concentrados en la actividad, unos observan el dibujo y lo describen mientras los otros intentan hacer el dibujo lo más similar posible a la explicación que le da el compañero” (registro audiovisual).

Categoría: oraciones

En las oraciones, los juegos han sido muy motivadores según la opinión del alumnado. La media del nivel de motivación elevado es de un 81%; además, todas las actividades lúdicas presentan un nivel alto de motivación y el juego más motivador es “La pelota positiva y negativa” con un 89%. Esta información se muestra en la Tabla 73.

Tabla 73

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense

Categoría: oraciones		Motivación (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“La foto de mi familia”	76	14	10
“Las emociones”	70	14	16
“La pelota positiva y negativa”	89	4	7
“La puntuación”	88	6	6
Media	81	9	10

El 89% del alumnado ha opinado que “La pelota positiva y negativa” es muy motivador y como prueba de ello se incluyen algunos de los comentarios que han realizado: “A mí me gusta mucho” (alumnado 7, 12 y 42), “Ha sido un buen juego” (alumna 2), “Ha estado divertido” (alumno 5), “Es el mejor juego de todos” (alumna 35); y, la alumna 3 añade que le ha gustado puesto que le permite expresar sus preferencias: “A mí me gustó porque podíamos decir si nos gusta o no nos gusta”. Las notas de campo de la investigadora confirman que les ha gustado por la inclusión de material de EF, la pelota: “Al ver que se utilizaba una pelota se han mostrado bastante interesados en el juego. Muchos participantes querían tocar la pelota o ser los primeros en la fila” (notas de campo). Al interés mostrado por el material, el registro audiovisual, añade que este material favorece el comportamiento en el aula: “Todo el alumnado se ha alineado para realizar el juego mostrando especial interés en la pelota. El comportamiento que ha mostrado el alumnado ha sido favorecedor para el desarrollo de la actividad” (registro audiovisual).

Categoría: artículos y pronombres

El juego de “Los demostrativos” ha sido considerado por un 72% del alumnado como muy motivador por lo que en esta categoría el juego desarrollado ha sido atractivo e interesante para la mayoría del alumnado (ver Tabla 74).

Tabla 74

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los artículos y los pronombres en la escuela estadounidense

Categoría: artículos y pronombres		Motivación (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“Los demostrativos”	72	12	16
Media	72	12	16

Los estudiantes han confirmado que “Los demostrativos” ha sido motivador para un 72% del alumnado y lo han expresado con sus comentarios: “Me ha gustado” (alumno 46 y alumna 53), “Me ha encantado” (alumnas 14 y 10), “Ha estado genial” (alumna 35). Otros participantes han añadido que la motivación se relaciona con la inclusión de las pelotas: “Me ha gustado porque había pelotas” (alumna 3), “A mí me ha gustado mucho ir a tocar la pelota” (alumno 7). Esta misma asociación se ha recogido en las notas de campo, “El movimiento y la pelota son elementos que han hecho mostrar interés por la actividad” (notas de campo). En el registro audiovisual se añade que hay estudiantes que han formado parte del juego cuando normalmente no se involucran en las actividades en las que no se incorpora el movimiento: “Durante la actividad todos han querido participar incluso aquellos que en algunos casos tienen más dificultades para centrarse en otro tipo de tareas más estáticas” (registro audiovisual).

Categoría: vocabulario

La motivación en la categoría de vocabulario ha sido elevada, dado que la media es alta con un 82%; además, todos los juegos de la categoría presentan un nivel alto de motivación,

con porcentajes que se encuentran entre el 70% y el 95%. El juego más interesante para el alumnado es “El juego de la fortuna” (95%). Toda esta información se expone en la Tabla 75.

Tabla 75

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría vocabulario en la escuela estadounidense

Categoría: vocabulario		Motivación (%)	
Juego	Mucho	Poco	Nada
“La bomba”	84	11	5
“El teléfono”	88	10	2
“Un barco de La Habana”	70	17	13
“El pañuelo”	71	17	11
“El juego de la fortuna”	95	5	0
Media	82	12	6

En relación con “El juego de la fortuna” el alumnado ha expresado su agrado, como, por ejemplo: “Me ha gustado” (alumna 32), “Me ha gustado el juego porque es divertido” (alumna 14 y 2 y alumno 23), “Me encanta el juego porque es genial” (alumno 27), “Es divertido de jugar” (alumna 10), “¿Lo hacemos más?” (alumna 2). Los motivos que han mencionado se relacionan por tener colores y por el reto de adivinar de qué se trata “Me gusta porque tiene colores” (alumno 18), “Me gusta adivinar qué es” (alumno 9).

En esta línea la investigadora indica en las notas de campo que la pasión por el arte favorece que el alumnado se muestre motivado con el juego y siga jugando después de la clase:

Les gusta mucho hacer manualidades por lo que integrar la papiroflexia con el aprendizaje del español hizo que hubiera un alto nivel de motivación. Al día siguiente vinieron con el papel para seguir jugando. Durante el recreo también utilizaron el juego (notas de campo).

Se observa que hay emoción durante el juego. El alumnado ha querido participar durante el recreo. La expresión corporal muestra que están interesados en el juego, están saltando y gritando de emoción y riéndose (registro audiovisual).

9.1.2.3. Dificultad a la hora de practicar el juego

Los datos relacionados con el nivel de dificultad se presentan en la Tabla 76.

Tabla 76

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la escuela estadounidense

Dificultad media (%)	Fácil	Normal	Difícil
Verbos	52	24	24
Oraciones	77	15	8
Artículos y determinantes	64	24	12
Vocabulario	66	26	8
Media	65	22	13

Con respecto a esto, según el alumnado, los juegos son sencillos puesto que un 65% lo han considerado de esta manera y, especialmente, en la categoría de las oraciones, en la que el 77% opina que los juegos presentan un nivel bajo de dificultad.

Categoría: verbos

Los juegos correspondientes a la categoría de los verbos, según la opinión del alumnado, con un 52% se categorizan como sencillos (ver Tabla 77). En concreto, el juego “El gerundio” ha sido seleccionado por un 67% del alumnado como el más sencillo de la categoría; por otro lado, el juego más complejo es “El reto de los verbos” con un 65%.

Tabla 77

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado estadounidense respecto la dificultad en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense

Juegos	Dificultad (%)		
	Fácil	Normal	Difícil
“¿Cuántos hay?”	65	22	13
“Yo llevo”	57	35	8
“El gerundio”	67	25	8
“El reto de los verbos”	19	16	65
Media	52	24	24

Respecto al nivel de dificultad bajo el alumnado ha considerado que destaca “El gerundio” (con un 67%), sin embargo, los comentarios recogidos son contradictorios: “Ha sido difícil” (alumno 26), “Difícil, pero un buen juego” (alumna 28), “No me ha gustado porque no ha sido fácil” (alumna 8), menos una alumna que ha establecido que tenía un nivel de dificultad adecuado: “Ha estado genial. La dificultad ha sido perfecta” (alumna 45).

Este aspecto se puede relacionar con las notas de la investigadora las cuales indican que el nivel de dificultad se relaciona con las habilidades lingüísticas de cada estudiante:

El nivel de dificultad varía en función de la capacidad lingüística, es decir, que para aquellos que tienen más vocabulario relacionado con los verbos les es más fácil decir la frase y relacionar el gesto con el verbo que se está expresando (notas de campo).

El nivel del alumnado es variado; por un lado, hay participantes que dicen la frase en inglés (algunos por desconocimiento y, otros, por espontaneidad, por ejemplo, *Someone is knocking the door.*); otros, lo dicen en español con algún error (por ejemplo, “Yo estando escribir.”; otros dicen solo el gerundio; o bien dicen la frase completa sin errores (registro audiovisual).

El juego con un nivel de dificultad alto es “El reto de los verbos” y así lo manifiestan en los comentarios: “Ha sido un reto” (alumno 42), “Me ha encantado, ha sido divertido, aunque un poco difícil” (alumna 21), “Me gustó, pero es difícil” (alumna 14), “No me ha gustado porque es muy difícil” (alumna 2), “Me ha encantado, pero ha sido difícil, quizá deberías dar pistas”. Se puede observar que a algunos les gusta por su complejidad y a otros no les gusta por el mismo motivo. Según la investigadora han considerado difícil adivinar cuál era el verbo y la persona de la que se trataba y conjugar los verbos puesto que es un contenido complejo en el aprendizaje de la LE:

Les ha parecido complicado adivinar la persona y el verbo para tener tiempo libre. Les ha costado decir la conjugación adecuada a la mayoría de ellos (notas de campo).

Las conjugaciones es un contenido que presenta muchas dificultades. Por este motivo, en ocasiones, dicen la frase sin conjugar como, por ejemplo, “Ella bailar con sus amigos”. (registro audiovisual).

Categoría: oraciones

La Tabla 78 presenta los resultados correspondientes a los juegos de la categoría de las oraciones. Todos ellos destacan por tener un bajo nivel de dificultad y, por tanto, la media es de un 77%. La actividad más destacada por su sencillez es “La foto de mi familia” (81%) y, por su complejidad es “Las emociones” (12%).

Tabla 78

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense

que el	Categoría: oraciones		Dificultad (%)		nivel del juego
	Juego	Fácil	Normal	Difícil	
según el	“La foto de mi familia”	81	11	8	A pesar de de mi familia”, 81% de los estudiantes es considerado
	“Las emociones”	72	16	12	
	“La pelota positiva y negativa”	80	13	7	
	“La puntuación”	76	18	6	
	Media	77	15	8	

como sencillo, la investigadora ha observado que tienen dificultades a la hora de expresarse oralmente, tanto conjugando los verbos como verbalizando vocabulario que conocen, por lo que palabras que pueden decir en español, en ocasiones, las dicen en inglés:

Les cuesta expresar los movimientos que tienen que hacer para ponerse en la foto. Utilizan una mezcla entre el inglés y el español para hacerse entender (notas de campo).

Naturalmente, les sale hablar en inglés, aunque conozcan el vocabulario, es más sencillo y requiere menos esfuerzo. Si bien es cierto que tienen dificultad en conjugar los verbos, hay mucho vocabulario que conocen y que podrían expresar en español. Sin embargo,

cuando se les recuerda hacen un esfuerzo para expresarse en castellano (registro audiovisual).

En cuanto al juego de “Las emociones” tiene una dificultad elevada según el 12% alumnado. Según la investigadora conocen las emociones, pero tienen dificultades para expresar el motivo por el cual se sienten de esa manera; por lo tanto, la dificultad está relacionada con el conocimiento del léxico, tal y como se establece en las notas de campo y en el registro audiovisual:

Para el alumnado que no conoce el vocabulario, el nivel de dificultad es alto. Por el contrario, aquellos que tienen conocimientos previos sobre esta temática es una actividad que presenta menor dificultad (notas de campo).

Repasar el vocabulario relacionado con las emociones les ayuda a iniciar la frase. Sin embargo, es difícil que conozcan el vocabulario relacionado con el motivo por el que están así. Hay algunas frases que se van repitiendo como, por ejemplo, que no hay dormido bien. Por este motivo se puede reforzar el vocabulario relacionado con esta temática (registro audiovisual).

Categoría: artículos y pronombres

De acuerdo con el alumnado, los artículos y los pronombres se han categorizado como fáciles, puesto que para el 64% el juego correspondiente a esta categoría presenta un bajo nivel de dificultad (ver Tabla 79).

Tabla 79

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela estadounidense

Categoría: artículos y pronombres		Dificultad (%)		
Juego	Fácil	Normal	Difícil	
“Los demostrativos”	64	24	12	
Media	64	24	12	

En la misma línea, el alumno 7 establece que ha sido fácil y la investigadora confirma esta opinión: “Se ha observado que para el alumnado no ha tenido un nivel alto de dificultad. Los estudiantes han sido capaces de distinguir los pronombres sin dificultad e incluso han tenido turnos para decir ellos las frases” (notas de campo); y “No se ha observado mucha complejidad en la actividad lúdica puesto que se dirigen a la pelota adecuada” (registro audiovisual).

Categoría: vocabulario

Los resultados obtenidos en la categoría de vocabulario presentan, tal como se puede observar en la Tabla 80, que los juegos han sido sencillos dado que el 66% presenta un grado bajo de dificultad; en este sentido, el juego que se ha considerado como fácil es “El teléfono” (83%). En esta categoría ha destacado por tener un alto nivel de complejidad con un 19% “La bomba”.

Tabla 80

Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto la dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela estadounidense

Categoría: vocabulario		Dificultad (%)	
Juego	Fácil	Normal	Difícil
“La bomba”	57	24	19
“El teléfono”	83	17	0
“Un barco de La Habana”	50	46	4
“El pañuelo”	59	27	14
“El juego de la fortuna”	79	17	4
Media	66	26	8

Respecto al nivel de dificultad bajo en el vocabulario, el alumnado establece que “El teléfono” es el más sencillo, esto coincide con las anotaciones de la investigadora: “El juego no les ha parecido difícil puesto que tenían que decir un animal y conocen el vocabulario” (notas de campo).

Por otro lado, el nivel de dificultad alto presenta un porcentaje bajo, es decir, un 19%, y se corresponde con “La bomba” y así lo expresa una alumna “Difícil, pero divertido” (alumna 14); la investigadora difiere de esta opinión puesto que considera que no les ha parecido complicado lo cual se recoge en las notas de campo y en el registro audiovisual:

Al parecer no les ha parecido difícil. Es un juego que han entendido bastante rápido y han seguido las normas (notas de campo).

No se han observado complicaciones durante el juego ya que el alumnado ha demostrado conocer los números y ha comprendido bien las instrucciones (registro audiovisual).

9.1.2.4. Características de los juegos más influyentes en el aprendizaje, la motivación y la dificultad para el alumnado estadounidense

Aprendizaje

Los juegos que, según el alumnado estadounidense tienen un grado elevado de aprendizaje se presentan en la Tabla 81.

Tabla 81

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

Aprendizaje (%)				
Categoría:	Juego	Escuela estadounidense		
		Mucho	Poco	Nada
Verbos	“El gerundio”	67	16	18
	“¿Cuántos hay?”	67	10	23
Oraciones	“La pelota positiva y negativa”	72	16	12
	“Las emociones”	66	8	26
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	50	40	10
Vocabulario	“El juego de la fortuna”	70	13	17
Media		66	17	17

De los datos obtenidos se observa según los juegos con un nivel más alto de aprendizaje que la media es de un 66%; y, la categoría más destacada es la del vocabulario con un 70% (“El juego de la fortuna”).

A continuación, en la Tabla 82, se recogen las características de los juegos con un nivel más alto de aprendizaje de cada categoría.

Tabla 82

Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

Aprendizaje alto						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
Las emociones	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina

De estos datos se extrae la Tabla 83 en la que se recogen los aspectos estudiados de los juegos con un nivel alto de aprendizaje.

Tabla 83

Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

APRENDIZAJE (%)									
Alto 6 juegos									
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta
Nuevos	83	Pequeño grupo	66	Clase	100	EF	50	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas
Conocidos	17	Gran grupo	17	Gimnasio		Escolar	33	Productiva	Expresión corporal
Combinación		Individual	17			Sin material	17	Ambas	100
		Parejas				Electrónicos			Psicomotricidad fina
		Combinación				Combinación			

Los resultados obtenidos muestran que los juegos nuevos presentan un mayor aprendizaje con un 83%, así como el pequeño grupo (66%). Por su parte, todos los juegos dentro del nivel alto de motivación se han realizado en la clase y los más interesantes incluyen

material de EF (50%). En cuanto a los principales contenidos que se desarrollan, en el aspecto lingüístico son las destrezas productivas y receptivas conjuntamente (100%), y en la EF las habilidades y destrezas básicas (50%).

Motivación

Respecto al nivel de motivación elevado, los juegos que son más interesantes para el alumnado americano se recogen en la Tabla 84.

Tabla 84

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación

Categoría	Juego	Escuela estadounidense		
		Mucho	Poco	Nada
Verbos	“¿Cuántos hay?”	84	12	4
Oraciones	“La pelota positiva y negativa”	89	4	7
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	72	12	16
Vocabulario	“El juego de la fortuna”	95	5	0
Media		85	7	7

De estos resultados se puede observar que en todas las categorías hay un juego que les ha resultado muy motivador, siendo el más destacado “El juego de la fortuna” en la categoría de vocabulario con un 95% y la media es de un 85%. Las características de estos juegos se incluyen en la Tabla 85.

Tabla 85*Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación*

Motivación alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina

Los aspectos estudiados que se extraen de estos juegos se recogen en la Tabla 86.

Tabla 86*Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación*

MOTIVACIÓN (%)									
Alta 4 juegos									
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta
Nuevos	75	Pequeño grupo	50	Clase	100	EF	50	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas 50
Conocidos		Gran grupo	25	Gimnasio		Escolar	50	Productiva	Expresión corporal 37
Combinación	25	Individual				Sin material	Ambas	100	Orientación espacial
		Parejas	25			Electrónicos	0		Psicomotricidad fina 13
		Combinación				Combinación	0		

Se puede observar que los juegos más motivadores son nuevos (75%), se realizan en pequeño grupo (50%) y utilizan material de EF y escolar (50%). Respecto a los contenidos, se desarrollan las destrezas productivas y receptivas (100%) y las habilidades y las destrezas básicas (50%).

Dificultad

Los juegos que presentan un bajo nivel de dificultad en cada una de las categorías se encuentran en la Tabla 87.

Tabla 87*Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un bajo nivel de dificultad*

Nivel de dificultad bajo (%)				
Categoría	Juego	Escuela estadounidense		
		Fácil	Normal	Difícil
Verbos	“El gerundio”	67	25	8
Oraciones	“La foto de mi familia”	81	10	8
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	64	24	12
Vocabulario	“El teléfono”	83	17	0
Media		74	19	7

El nivel de dificultad bajo en la escuela americana tiene un porcentaje elevado ya que es de un 74% y es la categoría de vocabulario seleccionada con la más fácil según los juegos más sencillos con el juego de “El teléfono” (83%).

Las características de los juegos considerados como más sencillos se encuentran en la Tabla 88.

Tabla 88*Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un bajo de dificultad*

Dificultad baja						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El teléfono”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal

Con estos datos se extraen los aspectos estudiados de los juegos con un bajo nivel de dificultad (ver Tabla 89).

Tabla 89*Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un nivel bajo de dificultad*

DIFICULTAD (%)											
Bajo 4 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	75	Pequeño grupo	75	Clase	100	EF	50	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	25
Conocidos	25	Gran grupo	25	Gimnasio		Escolar		Productiva		Expresión corporal	75
Combinación		Individual				Sin material	50	Ambas	100	Orientación espacial	
		Parejas	14			Electrónicos	0			Psicomotricidad fina	
		Combinación				Combinación	0				

De los resultados obtenidos se observa que el nivel bajo de aprendizaje se caracteriza por ser juegos nuevos (75%), realizarse en pequeño grupo (75%), en la clase (100%) y tanto con material de EF como sin material (50%). Los contenidos lingüísticos que relacionan con el nivel bajo de dificultad son la combinación de destrezas (100%) y la expresión corporal (75%).

En cuanto a los juegos que para el alumnado estadounidense presentan un alto nivel de dificultad se presentan en la Tabla 90.

Tabla 90*Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de dificultad*

Nivel de dificultad alto (%)				
Categoría	Juego	Escuela estadounidense		
		Fácil	Normal	Difícil
Verbos	“El reto de los verbos”	19	16	65
Oraciones	“Las emociones”	72	14	14
Vocabulario	“La bomba”	57	24	19
Media		49	18	33

Según los juegos destacados con un alto nivel de dificultad, la categoría más complicada es la de las oraciones con el juego “Las emociones” (72%). La media de los juegos más complejos es del 49%. En la Tabla 91 se adjuntan los juegos que los estudiantes han considerado más complejos.

Tabla 91*Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de dificultad*

Dificultad alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“El reto de los verbos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“Las emociones”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas

Con estas características se ha desarrollado la Tabla 92 que incluye los aspectos más destacados de los juegos con un alto nivel de complejidad en la escuela americana.

Tabla 92*Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un nivel alto de dificultad*

DIFICULTAD (%)											
Alto 3 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	100	Pequeño grupo	66	Clase	66	EF	33	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	66
Conocidos		Gran grupo	34	Gimnasio	34	Escolar		Productiva	66	Expresión corporal	34
Combinación		Individual				Sin material	33	Ambas	33	Orientación espacial	
		Parejas	17			Electrónicos	33			Psicomotricidad fina	
		Combinación				Combinación	0				

Se puede observar que los datos revelan que los juegos con mayor dificultad son nuevos (100%), se realizan en pequeño grupo (66%) y en la clase (66%). El material utilizado en los juegos es variado y les corresponde un 33% a los objetos de EF, electrónicos y sin material. Las destrezas más complicadas se consideran las productivas con un 66% y el contenido más complicado en EF son las habilidades y las destrezas básicas con un 66%.

9.1.2.5. Relación entre los juegos aplicados, el aprendizaje conseguido y la percepción del alumnado

Los juegos más destacados de cada categoría se recogen en la Tabla 93. Los datos muestran que el nivel alto de aprendizaje es de un 59% y el bajo es de un 15%; en cuanto a la

motivación, le corresponde un 77% al nivel alto, y un 10% al bajo; y el nivel alto de dificultad es de un 14% y el bajo de un 65%.

Tabla 93

Juegos con mayor nivel alto y bajo de aprendizaje, motivación y dificultad

	Motivación				Dificultad				Aprendizaje			
	Alto	%	Bajo	%	Fácil	%	Difícil	%	Mucho	%	Poco	%
Verbos	“¿Cuántos hay?”	84	“Yo llevo”	67	“El gerundio”	67	“El reto de los verbos”	65	“¿Cuántos hay?”	67	“El reto de los verbos”	54
									“El gerundio”	67		
Oraciones	“La pelota positiva y negativa”	89	*todos tienen motivación que supera el 70%		“La foto de mi familia”	81	“Las emociones”	12	“La pelota positiva y negativa”	72	“La foto de mi familia”	54
Artículos	“Los demostrativos”	72			“Los demostrativos”	64			“Los demostrativos”	50		
Vocabulario	“El juego de la fortuna”	95	*todos tienen motivación que supera el 70%		“El teléfono”	83	“La bomba”	19	“El juego de la fortuna”	70	“Un barco de La Habana”	52
Media		85		22		74		32		65		53

Según la perspectiva de los estudiantes se puede observar que todos los juegos que presentan un alto nivel de aprendizaje también tienen un alto nivel de motivación: “¿Cuántos hay?”, “La pelota positiva y negativa”, “Los demostrativos” y “El juego de la fortuna”. Por lo tanto, se puede afirmar que, en este caso a mayor motivación, mayor aprendizaje. Por otro lado, la relación entre el aprendizaje y la dificultad es variada, es decir, “El reto de los verbos” presenta un nivel bajo de aprendizaje y un nivel alto de dificultad, y tanto “La foto de mi familia” como “Los demostrativos” presentan un nivel alto de aprendizaje y bajo de dificultad.

Capítulo 10. Comparativa de los resultados de la escuela canadiense y la estadounidense

10.1. Resultados comparativos de la prueba inicial y final en la escuela canadiense y la estadounidense

De los datos obtenidos se observa, en la Tabla 94, que en la escuela canadiense el nivel de aprendizaje es mayor con un 37%, mientras que la escuela americana ha obtenido un 13%, a pesar de que en ambos colegios se muestra una mejora en todas las categorías. Por lo tanto, se confirma que a mayor inclusión de juegos en el aula aumenta el aprendizaje.

Tabla 94

Comparativa de los resultados en la prueba inicial y final entre la escuela canadiense y estadounidense

Aprendizaje final (%)		
Categoría	Escuela canadiense	Escuela americana
Verbos	31	10
Oraciones	43	16
Artículos y pronombres	38	14
Media	37	13

La categoría de las oraciones es la categoría más destacada en el aprendizaje, según el alumnado de los dos colegios, con un 43% y un 16%, respectivamente. El siguiente contenido con mayor aprendizaje corresponde a los artículos y pronombres, con un 38% y un 14% y, finalmente los verbos con un 31% y un 10%. Por lo tanto, el orden de las categorías en el nivel de aprendizaje es el mismo en ambas escuelas.

10.2. Resultados comparativos de los datos obtenidos según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense

10.2.1. Aprendizaje

Según el alumnado canadiense, los juegos presentan un nivel bajo de aprendizaje, puesto que el porcentaje bajo es superior al alto, un 38% frente a un 30%. En cambio, en el colegio estadounidense el alumnado considera que el nivel de interiorización de los contenidos ha sido elevado dado que se presenta un 59% frente a un 17% (ver Tabla 95). Este aspecto se relaciona con el hecho de que se han seleccionado los juegos más motivadores para realizar el estudio en la escuela americana.

Tabla 95

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense

Categorías	Aprendizaje medio (%)					
	Canadá			Estados Unidos		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Verbos	36	29	35	62	20	18
Oraciones	30	32	38	63	15	22
Artículos y pronombres	31	23	46	50	40	10
Vocabulario	25	43	31	60	22	18
Media	30	32	38	59	24	17

La categoría en la que el alumnado canadiense considera que ha aprendido más es en la de los verbos (36%); en cambio, el alumnado americano indica que es en la de las oraciones (63%) seguida por la de los verbos (62%).

Categoría: verbos

Los datos obtenidos sobre la categoría de los verbos se exponen en la Tabla 96; en ella se observa que en la escuela canadiense el nivel alto de aprendizaje en la categoría de los verbos es de un 36% y en la escuela estadounidense es de un 62%. En este orden de ideas, el nivel

bajo es más alto en la escuela de Canadá (35%) que en la de Estados Unidos (18%); por lo tanto, se puede decir que, en la escuela estadounidense, la percepción de haber interiorizado español ha sido más elevada que en la canadiense.

Tabla 96

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos

Categoría: verbos			Aprendizaje (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“Yo llevo”	44	44	12	59	24	16
“¿Cuántos hay?”	8	33	58	67	10	23
“El reto de los verbos”	50	19	31	54	30	16
“El gerundio”	40	20	40	67	16	18
Media	36	29	35	62	20	18

El alumnado manifiesta que ha adquirido más conocimiento con el juego “El reto de los verbos” en la escuela canadiense con un 50%; y, en la escuela de Estados Unidos, “¿Cuántos hay?” junto con el juego “El gerundio” en los cuales se ha obtenido un 67%.

Categoría: oraciones

Según los datos proporcionados por el alumnado, en la categoría de las oraciones la media más destacada para la escuela canadiense es de un nivel bajo de aprendizaje, con un 38%. En el colegio americano se ha obtenido un nivel alto con un 63% (ver Tabla 97).

Tabla 97

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones

Categoría: las oraciones			Aprendizaje (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“La foto de mi familia”	50	25	25	54	19	27
“Las emociones”	50	25	25	66	10	26
“La pelota positiva y negativa”	13	50	38	72	16	12
“La puntuación”	7	29	64	59	21	21
Media	30	32	38	63	17	22

El juego con el que los estudiantes mencionan haber aprendido más en la escuela canadiense son “La foto de mi familia” (50%) y el juego de “Las emociones” (50%); en cambio, en el americano destacan “La pelota positiva y negativa” (72%) seguido por el juego de “Las emociones” (66%).

Categoría: artículos y pronombres

En el contenido relacionado con los artículos y pronombres, el alumnado de la escuela estadounidense considera que ha aprendido más que la canadiense. Además, se determina que el juego tiene un nivel alto de aprendizaje para el 50% del alumnado americano, mientras que para la escuela canadiense presenta un nivel bajo, con un 46%. Los datos se muestran en la Tabla 98.

Tabla 98

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombres

Categoría: artículos y pronombres			Aprendizaje (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“Los demostrativos”	31	23	46	50	40	10
Media	31	23	46	50	40	10

Categoría: vocabulario

El alumnado canadiense ha expresado que en la categoría de vocabulario el aprendizaje presenta un nivel medio (43%), a diferencia del colegio estadounidense, en el que los estudiantes expresan que el nivel de aprendizaje ha sido elevado (58%) (ver Tabla 99).

Tabla 99

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario

Categoría: vocabulario			Aprendizaje (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“Un barco de La Habana”	44	44	11	52	27	5
“El juego de la fortuna”	14	47	40	70	13	17
“El teléfono”	23	62	15	58	19	23
“La bomba”	43	21	36	53	30	17
“El pañuelo”	0	45	55	54	17	28
Media	25	43	31	58	21	18

El juego destacado con mayor aprendizaje por el alumnado de Canadá es “Un barco de La Habana” con un 44% y el que más ha generado conocimientos en los estudiantes de Virginia ha sido “El juego de la fortuna” con un 70%.

10.2.2. Motivación

La información sobre la opinión del alumnado en ambas escuelas respecto a la motivación se presenta en la Tabla 100. El interés por este tipo de actividades es alto en ambos colegios, con una media de un 57% en la escuela canadiense y un 77% en la americana. En ambos casos, la categoría que presenta más interés es el vocabulario.

Tabla 100

Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense

Categorías	Motivación media (%)					
	Canadá			Estado Unidos		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Verbos	54	26	20	74	15	11
Oraciones	53	24	23	81	10	10
Artículos y pronombres	53	29	17	72	12	16
Vocabulario	67	17	17	82	12	6
Media	57	24	19	77	13	11

Categoría: verbos

La motivación en la categoría de los verbos ha sido valorada, de forma favorable, en los dos estudios realizados. En concreto, en la escuela canadiense el nivel alto presenta una media de un 67% y en la americana de un 74%; estos datos se expresan en la Tabla 101.

Tabla 101

Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos

Categoría: verbos				Motivación (%)		
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“¿Cuántos hay?”	58	25	17	84	12	4
“Yo llevo”	69	25	6	65	20	14
“El gerundio”	73	13	13	78	6	16
“El reto de los verbos”	69	19	13	67	23	10
Media	67	21	12	74	15	11

La actividad que más atracción ha suscitado en esta categoría en el colegio canadiense es el juego “El gerundio” (73%) y en el americano es “¿Cuántos hay?” (78%).

Categoría: oraciones

Los resultados expuestos en la Tabla 102 muestran que la media en las dos escuelas en la categoría de las oraciones es alta puesto que en la escuela canadiense es de un 64% y en la americana es de un 81%.

Tabla 102

Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones

Categoría: oraciones				Motivación (%)		
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“La foto de mi familia”	75	25	0	76	14	10
“Las emociones”	63	25	13	70	14	16
“La pelota positiva y negativa”	75	19	6	89	4	7
“La puntuación”	43	21	36	88	6	6
Media	64	23	14	81	10	10

Para el alumnado estadounidense, todas las actividades de esta categoría han resultado motivadoras y para los canadienses un 50%, es decir, dos de cuatro de los juegos; en este sentido, los más motivadores son “La foto de mi familia” en Canadá, con un 75% y “La pelota positiva y negativa”, que tiene un 75% en la escuela canadiense y un 89% en la americana.

Categoría: artículos y pronombres

Tanto el alumnado canadiense como el americano consideran que el juego correspondiente a la categoría de los artículos y pronombres presenta un alto nivel de motivación con un 69% y un 72%, respectivamente, tal como se puede ver en la Tabla 103.

Tabla 103

Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombres

Categoría: artículos y pronombres				Motivación (%)		
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“Los demostrativos”	69	23	7	72	12	16
Media	69	23	7	72	12	16

Categoría: vocabulario

La valoración del alumnado muestra que el nivel de motivación en la categoría de vocabulario ha sido alto, dado que se ha obtenido un 71% en el colegio canadiense y un 82% en el americano, tal y como se aprecia en la Tabla 104.

Tabla 104

Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario

Categoría: vocabulario				Motivación (%)		
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
“La bomba”	86	0	14	84	11	5
“El teléfono”	85	7	8	88	10	2
“Un barco de La Habana”	89	11	0	70	17	13
“El pañuelo”	55	27	18	71	17	11
“El juego de la fortuna”	40	20	40	95	5	0
Media	71	13	16	82	12	6

Los juegos categorizados como más atractivos son “Un barco de La Habana” en el colegio de Canadá (89%) y “El juego de la fortuna” (95%) en el colegio de Estados Unidos. Cabe añadir que los estudiantes estadounidenses consideran que todos los juegos de la categoría son motivadores y, para el alumnado canadiense, lo han sido dos de las tres actividades lúdicas.

10.2.3. Dificultad

En la Tabla 105 se comprueba que la dificultad ha sido baja en ambos colegios, puesto que la media es de 56% en la escuela de Canadá y de 65% en la escuela de Estados Unidos.

Tabla 105. *Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense*

Dificultad media (%)						
Categorías	Canadá			Estados Unidos		
	Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
Verbos	48	43	10	52	25	24
Oraciones	43	28	30	77	14	9
Artículos y pronombres	77	23	0	64	24	12
Vocabulario	56	30	13	66	28	8
Media	56	31	13	65	23	13

La categoría que presenta menor dificultad es la de los artículos y pronombres con un 77%, según el alumnado canadiense, que es el mismo porcentaje de las oraciones para el alumnado de Virginia. En este orden de ideas, la categoría con más dificultad es la de las oraciones en la escuela canadiense (30%) y los verbos en la de Estados Unidos (24%).

Categoría: verbos

Como se puede observar en la Tabla 106, los juegos relacionados con los verbos tienen un nivel bajo de dificultad tanto para el estudio realizado en Canadá (48%) como en Estados Unidos (67%).

Tabla 106

Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos

Categoría: verbos			Dificultad (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
“¿Cuántos hay?”	58	42	0	65	22	13
“Yo llevo”	38	50	12	57	35	8
“El gerundio”	40	47	13	67	25	8
“El reto de los verbos”	56	31	13	19	16	65
Media	48	43	10	52	25	24

Por otro lado, para el colegio canadiense el juego más fácil ha sido “¿Cuántos hay?” (58%) y para el americano es el juego “El gerundio” (67%). En la escuela canadiense el alumnado considera que los juegos no son complicados puesto que ningún porcentaje supera el 13%, por el contrario, en la escuela americana destaca por su complejidad “El reto de los verbos” con un 65%.

Categoría: oraciones

Las actividades de la categoría de las oraciones se consideran sencillas y especialmente en la escuela americana, en la que la media del nivel bajo es de 77%, mientras que en la canadiense es de 43% (ver Tabla 107).

Tabla 107

Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones

Categoría: oraciones				Dificultad (%)		
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
“La foto de mi familia”	0	63	38	81	10	8
“Las emociones”	25	13	63	72	14	14
“La pelota positiva y negativa”	81	13	6	80	13	7
“La puntuación”	64	21	14	76	18	6
Media	43	28	30	77	14	9

Las actividades que destacan por el nivel bajo de dificultad son “La pelota positiva y negativa” con un 81%, en la escuela canadiense y “La foto de mi familia” con el mismo porcentaje en el colegio estadounidense. En cuanto a la complejidad, en la escuela de Canadá “Las emociones” presentan un nivel de dificultad alto (72%); por su parte en la escuela americana ninguno de los juegos supera el 14%, por lo que para su alumnado el nivel de dificultad de los juegos es bajo.

Categoría: artículos y pronombres

Los datos sobre la categoría de los artículos y los pronombres se presentan en la Tabla 108. En los dos colegios los participantes han expresado que el nivel es fácil dado que la escuela canadiense se ha obtenido un 77% y la estadounidense un 64%. Asimismo, el nivel de dificultad

es bajo puesto que para los estudiantes canadienses no ha presentado dificultad (0%) y para el colegio americano un 14%.

Tabla 108

Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombres

Categoría: artículos y pronombres			Dificultad (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
“Los demostrativos”	77	23	0	64	22	14
Media	77	23	0	64	22	14

Categoría: vocabulario

Los datos relacionados con la categoría de vocabulario recogidos en la Tabla 109, demuestran que la media de dificultad ha resultado ser baja para el alumnado de Canadá con un 56% y para el de Estados Unidos con un 66%.

Tabla 109

Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario

Categoría: vocabulario			Dificultad (%)			
Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
	Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
“La bomba”	64	14	21	57	24	19
“El teléfono”	46	46	8	83	17	0
“Un barco de La Habana”	67	33	0	50	46	4
“El pañuelo”	72	18	9	59	37	4
“El juego de la fortuna”	33	40	27	79	17	4
Media	56	30	13	66	28	8

El juego seleccionado como el más fácil ha sido “El pañuelo” (72%) en Canadá y en Estados Unidos ha sido “El teléfono” (83%). En ambas escuelas el nivel alto de dificultad no es superior al 27%, por lo que los juegos no les han resultado complicados.

10.2.4. Relación de juegos con mayor nivel de aprendizaje, motivación y nivel alto y bajo de dificultad

A continuación, se ha realizado una evaluación de los juegos aplicados para corroborar los resultados en relación con las variables estudiadas. Para ello se han seleccionado en las dos escuelas los juegos destacados con un nivel alto de aprendizaje, motivación y alto y bajo de dificultad en cada una de las categorías. Y, posteriormente, se han combinado los juegos de ambas escuelas para determinar los factores influyentes en las variables estudiadas.

Aprendizaje

En la Tabla 110 se reflejan los datos relacionados con los juegos que presentan un mayor aprendizaje tanto en la escuela canadiense como en la americana.

Tabla 110

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

		Aprendizaje (%)					
Categoría:	Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
		Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Verbos	“El gerundio”	40	20	40	67	16	18
	“¿Cuántos hay?”	8	33	58	67	10	23
	“El reto de los verbos”	50	19	31	54	30	16
	“La pelota positiva y negativa”	13	50	38	72	16	12
Oraciones	“La foto de mi familia”	50	25	25	54	19	27
	“Las emociones”	50	25	25	66	8	26
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	31	23	46	50	40	10
Vocabulario	“El juego de la fortuna”	14	47	40	70	13	17
	“Un barco de La Habana”	44	44	11			
Media		33	32	35	62	21	18

De los resultados se confirma que la escuela americana considera que ha adquirido más conocimientos que la canadiense, dado que los estudiantes canadienses lo han considerado con

un nivel bajo de un 35%% y los americanos con un nivel alto de un 62%. Se puede confirmar que el juego con el que el alumnado canadiense considera que ha obtenido más conocimiento son “El reto de los verbos”, “La foto de mi familia” y “Las emociones” con un 50%, y, por su parte en la escuela estadounidense con un 72% “La pelota positiva y negativa”.

A continuación, se presentan las características de los juegos con los que el alumnado considera que el nivel de aprendizaje es más alto (ver Tabla 111).

Tabla 111

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

Aprendizaje alto						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
El reto de los verbos	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
Las emociones	Nuevo	Pequeño grupo	clase	Sin material	productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Un barco de La Habana”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina

De estas características se extraen los resultados que se encuentran en la Tabla 112 para valorar los aspectos más relevantes según el alumnado en el aprendizaje:

Tabla 112

Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje

APRENDIZAJE (%)											
Alto 9 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	89	Pequeño grupo	67	Clase	100	EF	44	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	56
Conocidos		Gran grupo	11	Gimnasio		Escolar	22	Productiva	22	Expresión corporal	33
Combinación	11	Individual				Sin material	22	Ambas	77	Orientación espacial	
		Parejas	22			Electrónicos	12			Psicomotricidad fina	11
		Combinación				Combinación	0				

Los resultados obtenidos muestran que los juegos nuevos presentan un mayor aprendizaje con un 89%, así como el pequeño grupo (67%). Por su parte, todos los juegos dentro del nivel alto de aprendizaje se han realizado en la clase y los más interesantes incluyen material de EF (44%) y en cuanto a los principales contenidos que se desarrollan, en el aspecto lingüístico son las destrezas productivas y receptivas conjuntamente (77%), y en la EF las habilidades y destrezas básicas (56%).

Motivación

Los juegos que presentan un alto nivel de motivación se exponen en la Tabla 113. Se observa un gran interés en ambas escuelas y, por tanto, la media es de un 75% en la escuela canadiense y un 80% en la americana. Se muestra que los juegos con mayor nivel de motivación son “La pelota positiva y negativa” (89%), “Un barco de La Habana” (89%), “El teléfono” (88%) y “¿Cuántos hay?” (84%).

Las características de los juegos destacados con un nivel alto de motivación se encuentran en la Tabla 114.

Tabla 113

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación

Motivación (%)							
Categoría	Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
		Mucho	Poco	Nada	Mucho	Poco	Nada
Verbos	“¿Cuántos hay?”	58	25	17	84	12	4
	“El gerundio”	73	13	13	78	6	16
	“La foto de mi familia”	75	25	0	76	14	10
Oraciones	“La pelota positiva y negativa”	75	19	6	89	4	7
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	69	23	7	72	12	16
Vocabulario	“El teléfono”	85	7	8	88	10	2
	“Un barco de La Habana”	89	11	0	70	17	13
	“El juego de la fortuna”	40	20	40	95	5	0
Media		72	18	10	82	10	8

Tabla 114

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación

Motivación alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El teléfono”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Un barco de La Habana”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina

A continuación, en la Tabla 115, se analizan los aspectos destacados de los juegos más motivadores en las dos escuelas.

Tabla 115

Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación

MOTIVACIÓN (%)											
Alta 8 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	74	Pequeño grupo	63	Clase	100	EF	50	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	50
Conocidos	13	Gran grupo	12	Gimnasio		Escolar	25	Productiva	12	Expresión corporal	37
Combinación	13	Individual				Sin material	25	Ambas	88	Orientación espacial	
		Parejas	25			Electrónicos	0			Psicomotricidad fina	13
		Combinación				Combinación	0				

Se puede observar que el 74% de los juegos con un alto nivel de motivación son nuevos; el tipo de agrupación que favorece la motivación es el pequeño grupo dado que así se han llevado a cabo el 63% de los juegos. Respecto al lugar, todos los juegos se han realizado en la clase, y el material más interesante para el alumnado es el de EF (con un 50%). En cuanto a las destrezas lingüísticas que se han desarrollado son la combinación de productivas y receptivas, es decir, cuando hay interacción puesto que así se ha determinado en el 88% de los juegos; por su parte en EF, el contenido de EF que se ha desarrollado en la mayoría de ellos son las habilidades y destrezas básicas con un 50%.

Dificultad

La media del nivel de dificultad de los juegos es de un 59% en la escuela canadiense y de un 72% en la americana, es decir, que en ambas escuelas los estudiantes los consideran sencillos (ver Tabla 116).

Tabla 116

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un bajo nivel de dificultad

		Nivel de dificultad bajo (%)					
Categoría	Juego	Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
		Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
Verbos	“¿Cuántos hay?”	58	42	0	65	22	13
	“El gerundio”	40	47	13	67	25	8
Oraciones	“La pelota positiva y negativa”	81	13	6	80	13	7
	“La foto de mi familia”	0	63	38	81	10	8
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	77	23	0	64	24	12
Vocabulario	“El pañuelo”	72	18	9	59	37	4
	“El teléfono”	46	46	8	83	17	0
	Media	53	36	11	71	21	8

Para el alumnado canadiense, el juego que se considera más sencillo es “La pelota positiva y negativa” (81%), lo cual coincide con los estudiantes estadounidenses (80%), a pesar de que en esta escuela también destaca “El teléfono” (83%). Las características de los juegos con un nivel bajo de dificultad se incluyen en la Tabla 117.

Tabla 117

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un bajo de dificultad

Dificultad baja						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“¿Cuántos hay?”	Nuevo	Parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“La pelota positiva y negativa”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“La foto de mi familia”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El teléfono”	Conocido	Gran grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“El pañuelo”	Nuevo	Gran grupo	Gimnasio	EF	Receptiva	Habilidades y destrezas básicas

Con estos datos se extraen los aspectos estudiados de los juegos que presentan un nivel bajo de dificultad y se muestran en la Tabla 118.

Tabla 118

Aspectos estudiados de los juegos seleccionados con un nivel bajo de dificultad según el alumnado en la escuela canadiense y la americana

DIFICULTAD (%)											
Bajo 7 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	86	Pequeño grupo	57	Clase	86	EF	57	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	57
Conocidos	14	Gran grupo	29	Gimnasio	14	Escolar	14	Productiva	14	Expresión corporal	43
Combinación		Individual				Sin material	29	Ambas	86	Orientación espacial	
		Parejas	14			Electrónicos	0			Psicomotricidad fina	
		Combinación				Combinación	0				

Según los resultados se puede decir que el nivel bajo de aprendizaje se caracteriza por ser juegos nuevos (86%), realizarse en pequeño grupo (57%), en la clase (86%) y con material de EF (57%). Los contenidos lingüísticos que incluyen son la combinación de destrezas (86%) y las habilidades y destrezas básicas (57%).

Por otro lado, cabe decir que, respecto al nivel de dificultad elevada, los juegos considerados como complicados presentan un porcentaje muy bajo, para la escuela canadiense es el 23% y para la americana el 21% (ver Tabla 119).

Tabla 119

Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de dificultad

Categoría	Juego	Nivel de dificultad alto (%)					
		Escuela canadiense			Escuela estadounidense		
		Fácil	Normal	Difícil	Fácil	Normal	Difícil
Verbos	“El reto de los verbos”	56	31	13	19	16	65
	“El gerundio”	40	47	13	67	25	8
Oraciones	“Las emociones”	25	13	63	72	14	14
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	77	23	0	64	24	12
Vocabulario	“El juego de la fortuna”	33	40	27	79	17	4
	“La bomba”	64	14	21	57	24	19
Media		49	28	23	59	20	21

Los juegos que presentan un nivel alto de dificultad son “Las emociones” en la escuela canadiense con un 63% y en la americana “El reto de los verbos” con un 65%. Los juegos con un nivel de dificultad más elevado se recogen en la Tabla 120.

Tabla 120

Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto de dificultad

Dificultad alta						
Juego	Conocimiento del juego	Agrupación	Lugar	Material	Habilidad lingüística	EF
“El reto de los verbos”	Nuevo	Gran grupo	Clase	Escolar, electrónicos	Productiva	Habilidades y destrezas básicas
“El gerundio”	Nuevo	Gran grupo, pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Las emociones”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	Sin material	Productiva, receptiva	Expresión corporal
“Los demostrativos”	Nuevo	Pequeño grupo	Clase	EF	Productiva, receptiva	Habilidades y destrezas básicas
“El juego de la fortuna”	Nuevo, conocido	Gran grupo, parejas	Clase	Escolar	Productiva, receptiva	Psicomotricidad fina
“La bomba”	Nuevo	Pequeño grupo	Gimnasio	EF	Productiva	Habilidades y destrezas básicas

De los datos obtenidos con estos juegos se ha desarrollado la Tabla 121 en la que se definen los aspectos destacados de los juegos con un alto nivel de dificultad, a pesar de que el porcentaje obtenido no es elevado como se ha comentado anteriormente.

Tabla 121

Aspectos estudiados de los juegos seleccionados con un nivel alto de dificultad según el alumnado en la escuela canadiense y la americana

DIFICULTAD (%)											
Alto 6 juegos											
Conocimiento	Alta	Agrupación	Alta	Lugar	Alta	Material	Alta	Destreza	Alta	Contenido de la EF	Alta
Nuevos	83	Pequeño grupo	66	Clase	83	EF	49	Receptiva		Habilidades y destrezas básicas	50
Conocidos	17	Gran grupo	17	Gimnasio	17	Escolar	17	Productiva	33	Expresión corporal	33
Combinación		Individual				Sin material	17	Ambas	67	Orientación espacial	
		Parejas	17			Electrónicos	17			Psicomotricidad fina	17
		Combinación				Combinación	0				

Los juegos con un nivel de dificultad alto se han realizado en la clase (83%), en pequeño grupo (66%), con material de EF (49%) y desarrollan la combinación de destrezas (67%) y las habilidades físicas (50%).

Relación entre aprendizaje, motivación y dificultad

De acuerdo con la Tabla 122, se puede observar una comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje, motivación y dificultad según la prueba y la percepción del alumnado.

Tabla 122

Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje, motivación y dificultad

Variables	Canadá	Estados Unidos
	Media	Media
Aprendizaje según la prueba	37	13
Nivel de aprendizaje según el alumnado (rejilla)	31	58
Motivación según la percepción del alumnado	57	77
Nivel de dificultad según el alumnado	56	65

Se confirma que la media sobre el porcentaje de aprendizaje según los cuestionarios iniciales y finales ha sido más elevada en el colegio canadiense, dado que se ha obtenido un 37% frente a un 13%. La concepción sobre el nivel de aprendizaje en las dos escuelas es diferente puesto que el alumnado estadounidense opina que el nivel de aprendizaje de los conocimientos es de un 58%, a diferencia del canadiense, quienes indican que es bajo, con un 31%. En cuanto a la percepción sobre la motivación de las actividades, esta se ha considerado alta en los dos estudios realizados (57% en Canadá y 77% en Estados Unidos). En esta línea, el nivel de dificultad se ha categorizado como bajo en los dos colegios y, especialmente, en la escuela americana, dado que se ha obtenido un 65%.

10.2.5. Conclusiones de la comparación de los resultados de las dos intervenciones realizadas

Aprendizaje

Después de aplicar los juegos en la escuela americana, es posible decir que han corroborado los resultados relacionados con el aprendizaje, puesto que los datos revelan que para que el aprendizaje sea más eficaz es necesario que el grupo sea reducido, lo que permite una mayor atención al alumnado por parte del maestro o maestra. Otro elemento favorable para

adquirir conocimientos es la incorporación de materiales propios de EF, y los contenidos que presentan mayor aprendizaje combinan las destrezas productivas y receptivas siendo la categoría de las oraciones la que conlleva un mayor aprendizaje; además, se trabajan los contenidos de la EF relacionados con las habilidades y las destrezas físicas.

Motivación

Respecto a la motivación, cabe decir que es mayor cuando la actividad lúdico-motriz se desarrolla en grupos reducidos, incluya material de EF, hay interacción entre los participantes y se incluye el material de EF; por lo tanto, estos elementos posibilitan que el alumnado esté más interesado en aprender la lengua, a pesar de que no la necesite para comunicarse. En este orden de ideas, otro aspecto en el que coinciden ambos colegios es que la categoría con mayor motivación se relaciona con el vocabulario. Así bien, se puede afirmar que los elementos que presentan más motivación se relacionan con el nivel alto de aprendizaje.

Dificultad

Por un lado, respecto al nivel alto de dificultad las características de los juegos seleccionados por ambas escuelas coinciden en que son actividades en pequeño grupo. Por otra parte, para la escuela canadiense son más complicados los juegos que desarrollan la combinación de las destrezas productivas y para la escuela americana las productivas. Cuando se realiza la combinación de los juegos seleccionados como más complicados en las dos escuelas, se extrae que las características que afectan a la dificultad coinciden, es decir, agrupaciones pequeñas y los que desarrollan la combinación de destrezas.

Por otro lado, los juegos sencillos según el alumnado canadiense se realizan en gran grupo a diferencia de la escuela americana que son en pequeño grupo; respecto el material, para el alumnado canadiense se asocian con el material escolar y, en cambio, los estudiantes

americanos lo asocian al material de EF. Asimismo, en la escuela canadiense consideran que son más sencillas las destrezas productivas y para los americanos la combinación de las habilidades productivas y receptivas. En esta línea, la combinación de juegos con un nivel bajo de dificultad no corrobora los resultados obtenidos en el estudio de caso canadiense. Este aspecto puede relacionarse con las características de los juegos seleccionados como se puede observar en la Tabla 123 donde se recogen las características de los juegos que se han aplicado en el colegio americano.

Tabla 123

Características de los juegos seleccionados con un nivel alto de aprendizaje, de motivación y nivel alto y bajo de dificultad

CARACTERÍSTICAS DE LOS JUEGOS APLICADOS EN LA ESCUELA ESTADOUNIDENSE (%)								
14 juegos								
Conocimiento	Agrupación		Lugar	Material		Destreza		Contenido de la EF
Nuevos	85	Pequeño grupo	71 Clase	86	EF	50	Receptiva	14 Habilidades y destrezas básicas
Conocidos	7	Gran grupo	21 Gimnasio	14	Escolar	21	Productiva	29 Expresión corporal
Combinación	7	Individual			Sin material	21	Ambas	57 Orientación espacial
		Parejas	8		Electrónicos	8		Psicomotricidad fina
		Combinación			Combinación	0		

De estos datos se puede observar que los elementos que fueron influyentes en el estudio de caso canadiense, como son el gran grupo y las destrezas productivas, su representación no ha sido significativa ya que únicamente el 21% de los juegos se ha llevado a cabo en gran grupo; en esta línea el 29% de los juegos se ha destinado a desarrollar las destrezas productivas.

Relación entre los juegos aplicados, el aprendizaje conseguido y la percepción del alumnado

Como se ha explicado anteriormente, se confirma que las características de los juegos que presentan más aprendizaje, a su vez son elementos que afectan, de forma favorable, al nivel de motivación. Por lo tanto, el nivel de aprendizaje aumenta cuando se realizan en pequeño grupo, se incluye material de EF y se trabajan contenidos relacionados con las destrezas productivas y receptivas y las habilidades y las destrezas básicas. Asimismo, estas

características se encuentran en los juegos con un nivel alto de motivación. En consecuencia, se puede afirmar que los juegos que cumplen estas premisas tienen un nivel alto de motivación por lo que el alumnado considera que el nivel de aprendizaje es elevado.

En cuanto al nivel de dificultad, los resultados confirman que los juegos más complicados se desarrollan en pequeño grupo y hay interacción; por el contrario, para los juegos más sencillos las características son distintas en las dos investigaciones.

IV Discusión, contribuciones de la investigación y reflexiones finales

Capítulo 11. Discusión

A continuación, se evalúan los resultados de cada una de las variables (aprendizaje, motivación y dificultad) por separado y, posteriormente, se hace una relación entre estas. Para su análisis, se han seleccionado las características más influyentes en las actividades lúdicas caracterizadas con un nivel alto y bajo, en cada una de las variables; los elementos analizados son: conocimiento del juego (nuevo y conocido), agrupación (pequeño y gran grupo, individual, parejas, combinación), lugar (clase y gimnasio), material (EF, escolar, sin material, electrónicos, combinación), destrezas productivas (hablar y escribir) y receptivas (leer y escuchar) y contenido de EF (habilidades y destrezas físicas, expresión corporal, orientación espacial, psicomotricidad fina).

11.1. Aprendizaje

En cuanto al aprendizaje, el resultado de los cuestionarios demuestra que se adquirieron conocimientos en todas las categorías evaluadas (verbos, oraciones, artículos y pronombres) con una media de un 37% en la escuela canadiense y un 13% en la escuela americana. La observadora interna afirma que el aprendizaje de la LE es complicado, pero las actividades lúdicas diseñadas permiten a los estudiantes disfrutar durante el proceso de aprendizaje; en consonancia con esta afirmación, el alumnado ha expresado que ha aprendido con los juegos motores e incluso detallan el contenido adquirido. Los comentarios respecto al aprendizaje, con base en el programa ATLAS.ti, son de un 25% y, de este, el 49% han sido mencionados por la investigadora acerca del alto nivel de aprendizaje.

Según la percepción del alumnado canadiense, la media del nivel de aprendizaje bajo es del 39%, es decir, más alta que la del nivel alto de aprendizaje (26%); este aspecto se relaciona con la afirmación de Alegre (2008), quien indica que, en edades tempranas, los

estudiantes no son conscientes de que están aprendiendo y este un aspecto favorable, debido a que interiorizan la lengua de forma natural, aunque más tarde este aspecto cambia y se autocorrigien. A pesar de esto, en las entrevistas realizadas a final de curso el 87%, es decir, casi la totalidad del alumnado opina que había aprendido gracias a las actividades lúdico-motrices; en esta línea, en la escuela americana la percepción sobre el nivel de aprendizaje es elevado, un 59% frente a un 17% que lo han considerado bajo.

En esta línea, se puede decir que la percepción del alumnado sobre el aprendizaje no puede generalizarse. A pesar de ello, cuando el alumnado siente que ha completado una tarea especialmente si han seguido un proceso de mejora y revisión, pueden experimentar un sentido de logro personal y percibir que han aprendido algo. La autorreflexión sobre su propio crecimiento y mejora en las habilidades de escritura puede reforzar esta percepción (Boud, 1999). En esta línea, la retroalimentación efectiva proporcionada por los profesores y compañeros puede ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora en la redacción. Esta retroalimentación puede impulsar la metacognición, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y generar la percepción de haber adquirido nuevas habilidades y conocimientos (Hattie and Timperley, 2007; Schunk and Zimmerman, 2008).

En consecuencia, la percepción del alumnado sobre su aprendizaje puede variar según factores individuales, contextuales y pedagógicos, y que estos factores interactúan de manera compleja. Además, cada estudiante puede tener una percepción diferente sobre su aprendizaje, por lo que es importante considerar múltiples perspectivas y evidencias para obtener una imagen más completa.

A pesar de que la percepción sobre el nivel de aprendizaje es diferente, el mayor aprendizaje, según la opinión del alumnado canadiense (con un 36%) y el americano (63%) y de acuerdo con los resultados obtenidos en la prueba, con un 43% en la escuela canadiense y

con un 33% en la estadounidense, se ha producido en la categoría de las oraciones y, más que nada, en las oraciones afirmativas. En esta línea, cuando los estudiantes se sienten capaces de usar el idioma extranjero para comunicarse de manera efectiva en situaciones reales, es probable que perciban un progreso significativo en su aprendizaje. El enfoque en tareas comunicativas y la práctica de habilidades lingüísticas en contextos auténticos pueden generar una sensación de competencia y logro (Nunan, 2004).

De los resultados obtenidos, entre los aspectos de los juegos con un mayor y menor nivel de aprendizaje, destacan la agrupación y el material; por tanto, se asocia más el aprendizaje con agrupaciones con pocos participantes y una menor adquisición de contenidos en gran grupo. En relación con los recursos utilizados, para el alumnado incrementa el nivel de aprendizaje con material de EF y disminuye con el material escolar; otros elementos que se asocian con el aprendizaje son el juego, la repetición y el tratamiento del error.

Agrupación

Las actividades en las que basa la investigación se centran en el juego que, tal como lo establece Baena y Ruiz (2016), permite diferentes tipos de agrupación; sin embargo, hay un cierto tipo de agrupamiento que funciona mejor. Con base en la opinión del alumnado, la selección de juegos que proporcionan mayor aprendizaje, son los realizados en pequeño grupo (70% y 67% en la escuela canadiense y americana respectivamente); por otro lado, en las notas de campo se confirma que esta agrupación funciona de forma satisfactoria, dado que los estudiantes prestan más atención y están más involucrados.

Por tanto, los grupos pequeños, además de favorecer un mejor ambiente en el aula, potencian una atención más personalizada (Gibbs, 1992; Smith y Glass, 1980); por su parte, Atkins y Brown (2002) consideran que en grupos reducidos se desarrolla la comunicación y las competencias intelectuales; de esta manera, teniendo en cuenta lo anterior, tal como lo

indica Garrote (2019), para un aprendizaje más efectivo en la LE, el número de participantes debe ser bajo, puesto que esto favorece tanto al alumnado como al profesorado.

De igual modo, Williams y Burden (1999) establecen que la lengua se aprende mediante el contacto con los demás, es decir, mediante la interacción, dado que así se potencia la comunicación, la negociación, la reflexión y el pensamiento, se facilita la comprensión y la expresión y, en consecuencia, se produce el aprendizaje de la LE (Landone, 2004; Ovejero, 1990; Slavin, 1990). En este sentido, el alumnado valora, de forma positiva, la comunicación desarrollada durante los juegos y, por esto, es un recurso ideal, dado que motiva y favorece la socialización, la comunicación y el desarrollo cognitivo (Bernate, 2021; Gallardo y Martínez, 2013).

Asimismo, con base en lo expuesto, los grupos pequeños con finalidades colaborativas son esenciales para fijar los conocimientos (Fontes et al., 2019); de igual forma, el juego cooperativo es necesario en las primeras etapas, puesto que la socialización favorece el desarrollo del individuo (Cuesta et al., 2016). Además, gracias a la interacción, se produce un crecimiento personal, que fomenta el conocimiento de sí mismo y desarrolla la autoestima, lo que permite la regulación durante el proceso de aprendizaje (Escribano, 1995).

Material

Los materiales permiten facilitar la adquisición de contenidos y por esto, juegan un papel esencial en el aprendizaje significativo (García-Alcívar et al., 2020; Parcerisa, 2001); por lo tanto, es importante escoger, de forma adecuada, los recursos y adaptarlos a las necesidades de cada contexto. En concreto, para el 50% del alumnado canadiense y para el 44% del alumnado americano las actividades consideradas con un mayor grado de adquisición de conocimientos emplean material de EF, y las que tienen un nivel menor de aprendizaje según el colegio de Canadá usan el material escolar con un 60%.

En la visión académica conservadora, el profesorado tenía el conocimiento y debía transmitirlo al alumnado para que lo memorizara, por lo que el libro tenía una funcionalidad, pero, en la actualidad, la visión es diferente y se busca un aprendizaje significativo, funcional y contextualizado, por lo que el material puede ser distinto al libro de texto tradicional (Parcerisa, 2001); esta concepción coincide con la visión del alumnado, que cree que con el material académico se retienen menos contenidos. Asimismo, Román y Cardemil (2014) afirman que los materiales utilizados en el aula deben favorecer la interacción, la comunicación y la experimentación, al proporcionar y permitir compartir vivencias con los compañeros, y el material de EF cumple estos requisitos y, por tanto, es considerado por el alumnado, como un aspecto potenciador del aprendizaje.

En coherencia con esta percepción, el material externo tiene diferentes funciones, como, por ejemplo, apoyo (potencia el aprendizaje), estructuración (facilita la organización de la información) y una función motivacional (llaman la atención, lo cual favorece que la interacción sea placentera) (González, 2015); estos aspectos facilitan e incrementan las posibilidades de interiorizar y retener los contenidos, dado que unen la enseñanza y el aprendizaje (Díaz, 1996; Román y Cardemil, 2014; Tabernero y Márquez, 2003). Otro aspecto para tener en cuenta es que, mediante el material también se desarrollan aspectos relacionados con las emociones, la autoconcepción, los valores y la relación con los otros y el contexto y esto le permite al estudiante adquirir estrategias para desarrollarse en sociedad (Román y Cardemil, 2014).

Por tanto, es posible decir que la concepción de la educación ha cambiado y, de este modo, el objetivo de la enseñanza y el material utilizado también debería revisarse, puesto que, por ejemplo, el uso de material de EF favorece la interiorización de contenidos, ayuda a organizar la información y motiva al alumnado. De este modo, este tipo de materiales son esenciales para reforzar y retener los contenidos (Davis y Krajcik, 2005).

Juego

El juego es propio de la infancia, pero el interés persiste durante la vida adulta, aunque cambia la forma y el contenido (Baena y Ruiz, 2016). Por su lado, las actividades lúdico-motrices implican socialización, interacción, diversión, participación, curiosidad, desinhibición y un ambiente relajado y ameno y estos son elementos que facilitan el aprendizaje significativo (Guastalegnanne, 2009; Hassinger-Das et al., 2017). El juego es propio de la infancia y, durante este, el participante se socializa con el contexto y los compañeros, por lo que adquiere valores que permiten su desarrollo integral (Garrido, 2010); de este modo, al incorporar los juegos motores en el aula se llevan a cabo actividades divertidas (Lavega, 2000); el ambiente se caracteriza por ser ameno y distendido y favorece una mayor motivación, lo que beneficia el proceso de interiorización de la LE (Chamorro y Prats, 1994; Lorente y Pizarro, 2012).

En esta línea, tal como establecen Gallardo et al. (2019), cuando se incorpora el juego en la enseñanza, los objetivos se asimilan con más eficacia; este aspecto coincide con la opinión del alumnado, puesto que el 73% afirma que se puede aprender mediante juegos y, además, relacionan su interés por el juego con el aprendizaje, dado que manifiestan que les gustan algunas de las actividades porque adquirieron conocimientos. La importancia del juego se extiende a diferentes niveles, académico, social y afectivo; a nivel académico, Nevado (2008) afirma que los estudiantes suelen estar interesados en la lengua y, además, se pueden introducir y practicar temas trabajados, a la vez que se satisface el deseo de diversión.

Asimismo, la versatilidad del juego encaja perfectamente en el contexto educativo, puesto que es un elemento motivador, que incrementa la participación y se adapta tanto a los objetivos educativos como a las características del alumnado (Baena y Ruiz, 2016). Al incrementar la motivación, tal y como considera Tornero (2009), se desarrollan las diferentes

destrezas (la expresión y la comprensión oral y escrita); a esto, Crespillo (2010) añade que entre los contenidos lingüísticos también se incluye la cultura.

Los juegos diseñados en esta investigación pretenden la adquisición de la LE mediante el refuerzo de diferentes contenidos, debido a que se adaptan a la situación, al nivel del grupo y a las capacidades individuales; de acuerdo con esto, Haelle (2017) afirma que la actividad física puede mejorar los resultados académicos y favorecer el comportamiento en el aula; esta efectividad del aprendizaje lúdico se confirma con un estudio realizado con escolares que estaban aprendiendo a leer y en el que se observa que aquellos que aprendieron mediante el juego se mostraron más receptivos y expresivos con el vocabulario que los que lo hicieron sin el componente lúdico (Hassinger-Das et al., 2017).

A nivel social, con base en el interaccionismo social de Vygotsky y en el enfoque humanístico, se puede decir que las actividades lúdicas potencian la socialización, de manera que la relación con los compañeros favorece la comunicación, la motivación, el desarrollo de valores y el aprendizaje de la LE (Andreu y García, 2000; Crespillo, 2010; Lorente y Pizarro, 2012). Asimismo, el ambiente distendido que envuelve al juego permite la conexión con el entorno y los compañeros, al activar mecanismos que favorecen el aprendizaje de la lengua (Andreu y García, 2000). En relación con la investigación, cabe tener en cuenta que los juegos que proporcionan más interés son los que desarrollan la combinación de las destrezas, es decir, en los que hay situaciones reales de comunicación e interacción; gracias a la socialización, se desarrolla la habilidad de conocer, comprender, expresar y regular los sentimientos propios y de los demás, es decir, la inteligencia emocional (Bisquerra, 2003).

Por su parte, Guastalegnanne (2009) afirma que los juegos generan contextos naturales en los que es necesario negociar, obtener información y resolver obstáculos lingüísticos que se superan con eficacia y menor estrés. Asimismo, en estos, los estudiantes han mostrado interés en hacer preguntas y, por lo tanto, se muestran activos y utilizan la LE de manera similar a la

materna, lo que incrementa participación (Lengeling y Malarcher, 1997); por tanto, esta relación que se establece durante el juego contribuye a una mayor participación y un mayor control sobre el proceso de aprendizaje (Guastalegnanne, 2009).

A nivel afectivo, el ambiente relajado y ameno fomenta la atención (Andreu y García, 2000) y, en estos casos, la naturalidad con la que se utiliza la LE se asemeja a la lengua materna lo que favorece la adquisición de la primera (Rodríguez-Pérez, 2012); por lo tanto, el ambiente del juego incrementa la motivación y favorece que la interiorización de los contenidos sea más efectiva (Maltby et al., 1995). Asimismo, dos maestras entrevistadas coinciden con esta afirmación, puesto que, según ellas, las actividades lúdicas se basan en la condición innata de las personas y se desarrollan en un contexto que potencia la retención, dado que el aprendizaje se produce de forma amena.

De igual forma, a través de los juegos, como el “Simón dice”, se trabajan valores, como, por ejemplo, autorregulación, negociación, empatía y resolución de conflictos, los cuales son necesarios para vivir en comunidad (Hassinger-Das et al., 2017); de igual forma, con estos juegos se trabaja la empatía, valor que se relaciona con el éxito escolar (Madrid et al., 1994). Respecto a la presente investigación, a pesar de que no se ha analizado la cooperación, la cohesión grupal durante el juego ha sido evidente, puesto que se han observado miradas de complicidad entre los jugadores, interés por realizar preguntas y apoyo.

Otro aspecto positivo de las actividades lúdicas, según Crespillo (2010) es que el alumnado cambia la actitud y la conducta hacia el aprendizaje cuando juega, es decir, muestra confianza, desinhibición, calma e interés; como muestra de esto, algunos estudiantes que presentan dificultades de atención con otro tipo de actividades, por lo regular, están motivados con los juegos. Además, la investigadora observa que algunos aprendices han llevado a cabo tareas que normalmente no son de su agrado, como, por ejemplo, la escritura y, en un caso concreto, un estudiante ha sido consciente de ello y lo ha expresado por escrito. Por lo tanto, el

juego es una buena herramienta para que el filtro afectivo sea bajo, es decir, que se reduzca la ansiedad y se potencie la seguridad, lo que, además, incrementa las posibilidades de interiorizar la LE (Crespillo, 2010; Lorente y Pizarro, 2012).

Por consiguiente, tal como sugiere Guastalegnanne (2009), incluir las actividades lúdicas en las clases de lenguas es necesario y útil para conseguir un aprendizaje más efectivo y, por tanto, este tipo de actividades deberían formar parte del aprendizaje de la LE, puesto que la interacción se desarrolla en un ambiente natural y significativo y así, se incrementan las posibilidades de participación y la motivación y, como resultado, se interioriza la lengua de una manera más natural, divertida y con menor esfuerzo.

Habilidades y destrezas básicas

Respecto al elemento motor, cabe decir que, por parte del alumnado existe una necesidad innata de movimiento, que se cubre, básicamente, durante el rato que salen al patio, debido a que en la clase suelen estar estáticos (Junco, 2010); por este motivo, el movimiento en el aula ha sido calificado como beneficioso por el alumnado y los docentes, dado que se considera que es parte de la vida.

El movimiento involucra varios sentidos y canales sensoriales, lo que facilita la comprensión y retención de información en el aprendizaje de una lengua extranjera; tal y como establece la teoría del aprendizaje multisensorial, la cual destaca la importancia de la estimulación sensorial en la adquisición del lenguaje (Bruner, 1983). En esta línea, cuando se combina el movimiento con el aprendizaje de la lengua extranjera, se puede aprovechar el enfoque kinestésico, que involucra la participación activa del cuerpo en el proceso de aprendizaje lo cual ayuda a reforzar la memoria muscular y facilita la adquisición de nuevas estructuras y vocabulario. Los trabajos de Gardner sobre las inteligencias múltiples así lo confirman (Gardner, 2011). Por lo tanto, el movimiento puede contribuir al aprendizaje

significativo, permitiendo al alumnado interactuar con el lenguaje de una manera práctica y vivencial. Al realizar actividades físicas relacionadas con el contenido lingüístico, los estudiantes pueden experimentar el significado de las palabras y las estructuras en un contexto concreto. Este aspecto en el que se defiende la importancia del aprendizaje basado en la experiencia y la construcción activa del conocimiento es respaldado por el enfoque constructivista de Piaget y Cook y Vygotsky (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978).

Asimismo, estudios realizados para el aprendizaje del inglés mediante la metodología RFT, indican que el movimiento potencia el aprendizaje en el alumnado, dado que mejora la comprensión oral y desarrolla la creatividad (Alcedo y Chacón, 2011); de este modo, el juego motor no solo favorece a los aprendices kinestésicos, sino que potencian el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de si su estilo de aprendizaje preferente es el kinestésico o no.

En consonancia con lo expuesto anteriormente, hay investigaciones que establecen que el ejercicio físico mejora el rendimiento académico y un ejemplo de ello es una investigación sobre pruebas de lectura, ortografía y matemáticas realizada a dos grupos de Educación Primaria; en el que un grupo realizó las pruebas sin actividad física previa y el otro después de caminar a un ritmo moderadamente alto con 20 minutos de descanso, los resultados confirman mejoras en la atención en el grupo que se había movido (Hillman et al., 2017).

Otra experiencia narrada en el libro *Spark* de Ratey y Hagerman (2008), realizada con una muestra de diecinueve mil estudiantes en Illinois (USA) confirma la unión entre el cuerpo y la mente; estos participantes realizaban ejercicio físico antes de la escuela y obtuvieron la nota más alta mundial en ciencias. También se han alcanzado resultados positivos académicamente cuando la actividad física se realiza después de la escuela (Davis et al., 2011). Otro estudio con estudiantes de nueve y diez años que consistió en memorizar nombres de regiones de un mapa ficticio, primero debían recordarlas el mismo día y después de veinticuatro

horas; el primer día, ambos grupos recordaron la información de la misma manera; sin embargo, el segundo día, aquellos niños y aquellas niñas que estaban más en forma fueron los que recordaron más información (Hillman et al., 2017); por lo tanto, una mejor condición física se relaciona con un incremento en la memoria, lo cual favorece la retención de contenidos.

Respecto a la combinación del movimiento y la tecnología se realizó una investigación en Dinamarca con una alfombra interactiva llamada iGamefloor, la cual dio resultados positivos (Grønbaek et al., 2007). Asimismo, además de los resultados académicos, por lo general, hay una mejora física y en el estado de ánimo, dado que los estudiantes se muestran más contentos (Ratey y Hagerman, 2008; Reynolds, 2018). En relación con este aspecto, una de las profesoras entrevistadas afirma que las actividades en las que se incorpora el movimiento favorecen la salud y potencian otros aspectos, como la concentración, la organización y la cooperación; por otro lado, teniendo en cuenta que la capacidad de concentración del alumnado es variable, para que las actividades sean efectivas deben caracterizarse por ser dinámicas, significativas y en las que se incluya el movimiento, la imaginación y la creatividad (Asensio, 2016).

En conclusión, se ha demostrado que el movimiento antes y después de las clases es favorecedor; asimismo ocurre durante las clases en las metodologías en las que se incorpora el componente motor, ya sea en el área de EF (AICLE) o en el aula de lenguas (RFT). En estos casos la adquisición de la LE se produce de manera contextualizada, se incrementa la motivación y, además, se desarrollan habilidades comunicativas y expresivas, sobre todo en cuanto a las destrezas verbales (Alías, 2011; Alonso et al., 2015; Armada et al., 2018; Coral y Arribas, 2013; Gil-López et al., 2019; González et al., 2013; Ouazizi, 2016; Reyes, 2014; Ting, 2010); por lo tanto, se confirma que la acción motriz es fundamental para aprender los conocimientos (Baena y Ruiz, 2016).

Categoría lingüística

La categoría lingüística con mayor aprendizaje es la de las oraciones, la cual además coincide con la seleccionada por el alumnado como la categoría con la que más aprendieron. En cuanto a esta, se debe tener en cuenta que, para realizar las oraciones se requiere vocabulario, de manera que es la base del aprendizaje; asimismo, Marjana (2007) afirma que a la hora de expresarse resulta tedioso y frustrante no encontrar las palabras adecuadas, es decir, es importante ampliar el léxico y, por lo tanto, este aprendizaje es un prerrequisito y una de las partes más complicadas e importantes en el aprendizaje de la lengua (Jafarpour y Afshar, 2015; Nation, 2001). Además, el alumnado ha seleccionado el vocabulario como la categoría más motivadora tanto en la escuela de Canadá como en la de Estados Unidos con un 67% y un 82% respectivamente.

Como se ha comentado anteriormente, mediante los juegos se reduce el estrés, se aumenta la confianza y se fomenta la atención, debido a que el alumnado se está divirtiendo (Chen, 2007; Jafarpour y Afshar, 2015); por tanto, este entorno es favorable para la adquisición de vocabulario, dado que se presentan situaciones comunicativas en las que se puede utilizar la lengua de manera flexible y significativa (Huyen y Nga, 2003). Además, a la hora de escoger el vocabulario, no hay un consenso estipulado para cada nivel, sino que debe ser el docente quien seleccione las temáticas que considera que se deben tratar con base en ciertos parámetros: palabras frecuentes, necesidades, factores culturales y características del grupo (Jiménez y Rufat, 2019; Martín, 2009).

Como sucede al aprender la lengua materna, las palabras se aprenden por frecuencia de uso, no de manera aislada ni por grupos léxicos (Martín, 2009); por lo tanto, se sugiere que se relacionen con aspectos que les interesan a los estudiantes y que, además, vayan a ser útiles, dado que, de esta manera, las posibilidades de interiorizar las nuevas palabras aumentan (Domínguez, 2008; Jiménez y Rufat, 2019; Martín, 2009). Aprender una palabra no es fácil,

va más allá de conocer su significado, implica también establecer relaciones con otras palabras, a la vez que se transmite la cultura (Higueras, 2000) y las principales dificultades se asocian con el hecho de no recordar o no conocer una palabra, usarla de forma errónea, no pronunciarla adecuadamente y no utilizar bien la gramática (Martín, 2009).

Para reducir estas complicaciones y para que se retenga con más efectividad el vocabulario, se debe estar en línea con los conocimientos del alumnado y los nuevos conocimientos se deben presentar de manera original, interesante y atractiva (Martín, 2009). En este sentido, Roldan (1997) afirma que es necesario tener en cuenta los conocimientos previos para integrar los nuevos. Por tanto, en la investigación se observa que este aspecto es necesario para que se desarrolle la actividad, es decir, debe haber un equilibrio entre lo que saben los estudiantes, para incorporar más conocimientos; en consecuencia, para favorecer la retención de vocabulario y facilitar la expresión y la comunicación, es necesario basarse en los conocimientos previos, escoger el léxico teniendo en cuenta la frecuencia de uso, los intereses y trabajar de manera contextualizada.

Destrezas

A continuación, y teniendo en cuenta que las aptitudes personales influyen en el desarrollo, se exponen las observaciones en cada una de las destrezas, que son la comprensión oral o escucha, la comprensión escrita o lectura, la producción oral o habla y la producción escrita o escritura. En cuanto a la comprensión oral, en el estudio llevado a cabo por Marjana (2007), el alumnado no expresó dificultades para entender los conceptos en las clases, pero sí en situaciones reales; a la hora de realizar actividades en el aula relacionadas con la escucha se adaptan a las características y al nivel del grupo (velocidad, vocabulario, pronunciación, dificultad); sin embargo, en la realidad se complica la experiencia puesto que el hablante desconoce el nivel del receptor (Marjana, 2007). En las actividades desarrolladas, se observa

que el alumnado ha sido capaz de captar los mensajes orales y de representar las oraciones mediante la expresión corporal y los gestos, puesto que las actividades se han adaptado a las características particulares del grupo.

Por otro lado, la producción escrita es una destreza con un nivel alto de complejidad; sin embargo, a pesar de las diferencias individuales y de la motivación por la escritura, todos los estudiantes han sido capaces de escribir. Asimismo, aunque ha habido contenidos complicados, como, por ejemplo, el pasado y el futuro (Alegre, 2008) todos han realizado la actividad.

Por su parte, la producción oral (habla) requiere un gran esfuerzo cognitivo (Martín, 2009), dado que puede provocar ansiedad, puesto que implica agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa (Marjana, 2007). Esta complejidad se evidencia en el desarrollo de las actividades, puesto que al alumnado le es más difícil verbalizar una acción, que comprender los mensajes y representarlos; por este motivo, en primer lugar, la maestra ha sido quien verbalizaba las frases para poner ejemplos y luego, el alumnado ha tenido el turno. A pesar de ser una destreza que requiere agilidad, los estudiantes se han mostrado con voluntad y les ha gustado tener el turno a la hora de participar. En cuanto a la lectura, los estudiantes presentan diferentes niveles, algunos que tienen más fluidez, lo que fomenta la comprensión; por tanto, aunque alguno de ellos tiene dificultades en esta destreza tanto en la LE como en la lengua materna, han sido capaces de leer y comprender, de forma adecuada, las frases en la LE.

Repetición

El enfoque comunicativo en el que se basa la presente propuesta no se centra en la repetición, sino que tiene como finalidad que el alumnado comprenda, es decir, se utiliza la interlingua para clarificar y negociar el significado y así, reducir la ansiedad y el miedo a equivocarse (Lin, 2008); sin embargo, una de las bases de los métodos estructurales es la

automatización, es decir, la asimilación de los contenidos mediante la repetición (Lin, 2008). El objetivo mediante esta técnica es mejorar la pronunciación, el vocabulario y la práctica gramatical (Rubio y García, 2012); además, la reiteración es importante para fijar las estructuras (Alcedo y Chacón, 2011). En este orden de ideas, Rabéa (2010) manifiesta que la repetición junto con la aplicación práctica de situaciones comunicativas es una subdestreza que hay que trabajar para que mejore la expresión oral.

En consonancia con esta afirmación, se ha observado durante el desarrollo de la investigación que la repetición favorece la interiorización de vocabulario y, por lo tanto, la comprensión. Además, al realizar el juego en reiteradas ocasiones, esto proporciona confianza y se minimiza el error aumentando la autoestima; por tanto, la repetición puede resultar aburrida, pero con el juego la situación es diferente, dado que se retiene la información a la vez que hay margen para la creatividad; es decir, permite reforzar contenidos trabajados con anterioridad (Rubio y García, 2012). Por su parte, Lin (2008) apunta que es necesaria la reiteración y la práctica para la posterior producción, lo cual se ha demostrado en el estudio, dado que la reiteración ha contribuido a la comprensión y a la mejora de la pronunciación.

Tratamiento del error

Las equivocaciones en el proceso de aprendizaje son útiles y necesarias; de acuerdo con esto, Asensio (2016) afirma que los errores son parte del proceso por el que se debe pasar y que aportan información sobre el estudiante. Si bien es cierto que en las primeras edades hay más errores en la producción oral, estos se reducen a medida que se mejoran las habilidades lingüísticas (Gutiérrez y Miquilena, 2019). Por su parte, Marjana (2007) indica que los estudiantes tienen más miedo a cometer errores en la clase que en una situación normal; en cuanto al estudio, se refleja que el alumnado no tiene miedo a cometer errores.

Por otro lado, si los comenten, es el docente quien lo hace saber, un compañero o bien, se produce una autocorrección; en este último caso, se presenta metacognición, lo que, para Fernández (1995), quiere decir que se está en un nivel avanzado. En el caso de que sea el docente el que corrige, es necesario tener en cuenta dos perspectivas: la cognitiva, es decir, la recepción de la información para adquirir conocimientos y, la motivacional, es decir, el papel activo en el proceso de aprendizaje (Brookhart, 2008). Un estudio realizado ha confirmado que cuando hay un nivel avanzado, las correcciones por parte de los compañeros son vistas de forma positiva (Gutiérrez y Miquilena, 2019).

Además, se puede tratar el error por medio de diferentes estrategias, como, por ejemplo, la reformulación correctiva, que es la más utilizada y que consiste en repetir la información de forma correcta; la omisión, en la que el docente no pronuncia el error, sino que se detiene para que el alumnado lo identifique; la clarificación, en la que se pide una reformulación, puesto que el error afecta a la comprensión y, la repetición, en la que el docente pronuncia y hace énfasis en el error para que el alumnado se dé cuenta (Gutiérrez y Miquilena, 2019).

Por lo tanto, se debe utilizar la estrategia que permita fluir la conversación, sin alterar la comunicación, es decir, como si se tratara de un nativo que intenta comprender al buscar aclaraciones, parafrasear o corregir en tono más bajo (Marjana, 2007); en consecuencia, las equivocaciones se incluyen en el proceso de aprendizaje que debe verse como una oportunidad para aprender y que se debe tratar desde una perspectiva cognitiva y motivacional para que sea lo más efectivo posible.

Recapitulación

En cuanto al aprendizaje, los aspectos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- La agrupación, según el alumnado es más favorable en pequeño grupo que en gran grupo, debido a la atención individualizada y las posibilidades de participación.

- El material de EF es motivador, sirve de apoyo y permite organizar la información.
- El juego gracias a las características y al ambiente ameno en el que se desarrolla, resulta ser efectivo en el aprendizaje de la LE. La naturalidad en la interacción durante las actividades lúdicas incrementa la motivación, lo cual favorece el desarrollo de todas las destrezas, incluso de aquellas que no resultan tan atractivas para el alumnado, como la escritura, el componente cultural y valores como la cooperación.
- Además, el movimiento es inherente a los humanos y presenta muchos beneficios a nivel físico (mejora la salud y las habilidades físicas), cognitivo (los resultados académicos son más efectivos e incrementa atención) y emocional (el estado de ánimo y de la conducta son más positivos).
- La categoría en la que se ha denotado un mayor aprendizaje es la de las oraciones y para realizar las frases es necesario aprender vocabulario; por tanto, el léxico debe seleccionarse con base en la frecuencia de uso, los intereses y de manera contextual.
- La repetición favorece la retención de contenidos e incrementa la confianza y cuando se produce a través del juego, no es aburrido puesto que da margen a la creatividad.
- La retroalimentación es necesaria, dado que es parte del proceso que permite seguir adelante y para realizar las correcciones, es útil tener en cuenta la parte cognitiva, es decir, la información que se transmite, así como la parte motivacional, dado que afecta a la parte emocional.

11.2. Motivación

La motivación implica los procesos mentales que determinan las acciones que se realizan y que afectan a la conducta y, en consecuencia, al ámbito académico, puesto que estar motivado conlleva mayor interés y consistencia para realizar las acciones y para conseguir los objetivos establecidos (De Dios, 2005); este aspecto es importante puesto que, a mayor

motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje (Martínez, 2001). En relación con la LE, cuando el alumnado está más motivado y es más eficaz la interiorización de contenidos (Soureshjani y Riahipour, 2012). Además, el aprendizaje depende de muchos factores, pero para conseguir que se produzcan aprendizajes significativos, el alumnado debe estar motivado (Pawlak et al., 2019); por lo tanto, este componente es imprescindible para conseguir aprender la lengua de manera exitosa (Alonso et al., 2015; Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

Para Tabernero y Márquez (2003) la motivación es el aspecto más influyente en la adquisición de contenidos y esta importancia se puede deducir del número de comentarios relacionados con esta variable, dado que es la más mencionada (62%). Asimismo, estos datos coinciden con la media en la motivación de los juegos, dado que en la escuela canadiense el nivel alto es de un 57% y el bajo de un 19% y para la escuela americana presenta un 77% de nivel alto de motivación frente a un 11%; además la categoría del vocabulario ha sido seleccionada como la más motivadora en ambas escuelas.

En este sentido, el vocabulario se puede considerar como muy motivador puesto que está directamente relacionado con la comunicación y la expresión de ideas. Cuando los estudiantes se dan cuenta de que pueden utilizar nuevas palabras y expresiones para comunicarse de manera más efectiva, experimentan un sentido de logro y relevancia personal (Deci and Ryan, 1985). Además, el léxico es un componente fundamental de la competencia comunicativa en una lengua extranjera; a medida que los estudiantes adquieren y utilizan nuevas palabras y expresiones, sienten que están mejorando su capacidad para comunicarse en el idioma objetivo, lo que puede ser altamente motivador (Krashen, 1982). Este aprendizaje puede aplicarse inmediatamente en situaciones reales de comunicación, es decir, el alumnado puede utilizar nuevas palabras y frases en conversaciones, lecturas y escritos, lo que les brinda la oportunidad de experimentar directamente los beneficios y el impacto de su aprendizaje (Ellis, 2009). Por lo tanto, aprender nuevas palabras y expresiones permiten a los estudiantes

ser más expresivos y precisos en su comunicación ya que a medida que descubren nuevo léxico y juegan con el lenguaje pueden disfrutar de la creatividad y la diversidad que ofrece el vocabulario (Nation, 2001).

Por otro lado, teniendo en cuenta las características de los juegos seleccionados por el alumnado con mayor y menor nivel de motivación, los factores que influyen en mayor medida en la motivación son la agrupación, el material y las competencias lingüísticas desarrolladas de la LE.

Además, según los comentarios realizados por el alumnado, los docentes, la observadora interna y la investigadora, hay otros factores que también se relacionan con esta variable, como, por ejemplo, los beneficios del juego motor, las emociones (felicidad y diversión/aburrimiento y baja autoestima), el tipo de motivación (intrínseca y extrínseca) y las materias transversales.

Agrupación

Los humanos son seres sociales y, por tanto, son necesarias las relaciones e interacciones con otras personas (Ratey y Hagerman, 2008) y los juegos son una gran oportunidad para desarrollar la socialización, dado que son flexibles y fomentan la cooperación y la resolución de conflictos (Alías, 2011). Además, estos permiten diferentes tipos de agrupaciones en función del objetivo que se persigue, por ejemplo, pueden trabajar teniendo en cuenta las habilidades, o bien, de forma cooperativa (Coletto, 2007). Por otro lado, según Méndez (2018) la manera en la que se organizan los grupos afecta a nivel metodológico, afectivo y sociocultural, que es un aspecto observado en la investigación, puesto que los estudiantes basan su opinión en la experiencia, por ejemplo, si han estado con sus amigos.

Por otro lado, las actividades realizadas se han llevado a cabo de diferentes maneras, es decir, en pequeño o gran grupo y, ocasionalmente, en parejas. Teniendo en cuenta estos, el 60 %

de los juegos más motivadores seleccionados por el alumnado canadiense y el 63% del alumnado americano, se han realizado en pequeño grupo y este aspecto coincide con el estudio realizado por Marjana (2007), que establece que el alumnado prefiere las actividades en parejas o pequeños grupos; así como Reynolds (2013) y Rodríguez-Pérez (2012), quienes afirman que la creación de grupos pequeños potencia la motivación. Además, cuando se realizan actividades en grupos pequeños, esto favorece la participación de todos los miembros (Fontes et al., 2019) y mejora la dinámica del grupo (Gibbs, 1992; Smith y Glass, 1980). Este aspecto coincide con las observaciones realizadas durante la investigación, en las que se confirma que el desarrollo de los juegos en pequeño grupo es más efectivo.

Por el contrario, el 64% de las actividades menos motivadoras según los estudiantes canadienses se realizaron en gran grupo y, de acuerdo con Lindsay y Paton–Saltzberg (1987), cuanto más grande es el grupo las posibilidades de conseguir buenos resultados son menores. En este orden de ideas, de Miguel (2006) considera que, a pesar de que las enseñanzas presenciales suelen realizarse en gran grupo, esto no es recomendable, puesto que no fomenta la autonomía, es decir, otro tipo de agrupación puede potenciar más un rol más activo de los estudiantes e incrementar la atención.

En gran grupo, las probabilidades de distracción y de desmotivación son mayores y este desinterés puede deberse a que el docente o parte del alumnado monopolizan la sesión y no dejan participar al resto, tal como lo indican Doughty y Pica (1986). Con base en el trabajo realizado, se deduce que, en numerosas ocasiones, en los juegos realizados en gran grupo, el alumnado que participa y toma la iniciativa suele ser el mismo y, por tanto, las actividades no eran tan útiles (Palacios, 1994; Palacios, 1993). En consecuencia, las observaciones realizadas durante la investigación coinciden con lo planteado por Rodríguez-Pérez (2012), debido a que se afirma que los desdoblamientos favorecen la motivación y, por el contrario, cuando se trata

de grandes grupos, se dificulta la realización de tareas colaborativas, que son las que permiten el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Material

Durante las actividades se han utilizado diferentes tipos de materiales y, de acuerdo con las percepciones de los estudiantes, estos son elementos que han influido en el grado de motivación; por tanto, se puede inferir que la inclusión de material es crucial e influye de forma positiva, puesto que facilita la interiorización de los aprendizajes significativos (Moreno, 2015). En este caso, en el 60% de las actividades con motivación alta de la escuela de Canadá se ha utilizado material de EF, así como, en el 50% de las actividades en la escuela de América; mientras que, en las categorizadas con menor motivación, no se ha empleado ningún tipo de material (50%).

En esta línea de pensamiento, Barrios (1997) afirma que no hay muchas investigaciones que relacionan el material con la motivación, a pesar de que este es un elemento de suma importancia en el aprendizaje de idiomas. En su mayoría, los estudios sobre la LE hacen referencia a material auténtico como revistas, vídeos, páginas web y programas de televisión entre otros y aunque este tipo de material presenta beneficios, también tiene limitaciones, como la accesibilidad y la dificultad en la comprensión (Fernández-Fontecha, 2001). Asimismo, es necesario decir que, en la presente investigación, según la percepción del alumnado, el material menos motivador en el 40% de las actividades es el material escolar.

De igual forma se observa que, cuando se utiliza material de EF el alumnado está más activo y aumenta la participación, dado que se sienten más cómodos y motivados (Fernández et al, 2020); en ese sentido, para Guastalegnanne (2019), la inclusión de este tipo de objetos difiere al de una enseñanza más tradicional, es decir, es novedoso y esto resulta llamativo para

el alumnado. Por otro lado, es posible afirmar que, en las primeras edades, se suele utilizar más material, puesto que esto facilita la consecución de aprendizajes significativos (Moreno, 2015).

En ese sentido, Tabernero y Márquez (2003) confirman que la incorporación de este material en el aula es original, por lo que no hay muchas investigaciones al respecto. Por su parte, el alumnado tiene una visión positiva del uso de material de EF en las actividades para el aprendizaje de la LE, de igual manera que la investigadora, quien determina que los objetos, como aros y pelotas aumentan la motivación porque no son de uso común en el aula. En relación con esto, un estudio basado en la metodología AICLE, realizado en un colegio de Badajoz con participantes de Educación Infantil (de cinco y seis años), en el que se utilizaba material de EF para aprender la LE, como aros, pelotas y colchonetas, confirma que este material incrementa el interés por las actividades (Alías, 2011).

Además, se demuestra que esta incorporación es beneficiosa, dado que autores como Díaz (1996) y Tabernero y Márquez (2003) establecen que el material utilizado en EF fomenta la atención y, en consecuencia, aumenta el interés, lo que facilita y agiliza la interiorización de los contenidos; esto se corrobora con el estudio, debido a que se ha observado que, con la incorporación de este hay más la atención. Por su parte, Román y Cardemil (2014) y Tabernero y Márquez (2003) indican que esto también mejora el comportamiento y la actitud y, en ese mismo orden de ideas, Guastalegnanne (2019) establece que el material externo, como pelotas, permite centrarse en la actividad, dado que sirve como apoyo y proporciona seguridad y confianza, es decir, favorece la desinhibición, de manera que los estudiantes no están tan pendientes de los errores y de las correcciones.

Este aspecto está vinculado con la perspectiva de Rodríguez-Pérez (2012) acerca de que, cuando las clases tienen el material necesario, los estudiantes están más motivados y esta disminuye con los libros de texto. Asimismo, en el estudio se corrobora esta afirmación puesto que el alumnado considera que las actividades en las que no se usa material son menos

motivadoras; por lo tanto, se concluye que la incorporación de material con un objetivo pedagógico significativo puede generar vivencias innovadoras, que aumenten el interés del alumnado y que potencien el desarrollo de las habilidades y de la actitud (Román y Cardemil, 2014).

Destrezas desarrolladas

Uno de los elementos que destaca en las actividades más atractivas son las destrezas, puesto que la combinación de las destrezas productivas y receptivas incrementa el interés, así lo confirman el 50% del alumnado canadiense y el 88% de los estudiantes americanos; y, en cambio, disminuye con las receptivas.

La interacción, que se produce desde el nacimiento, debido a que el ser humano está en contacto con el entorno y con los que lo rodean, es lo que le da sentido al mundo (Landone, 2004); en estas relaciones, se utiliza la lengua con un objetivo y en determinadas circunstancias en las que intervienen factores culturales y sociales, tal como lo indica Benítez (2010). Además, de acuerdo con Cesteros (2004), el aprendizaje de una LE se produce gracias a las relaciones en situaciones significativas, dado que estas permiten la unión entre los saberes previos y los adquiridos, lo que da significado a los contenidos que se interiorizan (Ferrer, 2015).

Por otro lado, según Outón (2019), las interacciones en las que está involucrado el movimiento se producen en un medio natural y lúdico y potencian la comunicación a medida que facilitan la adquisición de la LE; por estos motivos, los juegos lúdico-motrices más motivadores para el alumnado trabajan, de forma simultánea, las destrezas productivas y las receptivas, puesto que con estos hay interacción con las personas con las que se tiene afinidad y esto se asemeja a la vida real. La necesidad de socialización es un elemento crucial en el aumento de la motivación (Porter, 1982) y, en relación con esto, el alumnado ha expresado que les gusta relacionarse con sus amigos; por tanto, es necesario tener en cuenta lo que plantea

Rodríguez-Pérez (2012), quien indica que metodológicamente es necesario que se potencie el enfoque comunicativo, debido a que el aprendizaje de la LE requiere la socialización.

En este mismo sentido, para Méndez (2018), a través de la socialización, se facilita la interacción oral, dado que el alumnado se comunica y este elemento se refleja en los comentarios del alumnado, puesto que, según ellos, es bueno saber los intereses de los compañeros. De esta forma, teniendo en cuenta lo anterior, así se sustentan las bases del enfoque comunicativo, se desarrollan las competencias lingüísticas y se incorporan otros aspectos como la cultura (Ferrer, 2015); este tipo de interacciones provocan sentimientos de felicidad y amor (Duran y Costes, 2018).

Por el contrario, las destrezas trabajadas en los juegos menos motivadores han resultado las receptivas, un ejemplo de ello es el juego del “Simón dice” en el que se desarrolla esta misma destreza. Para Domínguez (2008), este tipo de destreza es la que requiere menos esfuerzo y esta puede ser una razón por la que el alumnado no se siente motivado; la motivación puede depender del tipo de logro que se pretende conseguir, como, por ejemplo, lograr el propósito mediante tareas complicadas (*risk taking*) (Kohonen, 1990) o sentirse seguro al asumir pocos riesgos, mediante tareas sencillas (Álvarez, 1996). En relación con la escritura, este es un proceso cognitivo muy complicado y no hay mucha literatura que permita conocer estrategias que potencien la motivación (Acosta y González, 2012; Villalobos, 2017).

Movimiento

La asignatura que involucra el movimiento, es decir, la EF suele ser la materia favorita del alumnado (Gutiérrez y Pilsa, 2006); la realización de actividades lúdico-motrices se relaciona para muchos educadores, con aspectos racionales, pero lo cierto es que se evocan emociones (Lavega et al., 2017); por ello no sorprende que el movimiento sea un elemento que

potencia la motivación, aspecto mencionado por todos los participantes en la investigación (alumnado, docentes entrevistados, observadora interna e investigadora).

En relación con lo anterior, la LE puede resultar abstracta y con falta de significado, aunque la inclusión del elemento kinestésico en el juego es la herramienta ideal que complementa la EF y LE (Gil-López et al., 2019). En esta línea, Outón (2019) considera que las actividades físicas y deportivas permiten la interiorización de la LE con menor esfuerzo, lo que hace que el alumnado se sienta más motivado puesto que la naturalidad en el proceso se asemeja a la adquisición de la lengua materna (Fernández-Fontecha, 2001; Gil-López et al., 2019); asimismo, en las clases de EF el movimiento, en ocasiones, implica cooperación y esto potencia un ambiente de bienestar (Lavega et al., 2014).

Durante la investigación, el alumnado ha manifestado su interés por las actividades kinestésicas, como correr, hacer lanzamientos y subir y bajarse de la silla, es decir, el movimiento en general; por tanto, las observaciones coinciden con la visión del alumnado, dado que este considera que el nivel de motivación y de atención es alto cuando en la actividad se incluye el elemento motor. En adición, los docentes entrevistados corroboraron estas afirmaciones, al opinar que es beneficioso y que incrementa su participación. Por tanto, se puede asegurar que las metodologías que combinan la LE y el movimiento (como AICLE y RFT) incrementan la motivación, debido a que así, los estudiantes aprenden en un ambiente lúdico, dinámico y ameno (Alonso et al., 2015; Coral y Arribas, 2013; Coral y Lleixà, 2016; Fernández-Fontecha, 2001; Gil-López et al., 2019; Ouazizi, 2016; Ting, 2010). Por lo tanto, el uso del movimiento en las clases de lengua extranjera puede aumentar la motivación y el interés del alumnado, al hacer que las clases sean más dinámicas y participativas. El enfoque de la motivación intrínseca subraya la importancia de brindar oportunidades para la elección, la autonomía y el sentido de competencia en el aprendizaje (Deci y Ryan, 1985).

En este orden de ideas, Alcedo y Chacón (2011) establecen que el ambiente distendido en el que se desarrollan las actividades con la metodología RFT, incrementan el interés del alumnado, dado que se presenta un rol activo y se potencia la adquisición de los contenidos. En consecuencia, el movimiento no solo es necesario, sino que también favorece el interés y, por tanto, es una variable de eficacia docente (Alías, 2011) y, además, mejora los resultados (González et al., 2013). De esta forma, es posible decir que no se puede trabajar la mente sin el cuerpo y al revés.

Cabe decir que, si bien se ha investigado sobre la incorporación de la LE en la EF, la integración del elemento motriz en el aula aún no se ha indagado; en esta línea, de acuerdo con Devís y Peiró (1992), la modificación de los juegos es una buena alternativa a una enseñanza más tradicional y, en consecuencia, debe darse una oportunidad a la combinación del movimiento y la LE (Coral y Lleixà, 2016) puesto que el juego es la herramienta ideal para ello (Escaño y Gil, 2001).

Emociones

Durante los juegos se evocan emociones, que forman parte de las vidas de los seres humanos y son muy importantes porque permiten la adaptación; además, se puede decir que son interpretaciones que se hacen de la realidad, que afectan a nivel fisiológico, motivacional, cognitivo y social (Pekrun, 1992) y hacen que las personas se comporten de una manera determinada, por lo que influyen en la interiorización de la LE (Alías, 2011; Barrios, 1997; De Dios, 2005). Las emociones incrementan o reducen la motivación (Méndez y Méndez, 2016; Ushioda, 2003); de esta manera, este componente afectivo es la base de los enfoques humanistas y en el caso de la LE, de la hipótesis del filtro afectivo desarrollada por Krashen (Arnold y Brown, 2000). Por lo tanto, la conexión entre el aspecto cognitivo y las emociones es esencial en la adquisición de contenidos (Arnold y Brown, 2000) y, en consonancia con este

aspecto, el 62% de las citas están relacionadas con la motivación y el 55% se asocian con emociones positivas.

Respecto a un mismo estímulo, es necesario decir que no todos tienen las mismas sensaciones, dado que en ellas influye el contexto, las experiencias y los objetivos personales (Méndez y Armida, 2014; Pekrun et al., 2002; Sansone y Thoman, 2005). Cada individuo observa y filtra la información, con base en a sus propios intereses y experiencias, lo que conlleva varias perspectivas e interpretaciones, dado que en esto influyen varios factores (García et al., 2010); además, las emociones pueden afectar positiva o negativamente a la motivación (Benesch, 2013; Linnenbrink-Garcia y Pekrun, 2011; Méndez y Armida, 2014) y, en consecuencia, el comportamiento cambia según el grado de intensidad e interés que se le otorgue (Arnold y Brown, 2000; Domínguez, 2008; Hascher, 2008; Méndez, 2016; Scherer, 2005).

En el ámbito académico, las emociones son reacciones individuales relacionadas con la interacción con los compañeros, el material y/o el docente, en las que influye la retroalimentación recibida, el ambiente de aprendizaje, la confianza en sí mismo y en las habilidades de la LE. De esta manera, observar las emociones permite comprender y mejorar la interiorización de la lengua, la motivación de los estudiantes y la efectividad de la enseñanza (Benesch, 2013; Swain, 2013); asimismo, según Rodríguez-Pérez (2012), las primeras experiencias con la lengua influyen directa o indirectamente en la motivación para aprenderla.

Por otro lado, de acuerdo con Méndez (2011) una de las emociones más destacadas durante la adquisición de la LE es la felicidad y este sentimiento se ha mencionado, de forma explícita, por una alumna. Además, una de las frases más repetidas por los estudiantes, respecto a las actividades, es la diversión que han sentido al jugar, dado que pasaron un buen momento. Este aspecto coincide con las observaciones de la investigadora, quien ha expresado que el ambiente es distendido, y el alumnado se mostró entretenido y contento.

Además, las emociones positivas se han manifestado, incluso en las tareas que les han resultado más complicadas y menos motivadoras, como la escritura, puesto que se han mostrado participativos e interesados cuando se combina el movimiento con esta. En esta línea, en la entrevista a la observadora interna se afirma que el alumnado ha estado interesado por los juegos y esto corrobora la interpretación de una de las maestras, quien expresa que sus estudiantes se han mostrado felices dado que durante el juego había buen ambiente y se reían. Además, la investigadora ha observado que el hecho de elegir las personas con las que se quiere realizar la actividad influye en el estado de ánimo, es decir, puede generar felicidad; sin embargo, los agrupamientos deben ser flexibles, de manera que los estudiantes trabajen con diferentes compañeros ya sea al azar, por conveniencia, por selección del alumnado o del docente (Velázquez, 2013).

Cuando se observan emociones positivas se generan sentimientos agradables porque a los estudiantes les gustan las actividades y se divierten, lo que ayuda a mantener el interés, a estar más concentrados en la actividad, a tolerar la frustración, a gestionar mejor el tiempo, a estar más dispuestos a ayudar a los compañeros y desarrollar valores como la autoestima y la empatía (Barzegar y Sadr, 2013; García et al., 2010; Méndez, 2011; Yan y Horwitz, 2008). Además, hay estudios que determinan que las actividades kinestésicas, dado el componente lúdico, tienen efectos más duraderos que los antidepresivos, puesto que cuando las personas se mueven se estimula el cerebro, lo que incrementa la energía, la pasión, el interés y la motivación (Ratey y Hagerman, 2008).

Como se ha comentado anteriormente, ante un mismo hecho no todos experimentan ni sienten lo mismo, por lo que los juegos también han evocado diferentes emociones y algunas no placenteras. En concreto, el alumnado ha mencionado el comportamiento y las interacciones con los compañeros y, por tanto, en estos casos en los que se interpreta los estímulos de forma

negativa, los estudiantes han evitado las tareas y han estado distraídos y aburridos, lo que reduce la participación (García y Doménech, 1997; Méndez, 2011).

En este sentido, de acuerdo con Junco (2010), el interés no solo influye en la motivación inicial que presenta el estudiante, el contexto y las características de la actividad, sino que también hay factores externos; así, en la presente investigación se menciona que la actitud con los compañeros y el docente es un componente que influye en el aprendizaje (Barrios, 1997; Junco, 2010). Debido a esto, hay alumnado que expresa que la conducta inapropiada de compañeros ha afectado su motivación durante la actividad y este aspecto se confirma con el análisis de la investigadora puesto que algunos de los participantes en un inicio estaban motivados, pero el comportamiento de otros ha afectado el desarrollo de la actividad, por ejemplo, ha habido poca colaboración.

Una de las emociones más comunes en el aprendizaje de la LE es la ansiedad, relacionada con el miedo y la frustración, que reduce la participación debido al miedo de hacer el ridículo delante de los compañeros o ser evaluado, de forma negativa, por el docente (García y Doménech, 1997; Méndez, 2011). Durante la investigación, la ansiedad se asocia con la frustración y afecta el desarrollo de algunas actividades. El origen de esta puede deberse a la comparación de habilidades entre iguales (Chang, 2010; Méndez y Peña, 2013; Woodrow, 2006; Yan y Horwitz, 2008; Zhang y Head, 2010), a una mala experiencia durante el aprendizaje de la LE o por un factor externo a esta (Arnold y Brown, 2000).

Este sentimiento de frustración puede generar inseguridad y dependencia, por lo que se incrementan las posibilidades de reducir la competencia individual y la motivación (De Dios, 2005). Estas situaciones han tenido lugar durante el estudio, dado que el alumnado ha sentido frustración cuando algo les ha resultado complicado, pero, aun así, han continuado con la actividad. Asimismo, se ha observado que cuando se tienen estos sentimientos, el rendimiento no es fructífero, es decir, los resultados son bajos, puesto que se malgasta energía que se debería

utilizar a nivel cognitivo, como la retentiva y el tratamiento de datos (Eysenck, 1979); sin embargo, los sentimientos negativos pueden reducirse, al emplear una metodología adecuada (Arnold y Brown, 2000).

Otra estrategia para reducir los sentimientos negativos es la cohesión grupal, puesto que esta incrementa la motivación (Chang, 2010; Dörnyei, 2008) y, por lo tanto, la relación que se establece con los compañeros y con el docente es clave; de hecho, el 80% del alumnado afirma que le gusta el curso en el que está porque hay diversión y por la profesora. De este modo, la relación entre el docente y el alumnado es un aspecto decisivo en las emociones dado que si se ofrece apoyo necesario se incrementa el esfuerzo y el interés por aprender (Macintyre et al., 2011; Méndez et al., 2015; Ortega, 2008; Yan y Horwitz, 2008); en este sentido, según Rodríguez-Pérez (2012), si existe una buena relación entre ambas partes se incrementa la motivación y la confianza.

Para conseguir que se establezca una buena relación entre docente y aprendiz se debe fomentar que el alumnado tenga una autoestima alta, es decir, se deben potenciar las emociones positivas, por medio de la felicitación por los logros o mostrar cariño, afecto y respeto (Barrios, 1997; Coletto, 2007). Para Zarrinabadi (2014), otros aspectos que mejoran dicha relación son dar tiempo de espera, mostrar apoyo, tratar temas en los que el alumnado esté interesado y la manera en que se realizan las correcciones. Por otro lado, el aburrimiento es otra de las emociones comunes en el aprendizaje, tal como lo indica Pekrun (1992); este aspecto es evidente en los comentarios realizados por parte del alumnado, en los que en algún caso se han aburrido; esto también lo ha observado la investigadora en alguna actividad grupal; sin embargo, en estos casos es necesario buscar estrategias para motivar a los estudiantes.

Por lo comentado anteriormente, el aspecto afectivo tiene una gran relevancia; Pekrun (1992) establece que, si la actividad evoca emociones positivas, incrementa el rendimiento y el disfrute durante la tarea; en cambio, las emociones negativas son un obstáculo para el

aprendizaje. En esta misma línea de pensamiento, de acuerdo con Dosal (2013), es conveniente priorizar el aspecto afectivo al académico y de esta manera, se podrían valorar las emociones del alumnado, conocerlo y actuar en consecuencia (Ortega, 2008). Asimismo, este conocimiento podría permitir a los docentes potenciar experiencias que evoquen sensaciones favorecedoras para la adquisición de contenidos y buscar una solución a las emociones que promueven la ira, la frustración, la ansiedad y la depresión (Arnold y Brown, 2000). En adición, para generar emociones placenteras y reducir la ansiedad es necesario incrementar la motivación, que se consigue con la incorporación de actividades que tengan en cuenta las características y los intereses del alumnado, es decir, que incrementen la participación y colaboración (Arnold y Brown, 2000; Ortega, 2008).

El juego es la herramienta ideal para proporcionar sensaciones agradables, debido a que permite llevar a cabo las actividades de manera distendida, al proporcionar placer, además de desarrollar la comunicación, la convivencia y la interacción, aspectos que son esenciales en el aprendizaje de la LE (Arnold y Brown, 2000; Guastalegnanne, 2019; Lavega, 2013). En consecuencia, tal como afirma Goleman (1996), las emociones juegan un papel crucial en el bienestar y se debe tener en cuenta que es esencial para conseguir una educación global, es decir, unir mente y corazón (Arnold y Brown, 2000). De acuerdo con lo anterior, teniendo en cuenta los resultados de la intervención y los diferentes autores consultados, las actividades motrices utilizadas, de forma adecuada, proporcionan emociones que conllevan aprendizajes más efectivos (Donnelly et al., 2009; Engeser y Rheinberg, 2008). Por lo tanto, frente a situaciones que pueden generar emociones que dificulten el aprendizaje como la ansiedad, las actividades lúdicas, aunque no eliminan las emociones negativas, pueden reducirlas (Baena y Ruiz, 2016).

Tipo de motivación

El proceso de motivación parte de una activación inicial, que puede ser interna o externa para que se mantenga durante el proceso (De Dios, 2005). En la presente investigación, en un inicio, el interés por el aprendizaje del español parte de los familiares (el 88% de las familias habla inglés en casa), dado que son quienes han inscrito al alumnado en el programa de inmersión lingüística y, de esta manera, es posible afirmar que la motivación no proviene del alumnado, sino de los adultos (Alegre, 2008). La visión familiar sobre el aprendizaje de una LE afecta al alumnado; si es positiva, es percibida por los estudiantes y esto influye, de forma favorable, en su relación con la lengua objeto de aprendizaje (Rodríguez-Pérez, 2012).

En numerosas ocasiones el aprendizaje de la LE puede no ser relevante para el alumnado, puesto que no es necesario en su vida diaria (Pérez, 2006); sin embargo, en el presente trabajo, el 67% del alumnado ha expresado estar motivado por aprender la lengua y es consciente de su importancia. Además, según ellos, es fundamental ser bilingüe tanto a nivel personal, para comunicarse con familiares o con gente desconocida cuando viajan, como profesional, para conseguir un trabajo mejor.

El afán de comunicación aumenta la curiosidad, el interés personal por aprender y la participación, por lo que es uno de los principales motores que incitan a las personas a adquirir la lengua (Hsueh, 2007; Pérez, 2006). Cuando hay motivación interna, el alumnado se esfuerza más para conseguir los objetivos (Ortega, 2008) y continuar con el aprendizaje (Gardner y Lambert, 1972) lo que facilita la adquisición efectiva de la LE (De Dios, 2005; Pérez, 2006); sin embargo, no todo el alumnado presenta el mismo tipo de motivación, algunos de ellos tienen una motivación extrínseca, dado que la edad en la que se enfoca esta investigación, por lo general, busca el logro, que se basa en la competición y en la comparación (Granada y Alemany, 2002). En este caso, los estudiantes tenían el deseo de obtener una recompensa exterior y es por ello, por lo que el alumnado depende en mayor medida del docente (De Dios,

2005); es decir, no hay un interés en la actividad en sí sino en lo que se va a conseguir (Pérez, 2006).

Esta motivación extrínseca, según Ortega (2008), puede ser positiva (relacionada con obtener puntos o mejores notas), o bien negativa (como evitar las malas notas). En la presente investigación la motivación extrínseca ha sido positiva, debido a que se relaciona con conseguir el objetivo del juego (como batir el tiempo con el juego del “Quizlet”), puesto que este tipo de actividades lúdicas suponen un desafío (Guastalegnanne, 2019). Con la finalidad de superar el reto, el alumnado puede mostrarse competitivo, lo cual puede aumentar la motivación, de acuerdo con Rodríguez-Pérez (2012). Este aspecto se ha observado en el uso de la lengua materna dado que, en ocasiones, los estudiantes la han empleado para ir más rápido y conseguir el objetivo de la actividad.

En esta línea, Guastalegnanne (2019) recomienda no eliminar los juegos competitivos, puesto que a algunos estudiantes les gusta y les incita a mejorar el objetivo lingüístico; sin embargo, no tienen por qué ser juegos individuales, teniendo en cuenta que se puede fomentar la competitividad a través de la cooperación (Coletto, 2007) y, de hecho, para reducir la ansiedad y evitar comparaciones es necesario promoverla (Dörnyei, 2008). Así se fomenta el bienestar grupal, la curiosidad y el desarrollo de buenas prácticas (Arumí et al., 2003). Por tanto, se pueden incorporar actividades cooperativas mediante juegos tradicionales o bien a través de interacciones en grupo (Lavega et al., 2014).

Independientemente de cuál sea el tipo de motivación que tengan los estudiantes, hay estudios que demuestran que una persona altamente motivada aprende mejor y de forma más rápida el idioma, a la vez que se incrementan las posibilidades de realizar las actividades asignadas con mayor eficiencia (Brown, 2000). Para incrementar la motivación se puede incorporar el juego, dado que es una herramienta ideal que aumenta las posibilidades de estar interesado durante el proceso del aprendizaje de la LE (Baena y Ruiz, 2016) aunque el objetivo

que se persigue puede ser variado, como, por ejemplo, divertirse, aprender o ganar (Andreu y García, 2000).

Así bien, como docentes es necesario conocer qué mueve a los estudiantes a aprender la lengua (Pérez, 2006); lo ideal, como afirma De Dios (2005), es la combinación de la motivación intrínseca y extrínseca, puesto que estas incrementan las posibilidades de éxito del aprendizaje de la LE. Para el desarrollo de la motivación extrínseca es recomendable realizar juegos en los que se incorpore la competitividad de manera conjunta, debido a que esto influye, de manera positiva, en el aprendizaje. Así bien, se pueden incluir actividades competitivas grupales, es decir, trabajar en grupos reducidos con la finalidad de conseguir un objetivo común (Arumí et al., 2003), puesto que, con este tipo de aprendizaje se favorece el rol activo del alumnado mediante vivencias positivas que potencian la motivación (De Dios, 2005).

Materias transversales

Algunos de los juegos llevados a cabo durante la investigación han desarrollado otras materias, como las matemáticas, lo cual ha resultado atractivo para unos y desmotivador para otros puesto que, en ocasiones, algunos estudiantes querían jugar más veces y otros no mostraban ningún tipo de interés. De esta manera, algunos han estado motivados cuando las actividades se asocian a sus intereses (Cantoral et al., 2008; Romo et al., 2006). Por su parte, Soto y Yogui (2020) relacionan el interés con la competencia de manera que el gusto por las matemáticas, por ejemplo, depende de la habilidad que tienen los estudiantes respecto al contenido; por lo tanto, es necesario que tengan una buena base en las matemáticas para que disfruten de los juegos.

Recapitulación

En definitiva, la motivación impulsa a los seres humanos a actuar de una determinada manera, incluso en el ámbito académico, lo cual es esencial en la adquisición de una LE (De Dios, 2005). Con base en la investigación, se observa que algunos aspectos que pueden favorecer la motivación son: la agrupación, el material, las destrezas, el movimiento, las emociones, el tipo de motivación y las materias transversales, siempre y cuando estas sean interesantes para los estudiantes:

- La flexibilidad que proporciona el juego permite realizar diferentes agrupaciones en función de las necesidades; además, la interacción que involucra este tipo de actividades potencia la socialización y la comunicación, lo que aumenta la motivación. Según la investigación, las actividades desarrolladas en grupos reducidos incrementan la socialización, a diferencia de las realizadas en gran grupo, que no son tan motivadoras, puesto que la monopolización por parte del profesorado o de algunos estudiantes puede hacer que disminuya el interés en el aprendizaje.
- En cuanto al material, los objetos propios de EF se consideran como potenciadores de la motivación, debido a que son novedosos y sirven de apoyo, puesto que proporcionan mayor confianza y desinhibición, a la vez que facilitan la interiorización de contenidos y mejoran el comportamiento. Por otro lado, realizar actividades sin material no resulta tan motivador para el alumnado.
- El tipo de destrezas a trabajar incrementa o reduce el interés por la actividad, según el alumnado. El grado de motivación es más elevado cuando se combinan las competencias en las que hay expresión (habla y escritura) con las que se recibe (lectura y escucha), dado que así se produce comunicación.

Gracias al movimiento, el aprendizaje se lleva a cabo en un ambiente lúdico y natural, al favorecer la interiorización de la LE. Por el contrario, el desarrollo aislado de las destrezas receptivas a pesar de que requieren menos esfuerzo no ha potenciado la motivación; esto se puede asociar al tipo de logro que se persigue, es decir, tareas sencillas o complicadas.

- Las actividades kinestésicas incrementan la atención del alumnado, dado que se llevan a cabo en un ambiente ameno en el que se favorece la colaboración, por lo que la adquisición de la LE se produce de manera contextualizada y con menor esfuerzo. Por lo tanto, puede ser de gran utilidad realizar actividades lúdico-motoras para que el alumnado se sienta interesado en la actividad, debido a que el movimiento es su manera natural de aprender.
- El aprendizaje de la LE puede tener una motivación intrínseca, es decir, que proviene del interior de cada individuo o extrínseca, es decir, un elemento externo. En algunos casos, el alumnado ha expresado que tienen interés por aprender la LE para comunicarse; en cambio, en otros, no existe este elemento interno; sin embargo, presentan una motivación externa, como el afán de batir el tiempo. Uno de los factores que aumenta el interés es la competitividad, pero es más recomendable que esta se produzca de forma colaborativa, es decir, superar retos de manera conjunta, en lugar de individual, dado que esto fomenta la cooperación y la cohesión grupal.
- Un mismo hecho que provoca diferentes reacciones son las emociones. Los juegos normalmente evocan emociones positivas y potencian la motivación, dado que el alumnado se divierte, a la vez que aprende; sin embargo, el comportamiento de los compañeros y las comparaciones entre ellos pueden generar emociones, como frustración, lo cual reduce la motivación y afecta a la interiorización de contenidos.

Así bien, es recomendable potenciar las experiencias placenteras, al crear un clima ameno y distendido en el que no haya presión. Aspectos como una buena relación entre el docente y el alumnado permiten incrementar la autoestima y evitar emociones que no son beneficiosas para el aprendizaje, como el miedo a cometer errores.

- En las actividades en las que se han trabajado materias transversales, como las matemáticas, han sido valoradas de diferente manera por el alumnado, según sus intereses y competencias.

En consecuencia, independientemente de si se tiene una motivación interna o externa, el juego motriz con material de EF es una herramienta ideal para incorporar en el aula de lenguas, puesto que se proporcionan experiencias agradables, debido al ambiente distendido en el que se desarrollan y potencian la interacción en pequeñas agrupaciones de manera que se mejoran las destrezas productivas y receptivas.

11.3. Dificultad

El aprendizaje de la LE presenta dificultades (De Souza Fregiéri y Ferreira, 2006); sin embargo, en un estudio realizado sobre el aprendizaje del inglés, se indica que la percepción de la dificultad decrece a medida que se aprende la lengua (Gómez, 2019). Este aspecto se refleja en el desarrollo del juego dado que, con este, el alumnado se siente más seguros y esto va mejorando con la repetición y el tiempo. Por su parte, Rodríguez-Pérez (2012) afirma que no todas las personas reaccionan de la misma manera en situaciones comunicativas; algo que también se ha observado en la investigación puesto que la experiencia de un mismo juego puede variar para cada participante.

En este sentido, el número de citas relacionadas con la dificultad es de un 13%, por lo que es posible decir que no se han realizado muchos comentarios sobre esta variable; aunque todos los comentarios realizados por los participantes (alumnado, docentes entrevistados e

investigadora) hacen referencia al nivel alto de dificultad. En esta línea, el alumnado ha expresado que no le gusta del todo aprender español porque esto implicaba un nivel de dificultad alto.

A pesar de que los comentarios se han enfocado con la complejidad, según la percepción del alumnado canadiense, la media del nivel bajo de dificultad es de un 56% y el alto de un 14% y, en esta línea, por su parte la escuela americana tiene un nivel bajo de dificultad con un 65% y alto de un 13%; de esta manera, consideran que los juegos son sencillos.

Entre los motivos por los que el alumnado considera que las actividades son sencillas se pueden relacionar con tener una actitud abierta y curiosidad como indica Dörnyei (2009); en esta línea Lightbown y Spada añaden que los escolares pueden tener una conciencia menor de las dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera; y, el enfoque lúdico y motivador de los juegos puede generar una percepción de mayor facilidad en el aprendizaje (Pinter, 2006).

Este aspecto coincide con el estudio de Marjana (2007) en el que el alumnado considera que las clases no tienen gran complejidad, lo que difiere de la vida real dado que, en el aula, las tareas y los contenidos se adaptan al alumnado (vocabulario, velocidad, pronunciación, nivel de dificultad) y en un contexto real, el hablante no sabe cuáles son los conocimientos del receptor, ni la comunicación se adapta a estos.

Según las características de los juegos, para el alumnado canadiense los elementos más influyentes en el grado de complejidad son la agrupación y las destrezas. Otros aspectos que se relacionan con la dificultad son el uso de la lengua materna, la aptitud lingüística y la autoeficacia (ver Tabla 124). Cabe decir, sin embargo, que los datos respecto al nivel bajo de dificultad difieren de los datos obtenidos en la escuela americana puesto que se han obtenido

los mismos que en el nivel alto de dificultad, es decir, pequeño grupo y la combinación de las destrezas productivas y receptivas.

Agrupación

Como se ha comentado anteriormente, según la percepción del alumnado canadiense, el tipo de agrupación influye en el interés y afecta al grado de dificultad. El 45% de las tareas desarrolladas en gran grupo han resultado ser más sencillas para el alumnado y el 50% de las más difíciles se han desarrollado en pequeño grupo.

Este aspecto se puede asociar con la individualización y la atención personalizada que se produce en las actividades llevadas a cabo en pequeño grupo (Gibbs, 1992; Smith y Glass, 1980) y se ha observado que, en las actividades en gran grupo, el alumnado puede pasar desapercibido. Además, los estudiantes pueden sentir una mayor presión social para contribuir y participar cuando las actividades se realizan en agrupaciones pequeñas, lo que puede generar ansiedad y dificultades en el aprendizaje (Slavin, 2013). Y, en cuanto a la retroalimentación y el apoyo, hay más oportunidades de recibirlo cuando se realiza en grupos pequeños (Harmer, 2007).

Destrezas desarrolladas

Todas las destrezas están conectadas, es decir, la expresión y la comprensión oral van ligadas, así como la lectura y la escritura comparten la letra impresa, es decir, no se concibe una sin la otra (Domínguez, 2008). En consonancia con este aspecto, el alumnado ha considerado, con un nivel bajo de dificultad, las destrezas productivas con 45% en la escuela canadiense y la combinación de destrezas en la americana con un 100%. Por el contrario, se considera que presentan un nivel alto de dificultad en la escuela canadiense la combinación de destrezas y para los americanos las destrezas productivas.

A pesar de que el alumnado canadiense expresa que las destrezas productivas son las más fáciles y, en consonancia con los resultados obtenidos en la escuela americana, hablar requiere un gran esfuerzo mental más que las destrezas receptivas (leer y escribir), dado que es necesario acordarse de la palabra, pronunciarla correctamente e incluirla en la oración con la gramática y la sintaxis adecuada. Según Rabéa (2010) para que haya expresión oral es necesario el desarrollo de la escucha, es decir, una interrelación entre las habilidades, que se consigue con el conocimiento adecuado y la habilidad de adaptarse al discurso.

Algunas de las dificultades que presenta expresarse oralmente, se relacionan con la falta de conocimiento, la rapidez de respuesta, la timidez, el miedo a equivocarse y la falta de confianza o de interés (Rabéa, 2010). En esta línea, un estudio realizado con estudiantes franceses que estaban aprendiendo español confirma que la mayor dificultad es la producción y, algunos motivos son la falta de vocabulario y la conjugación de verbos irregulares (Meléndez, 2015).

Para superar las dificultades, Rabéa (2010) propone cumplir las siguientes fases: presentación (donde el alumnado escucha y aprende del docente), reproducción (manipulación de estructuras y frases), áreas (semi)guiadas (creación de situaciones comunicativas en las que el alumnado pueda hacer uso de los aprendizajes) e interacción libre y espontánea. Para Arnaiz (2012) producir implica comprender la lengua y este aspecto conecta con los comentarios del alumnado respecto a la escritura, al indicar su dificultad. Además, la observadora interna ha afirmado que los participantes han estado motivados durante el juego, pero a la hora de expresar su valoración han indicado que no les gustaba, posiblemente porque tenían que escribir.

Así bien, la escritura también requiere un gran esfuerzo porque es un proceso cognitivo lento y complejo que implica exigencia y dificultad, dado que requiere rigor en el uso de la lengua y no es posible expresarse corporalmente (Acosta y González, 2012; Domínguez, 2008; Flower y Hayes, 1981; Richards y Rodgers, 1986; Wang y Wen, 2002). Además, el proceso se

complica más cuando se trata de una LE (Villalobos, 2017); en consecuencia, cuando se escribe es necesario tomar muchas decisiones, lo que puede ser poco atractivo para el alumnado (Abchi y Menti, 2018; Domínguez, 2008).

Otro motivo por el que el alumnado puede que no esté muy motivado con esta destreza se puede relacionar con el conocimiento de la lengua, las habilidades y la actitud (Acosta y González, 2012; Cassany, 2005). Además, el proceso de escritura de la LE se asocia con la motivación que se tiene en la lengua materna, en función de las vivencias (Villalobos, 2017); es decir, con las experiencias previas de aprendizaje que se hayan tenido (Braylan y Bereterbide, 2006). Por lo tanto, la competencia verbal en la lengua materna afecta a la adquisición de otras lenguas (Skehan, 1998; Sparks, 2006) y así, la complejidad varía según las diferencias individuales.

De esta manera, ya sea por la motivación que tienen al escribir en la lengua materna, las habilidades lingüísticas o bien, el tiempo que hay que dedicar a esta tarea, el alumnado ha expresado opiniones variadas; por ejemplo, a algunos de ellos, les ha parecido un factor poco motivador y esta falta de interés implica reticencia por miedo a aumentar las emociones negativas (Coletto, 2007). Otro estudiante, afirma que, a pesar de que escribir no le gusta, ha participado en la actividad, y otros estudiantes indican no les ha gustado tener que escribir.

El tiempo que se le dedica a la escritura en comparación con la expresión y la comprensión oral es menor, a pesar de que el aprendizaje de esta destreza requiere tiempo y dedicación (Morales y Ferreira, 2008). Por este motivo, escribir en LE puede suscitar emociones negativas como frustración y ansiedad y, en consecuencia, puede desembocar en una falta de motivación lo que afecta la producción (Atkinson, 2003; Raimés, 1983; Villalobos, 2017).

Cuando el alumnado está motivado para escribir se mejora la habilidad, tal como lo afirma Acosta y González (2012); sin embargo, para potenciar una actitud más positiva se debe

promocionar el interés y fomentar un clima en el que se promueva la expresión libre y la creatividad. Además, se deben establecer retos que permitan la discusión y la reflexión, realizar lecturas, trabajar diferentes tipos de escritura (tanto formal como informal) y dejar que el alumnado escoja y así, escribir no solamente en la LE, sino también en la lengua materna (Acosta y González, 2012; Atkinson, 2003; Gass, 2013; Sun y Chang, 2012; Villalobos, 2017). Asimismo, es clave celebrar pequeños triunfos para avanzar y conseguir el objetivo final (Coletto, 2007).

De esta manera, en este proceso el papel del docente es clave, puesto que debe tener en cuenta las necesidades y el nivel del alumnado para reducir la ansiedad por las notas o el resultado final (García, 1994). En ese mismo sentido, según Villalobos (2017), mediante el proceso de escritura, el docente debe centrarse en las necesidades individuales que presenten.

Por otro lado, el habla se asocia con la espontaneidad y la rapidez para pensar, lo que implica expresarse en poco tiempo en una lengua que no se domina (Domínguez, 2008); sin embargo, los participantes de la investigación la han considerado como una destreza sencilla, pero la improvisación que conlleva muestra que es una tarea compleja, aunque puede ser que les resultara sencillo dado que podían apoyar la comunicación con gestos y la expresión corporal, lo cual facilita el entendimiento.

Por otro lado, la combinación de destrezas productivas y receptivas ha suscitado un nivel alto de dificultad para el alumnado canadiense y bajo para el americano; de acuerdo con Domínguez (2008), el intercambio comunicativo puede ser complicado si no se tienen los conocimientos necesarios. Asimismo, durante esta interacción, intervienen cuatro factores que son el conocimiento lingüístico de los interlocutores, las características sociolingüísticas y el tiempo; la pragmática, es decir, las circunstancias y los elementos que se intervienen en la comunicación que no son lingüísticos; los procesos auditivos que se aúnan con la producción oral y las estrategias de aprendizaje, que determinan la comprensión (Rabéa, 2010).

A pesar de que algunas tareas que implican la comunicación pueden resultar complicadas su incorporación es necesaria porque ocurren en la vida real y, por lo tanto, preparan para superar obstáculos y, cuando se consigue, se incrementa la motivación y se facilita la retención puesto que se origina un recuerdo (Bjork y Kroll, 2015). De esta manera, la complejidad de las actividades puede ser variada según las experiencias con la lengua materna y las habilidades, pero es necesario e importante trabajar las destrezas de manera combinada porque así hay variedad y, además, se asemeja a una situación real; en adición, tal como afirma Domínguez (2008) las destrezas están conectadas, debido a que, por ejemplo, cuando se desarrolla la oralidad también se refuerza la expresión escrita.

Uso de la lengua materna

La interiorización de la LE es un camino arduo en el que influye la edad, la motivación, la aptitud y también la primera lengua (Ortega, 1986); por otro lado, emplear una lengua de la cual no se tiene todo el conocimiento conlleva expresarse en la materna para poder comunicarse (Roldán, 1997). De este modo, cada docente decide qué uso le da a la lengua materna, por ejemplo, algunos la evitan, otros la utilizan para dar instrucciones y realizar explicaciones y otros la incluyen en situaciones en las que no encuentran otra manera de comunicarse (Nussbaum, 1991).

Cabe tener en cuenta que la incorporación en el aula ha evolucionado dado que, hace unos años, era considerada un error metodológico y se evitaba su uso (Ramírez et al., 2011; Roldán, 1997). Sin embargo, comunicarse en la lengua materna en las clases de idiomas es beneficioso dado que sirve como base del aprendizaje al ser el bagaje lingüístico que el alumnado posee siendo el objetivo la comunicación a través de la interacción (Nussbaum, 1991). Por lo tanto, tal como afirma Medgyes (1994), esta incorporación es necesaria para el desarrollo académico y emocional. En ese orden de ideas, el tratamiento de la primera lengua

en el aula de idiomas varía en función de diferentes aspectos, como, por ejemplo, el dominio de la LE, la formación del docente, el nivel del alumnado, las características del grupo y el tipo de actividades que se desarrollan (Nussbaum, 1991).

Además, el profesorado es consciente de que existe una gran complejidad en las intervenciones espontáneas en la LE (Nussbaum, 1991); por ejemplo, durante el desarrollo de los juegos, el alumnado ha empleado la lengua materna cuando no conocía el vocabulario suficiente, o lo hacía de manera espontánea; por tanto, se puede decir que la lengua materna sirve de apoyo y se utiliza para cubrir las deficiencias que se presentan cuando se aprende una nueva lengua.

En esta línea, Ervin-Tripp (1974) considera que cuanto más implicado y motivado esté el alumnado es más frecuente el uso de la lengua materna, a diferencia de situaciones más formales como ejercicios de repetición, en los que mantener el uso de la LE es más sencillo. De este modo, a pesar de que los juegos tienen una estructura, permiten que el alumnado se comunique de manera natural, es decir, en la interacción hay espontaneidad y es por esta razón que, en un inicio, usan la lengua materna y después incorporan el español.

Así bien, la utilización de la lengua materna no debería ser vista como un aspecto negativo, puesto que se produce por el déficit en el conocimiento de la LE o por la espontaneidad en la expresión; en consecuencia, para conseguir la adquisición de la LE de manera eficaz, por medio de experiencias positivas, es necesario explotar todos los recursos posibles, entre ellos el uso de la lengua materna dado que es un aspecto indispensable en el proceso de aprendizaje (Ramírez et al., 2011).

Aptitud lingüística

Cada estudiante proviene de un contexto y presenta diferentes perspectivas, conductas, habilidades, necesidades y niveles, lo cual se hace evidente en el desarrollo de las actividades,

como, por ejemplo, en la elaboración de frases. Estas características individuales y contextuales, según De Dios (2005), se relacionan con la motivación; por tanto, como docentes, es importante y necesario ser consciente de estas individualidades para ser flexible y adaptar las actividades y conseguir un aprendizaje más eficaz (Ortega, 2008).

Entre las características personales cabe destacar la aptitud; Ortega (2008) define este concepto como el nivel de facilidad o complejidad natural que presenta la persona para aprender; en este sentido, la aptitud lingüística depende de cada persona y este ha sido observado durante la investigación en la realización de los juegos (tanto en las destrezas productivas como en las receptivas). Para Huertas (2006), las capacidades que tiene cada estudiante influyen en la percepción, los intereses y en las metas que quieren conseguir; además, esto se relaciona con la memoria y la capacidad analítica. Respecto a la retención, esta es importante en los niveles básicos, sobre todo cuando se trata de léxico, por lo que es una ventaja inicialmente, pero es un aspecto que cambia cuando se alcanza un nivel medio de aprendizaje (Gathercole y Masoura, 2005; O'brien et al., 2006).

En la presente investigación, hay alumnado que menciona explícitamente que tiene dificultad para memorizar y la investigadora se ha percatado de las diferencias individuales en relación con este aspecto. Por este motivo, se deben realizar actividades contextuales para que no se olviden ni desaparezcan los aprendizajes de la memoria (Martín, 2009), puesto que estos se retienen en la memoria a corto plazo y pueden resultar aburridos, por lo que es recomendable utilizar otras estrategias en las que se incorpore el vocabulario de manera significativa y que se emplee en situaciones reales (Jafarpour y Afshar, 2015). También pueden ser de ayuda, estrategias mnemotécnicas (Schmitt et al., 2011).

En cuanto a William y Burden (1999) afirman que la memoria se ve afectada por aspectos como la autoestima; la cual es definida por Montes (2005) como la percepción que se tiene de sí mismo con base en los sentimientos, pensamientos y acciones y esta autopercepción

influye en la motivación (Rodríguez-Pérez, 2012). Por ejemplo, un alumno ha considerado que su competencia lingüística en español es baja, a pesar de que proviene de una familia hispana que habla español en casa. En estos casos en los que hay dificultades, Ortega (2008) propone reforzar la motivación; dado que, tal como afirma Brown (1990), la motivación intrínseca favorece la retención de conocimientos.

Por el contrario, hay aprendices que presentan una buena aptitud para la lengua, lo que implica que adquieren los conocimientos de forma más rápida, con menos esfuerzo y obtienen mejores resultados (Ortega, 2008). En este orden de ideas, este mismo autor establece que, en estos casos, si los estudiantes consideran que la tarea es sencilla y que se les puede exigir más, puede disminuir el interés, un ejemplo de ello, es algún estudiante que no le han gustado ciertas actividades porque el nivel de dificultad le ha parecido bajo y, en consecuencia, han considerado que no han aprendido.

Así bien, para conseguir un aprendizaje efectivo es necesario establecer en las actividades un nivel de dificultad adecuado a las necesidades, tal como lo indica Junco (2010); de esta manera, el alumnado siente más control y esto facilita la asimilación de la LE.

Una de las profesoras entrevistadas confirma que la adaptación es importante para que todo el alumnado participe, teniendo en cuenta sus propias necesidades. En esta línea, Rodríguez-Pérez (2012) considera que lo ideal es la flexibilidad, al adecuar el nivel de la tarea al alumnado, de manera que no sean muy complicadas ni muy sencillas para que no les resulten tediosas ni pesadas, es decir, que estos puedan ser autónomos y que alcancen los objetivos, puesto que así se aumenta la motivación y, en consecuencia, el rendimiento.

En la presente investigación, esta adaptación se puede observar en la actividad sobre las partes del cuerpo. Por otro lado, un estudio realizado sobre esta temática ha seleccionado los términos más relevantes en función del nivel siendo los más adecuados inicialmente: cabeza, mano, boca, pierna, brazo, entre otras (vocabulario incluido en la actividad); a pesar de

ello, si las características del contexto lo permiten, se puede aumentar el nivel de dificultad al incorporar otras como vientre, tobillo, clavícula, ombligo y ceja (Jiménez y Rufat, 2019). Para el alumnado, esta actividad tuvo un nivel bajo de dificultad a pesar de que confirmaron la interiorización de nuevas palabras.

Para adaptar las actividades ha sido necesario conocer las individualidades de los estudiantes, como, por ejemplo, los conocimientos previos, las condiciones y las aptitudes personales, las expectativas y los incentivos (De Dios, 2005) puesto que esta información es fundamental para seleccionar y adaptar los contenidos y crear un equilibrio entre lo que ya saben y lo nuevo por aprender. Para Baena y Ruiz (2016), la herramienta para obtener esta información es el juego, dado que a través de la observación se pueden conocer las individualidades de cada estudiante, como la conducta, las relaciones y los intereses.

Autoeficacia

Uno de los aspectos que afectan a la motivación, según De Dios (2005), es la complejidad de las actividades; en esta línea, Rodríguez-Pérez (2012) especifica que si la tarea es muy exigente o demasiado sencilla disminuye la motivación.

La complejidad de las actividades se asocia con la autoeficacia, que es la percepción que tiene cada persona sobre cómo llevar a cabo una tarea y está asociada con la capacidad organizativa y resolutive que posee (Herczeg y Lapegna, 2010). Según Barrios (1997), este aspecto se relaciona con experiencias anteriores, es decir, si ha habido éxito, esto incrementa la motivación; en cambio, si no se ha conseguido el objetivo, esto disminuye el interés y se reducen las posibilidades de seguir intentándolo. Por su parte, Rodríguez-Pérez (2012) añade que, además de las experiencias previas, también influye el nivel con el que se inicia el curso; por lo tanto, de acuerdo con Dörnyei (1994), en el proceso de aprendizaje de la LE influye la

visión que se tiene de sí mismo, que para Rodríguez-Pérez (2012) también depende de la opinión de los compañeros, familiares y docentes.

En el estudio, se ha observado que la conexión entre la percepción del nivel de dificultad y la motivación varía en cada individuo, es decir, puede ser baja porque la actividad tiene un alto o bajo nivel de dificultad o bien, puede ser alta por su facilidad o complicación. Por lo tanto, se puede relacionar con el tipo de logro que se busque conseguir (Dörnyei, 1994). En este sentido, Barrios (1997) afirma que las actividades deben ser un reto con una finalidad comunicativa; de hecho, algunos de los alumnos y algunas de las alumnas han comentado que les hubiera gustado que algunas actividades fueran más difíciles; por tanto, se puede decir que este aspecto está relacionado con la aptitud lingüística, es decir, que si es poco exigente disminuye el interés.

En esta línea, tal como lo indica Dörnyei (1994), el grado de dificultad se ve influenciado por el propósito que se pretende conseguir; por ejemplo, parte del alumnado puede querer actividades sencillas, pero otros quieren algunas más difíciles por lo que pueden que interpreten las tareas con mayor complicación como un reto por superar (Bandura, 1997; Hsueh, 2007). Por tanto, se puede decir que hay aprendices que les gusta superar obstáculos y no se frustran cuando la tarea es complicada, sino que, obtienen mejores resultados dado que muestran más interés y mayor esfuerzo para comunicarse (Palacios, 2006).

Por el contrario, para otros incrementa la motivación cuando les resulta fácil realizar la actividad. En esta línea, estos aprendices buscan el éxito o la satisfacción en el reconocimiento de valoraciones positivas y evitan el fracaso cuando la tarea es difícil (De Dios, 2005) y, cuando la autoevaluación es negativa les afecta la autoestima y disminuye la motivación, tal como lo indica Rodríguez-Pérez (2012). Por lo tanto, el alumnado tiene objetivos individuales diferentes. Esta percepción que se tiene sobre la tarea es importante, dado que, de acuerdo con

Bandura (1997), permite la regulación en el aprendizaje puesto que el ser humano se automotiva y organiza las acciones con el fin de lograr el objetivo.

De acuerdo con lo anterior, es importante tener en cuenta la percepción y las expectativas del alumnado; cuando un estudiante con interés por aprender realiza correctamente la actividad el éxito se atribuye a la aptitud, lo que incrementa la motivación, pero en el caso de una alumna o un alumno desmotivado, esto se asocia a la suerte o a la sencillez de la tarea (De Dios, 2005). En ese mismo sentido, cuando un o una estudiante no muestra interés por el aprendizaje no realiza de forma adecuada la tarea, esto se suele asociar a la falta de esfuerzo o de habilidad, lo cual no favorece que el aprendiz muestre más interés (De Dios, 2005).

En coherencia con este aspecto, es importante motivar a todo el alumnado, puesto que este es un aspecto interno que conecta con la perseverancia y, en consecuencia, con el rendimiento académico; los estudiantes más motivados aprenderán más por su disposición a esforzarse (Rod, 1994; Woolfolk, 2016).

Asimismo, tanto el fomento de la motivación como la percepción positiva contribuyen al desarrollo de la autonomía, la participación, el esfuerzo y la autoestima, lo que se traduce en una buena actitud ante los obstáculos y una persistencia durante el aprendizaje, a la vez que se reduce la frustración (De Dios, 2005; Pintrich, 1991; Rodríguez-Pérez, 2012). La herramienta ideal para proporcionar este tipo de experiencias positivas es el juego, debido a que, además de potenciar la motivación intrínseca, los participantes muestran sentimientos de autoeficacia (Hassinger-Das et al., 2017).

Recapitulación

Durante las actividades es necesario valorar grado de complejidad de las tareas (Rodríguez-Pérez, 2012); en este sentido, con base en la investigación, los aspectos que más

han influido en el nivel de dificultad son la agrupación, las destrezas, el uso de la lengua materna y la autoeficacia.

- Los pequeños grupos, dada la atención individualizada, presentan un nivel de dificultad mayor para el alumnado puesto que en gran grupo, los niños y las niñas pueden pasar más desapercibidos.
- Las tareas en las que se combinan las destrezas receptivas y productivas son más complicadas, puesto que requieren interacción y comunicación; por lo que si no se tienen los conocimientos necesarios es más complicado llevarlas a cabo. A pesar de que las destrezas productivas se han seleccionado como las más sencillas, en las anotaciones se ha observado que, concretamente la escritura (salvo las diferencias individuales), es un proceso complejo, que requiere tiempo para su desarrollo y no se puede utilizar la expresión corporal ni los gestos para acompañar el diálogo.
- El uso de la lengua materna no debe ser visto de forma negativa, sino al contrario, es una herramienta que permite tener una experiencia positiva con el aprendizaje de la LE puesto que el alumnado la utiliza cuando no tiene el conocimiento necesario o por la espontaneidad de esta en situaciones interactivas.
- En el aula se pueden encontrar individuos con diferencias en las competencias lingüísticas por lo que es necesario considerar los diferentes niveles y motivar al alumnado para que sea persistente.
- La percepción sobre el desarrollo de la actividad o autoeficacia en relación con la motivación depende de cada estudiante; el nivel de dificultad alto o bajo puede ser desmotivador o motivador. La autoeficacia está relacionada con la visión que cada uno tiene de sí mismo, es decir, que la percepción de la actividad depende de la autoestima y la confianza que se tenga para conseguir los objetivos y, también del tipo de logro que se busque, es decir, el reconocimiento o evitar el fracaso.

Capítulo 12. Contribuciones de la investigación

12.1. Guía didáctica

12.1.1. Introducción

La presente guía didáctica tiene como finalidad promover el aprendizaje de la LE a través del juego motor y está diseñada para su uso en Educación Primaria, aunque, es necesario decir que las actividades que se presentan son adaptables a cursos inferiores y superiores. Asimismo, los juegos y las sugerencias que se incluyen pretenden potenciar especialmente el aprendizaje del español como LE, pero estos son aplicables tanto a la lengua materna como a otras lenguas extranjeras.

La guía se centra en justificar la importancia del juego motor en el aula de lenguas; para ello, se proporcionan estrategias y ejemplos de actividades lúdico-motrices que favorecen la retención de los conocimientos y facilitan la aplicación de estos en la realidad. Una de las características básicas de la guía es su flexibilidad dado que las actividades se pueden adaptar a las necesidades individuales y contextuales en las que se lleven a cabo; además, se incluye una pauta para que los docentes puedan emplearla como base para diseñar sus propios juegos motores, con base en el contexto individual en el que se encuentren.

12.1.2. Destinatarios

Los destinatarios de esta investigación son profesores de lenguas de Educación Primaria, especialmente de español como LE, aunque esta es extensible a otros cursos (superiores e inferiores) y otras lenguas (materna y otras extranjeras, como el inglés).

12.1.3. Justificación

El objetivo de la adquisición de una LE puede resultar abstracto y de poca utilidad en Educación Primaria, puesto que el propósito es comunicarse y, en ocasiones, las actividades

son poco significativas y descontextualizadas; sin embargo, el juego motor es una herramienta ideal en educación dado que, entre otras razones, satisface la necesidad de movimiento del alumnado, a pesar de que su uso en educación disminuye a medida que los estudiantes crecen. Además, el ambiente dinámico y distendido que envuelve este tipo de actividades lúdicas favorece la interacción en la lengua objeto de aprendizaje y esto se asimila al proceso de la lengua materna, puesto que se adquiere de forma natural.

Por tanto, en relación con lo anterior, es posible decir que los juegos motores educativos incrementan la motivación, reducen el estrés y aumentan la confianza y la autoestima, que son aspectos que potencian el aprendizaje de las destrezas lingüísticas; asimismo, la flexibilidad de los juegos permite que se adapten a las particularidades de cada contexto e individuo y, en adición, a través de estos se fomentan valores como la cooperación, el respeto, la empatía, la tolerancia, la perseverancia y el afán de superación. Otros beneficios transversales son la mejora del estado físico y de ánimo.

12.1.4. Objetivos

Los objetivos son:

- Potenciar el aprendizaje de los contenidos expuestos en el currículum de la LE mediante juegos motores.
- Incrementar la motivación del alumnado con actividades motoras que desarrollen las habilidades lingüísticas.
- Adaptar el nivel de dificultad de las actividades al alumnado y al contexto.

Para conseguir los objetivos se ha realizado lo siguiente:

- Se presentan sugerencias y ejemplos de actividades lúdico-motoras que permiten la adquisición de la LE de manera eficaz y motivadora, adaptándose al nivel de dificultad de cada contexto.

- Se establece una pauta para que los docentes diseñen juegos motores que favorezcan la adquisición del español como LE con base en las particularidades de su contexto.

12.1.5. Estructura de la guía

Los objetivos se relacionan con los componentes que pueden influir en la adquisición de una lengua: aprendizaje, motivación y dificultad. En cada uno de estos elementos hay aspectos importantes que pueden incrementar o reducir y, entre ellos, destaca la agrupación en la que se desarrolla la actividad, el material utilizado y las destrezas lingüísticas trabajadas; estos se detallan en la guía al ofrecer estrategias, planes de intervención, ejemplos y sugerencias para aplicarse en el aula y potenciar la adquisición de las lenguas. Así, se presenta una pauta para diseñar juegos educativos que incluyen el componente motor y que tengan como fin adquirir las habilidades lingüísticas de forma efectiva.

12.1.6. Características de la guía

Las siguientes son las características más importantes de la guía diseñada:

- Es flexible y adaptable a las necesidades del contexto: se incluyen contenidos, características individuales, agrupación, duración, momento del proceso de enseñanza y lengua.
- Es transversal: se pueden incorporar contenidos de otras materias.
- Es dinámica: potencia la participación del alumnado mediante la interacción y el movimiento, es decir, los estudiantes tienen un papel activo en el proceso de aprendizaje.
- Sirve como guía al profesorado gracias a la inclusión de ejemplos, sugerencias de ideas y propuestas de pasos a seguir para el diseño de juegos motores y para facilitar el aprendizaje de contenidos en la LE.

En conclusión, la guía pretende ser un complemento para el aprendizaje del español como LE y con la inclusión de las actividades lúdico-motrices se quiere favorecer la adquisición de los contenidos lingüísticos, aumentar la motivación y adaptar el nivel de dificultad al contexto en el que se desarrollan los estudiantes.

12.1.7. Intervención educativa

La intervención educativa se organiza de la siguiente manera:

- Objetivos relacionados con el aprendizaje, la motivación y el nivel de dificultad.
- Estrategias para facilitar la consecución de los objetivos.
- Planteamiento de la intervención con sugerencias sobre cómo llevar a cabo la estrategia.
- Sugerencias para reforzar las estrategias planteadas.
- Actividades que sirven como ejemplo de las estrategias expuestas.
- Pautas que sean de utilidad para que el docente pueda diseñar sus propios juegos.

Aprendizaje

En relación con el aprendizaje, las categorías que se han analizado han sido oraciones, verbos y artículos y pronombres; por otro lado, según el estudio, en la evaluación realizada con la prueba, el alumnado ha demostrado un mayor aprendizaje en la categoría de las oraciones y, más que nada, en las afirmativas. La siguiente categoría con mayor aprendizaje ha sido los artículos y pronombres y, principalmente, los determinantes y, finalmente, los verbos, más que nada, los impersonales.

Propuesta 1. Utilizar juegos en los que se desarrollen las destrezas receptivas y productivas; es decir, que el alumnado interaccione al utilizar la LE en contextos significativos.

Planteamiento de la intervención. Realizar juegos motores con la finalidad de trabajar las oraciones afirmativas con vocabulario conocido.

Sugerencias

- I. Determinar qué contenido del currículo se va a trabajar. El orden de mayor a menor aprendizaje es oraciones, verbos y artículos y pronombres (demostrativos); el vocabulario es necesario trabajarlo específicamente y de manera transversal.
- II. Definir el tema y valorar el vocabulario que conoce el alumnado.
- III. Establecer cómo el alumnado puede tener una parte activa:
 - a. Agrupación: parejas o pequeños grupos.
 - b. Interacción: actividades con pregunta y respuesta, diálogos, etc.
 - c. Contexto: situaciones que simulen situaciones de la vida real.
 - d. Habilidades: desarrollar la expresión y la comprensión oral y escrita (en función del nivel).

Ejemplo 1. La actividad denominada “La foto de mi familia” se realiza en pequeño grupo y no se requiere material (ver Tabla 124).

Tabla 124
“La foto de mi familia”

“La foto de mi familia”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Nombres: la familia, partes del cuerpo, etc. Verbos: imperativo
Objetivos específicos	Repasar el vocabulario relacionado con la familia. Verbalizar mensajes orales sencillos.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Cámara de fotos
Modo de juego	Los participantes piensan en un momento que hayan vivido con sus familiares y uno de ellos será el escogido para iniciar el turno; este se situará delante de sus compañeros y decidirá qué personas quieren que participen en su recuerdo. Luego, les dirá cómo se tienen que ubicar (“pon la mano así, el pie...”), para que se reconstruya la foto de su recuerdo.

	Posteriormente, explicarán qué familiares aparecen en la representación y qué están haciendo. Se puede imprimir la fotografía y en la parte trasera deben escribir el momento, por medio del vocabulario trabajado.
Normas	Escuchar de forma atenta las instrucciones del compañero.
Evaluación	Observación

Ejemplo 2. En el juego de “Las emociones” se trabajan las destrezas productivas y receptivas con una pelota (ver Tabla 125).

Tabla 125
“Las emociones”

“Las emociones”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Vocabulario: emociones (triste, contento, enfadado, cansado, etc.) Estructuras lingüísticas: Hoy estoy...
Objetivos específicos	Expresar emociones. Realizar preguntas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Esta rutina se puede hacer a primera hora de la mañana. Todos se situarán en un círculo y uno de ellos tendrá la pelota y explicará cómo se siente, le pasará la pelota a otro compañero para que haga lo mismo. No tienen la obligación de hablar para que no se sientan presionados. Cuando tengan la pelota dirán: “Hoy estoy... (contento porque he dormido bien)”; al final pueden hacerse preguntas sobre lo que han comentado.
Normas	Respetar los turnos de palabra.
Evaluación	Observación

Propuesta 2. El tipo de agrupación influye en el nivel de aprendizaje; de este modo, cuando las actividades se realizan en pequeño grupo, el ambiente es distendido y el alumnado tiene más posibilidades de participar y de recibir retroalimentación de forma inmediata, por lo que se desarrollan con más eficacia las habilidades lingüísticas.

Planteamiento de la intervención. Llevar a cabo las actividades lúdicas en grupos reducidos.

Sugerencia. Para un mejor desarrollo de los juegos se recomienda que los grupos sean heterogéneos. A continuación, se incluyen propuestas para realizar parejas o grupos en los que se incorpore el movimiento, por ejemplo, desplazarse de diferentes formas (saltando como una rana, andando para atrás, a la pata coja, entre otros) o bailar una canción y al parar la música seguir las instrucciones para agruparse; algunos ejemplos para trabajar el aspecto lingüístico a la hora de realizar parejas son emparejar:

- Tarjetas de sinónimos (grande-enorme, bonito-guapo) o antónimos (alto-bajo, grande-pequeño, largo-corto); estas pueden ser escritas por el docente o por el alumnado, en función del nivel del grupo.
- Escribir tarjetas con una frase o palabra del vocabulario trabajado, se reparten y se tiene que encontrar al escritor.
- Tarjetas con adivinanzas y sus respuestas.
- Tarjetas con palabras compuestas (rompeolas, girasol, sacapuntas, telaraña, pintaúñas, entre otras).
- Tarjetas con palabras que tienen prefijos (contra-ataque, pre-historia, ante-brazo, sobre-saliente, bi-polar); o sufijos (carnic-ero, pequeñ-ito, grandís-imo).

Por otro lado, para organizar los grupos se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Mes de nacimiento (nacidos en el primer cuatrimestre, en el segundo, en el tercero y en el cuarto).
- El día de la fecha de nacimiento, es decir, un grupo con las personas nacidas en días pares y otro en los impares.
- Apariencia física como el color de pelo, ojos o ropa o por una variable cuantitativa, como el número de hermanos.
- Estación favorita (invierno, verano, primavera y otoño).

- Tarjetas con palabras que empiezan, acaban o tienen un sonido determinado, por ejemplo, el grupo de la s, la m, la p y la t.
- Escribir frases que contengan tantas palabras como el número de participantes que se requieran en cada grupo; así, se corta cada palabra y tendrán que unir las para completar la frase.
- Clasificarse por el prefijo o el sufijo de la palabra, es decir, el grupo del prefijo, como contra, pre, etc. y el grupo del sufijo, como -ero, -imo, etc.

Ejemplo3. En este caso, la actividad se denomina “¿Cuántos hay?”, es una de las que demuestra mayor aprendizaje, según la prueba realizada; esta se lleva a cabo en parejas, permite la interacción y requiere de material escolar (ver Tabla 126).

Tabla 126
“¿Cuántos hay?”

“¿Cuántos hay?”	
Categoría	Verbos
Contenidos lingüísticos	Nombres: animales Verbo: haber
Objetivos específicos	Utilizar el verbo haber de forma contextualizada.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Parejas
Material	Fotos de animales o creación de dibujos.
Modo de juego	En primer lugar, cada estudiante hará un dibujo en el que salgan diferentes animales, en los que haya varios de la misma especie; por ejemplo, un perro, dos gatos, tres conejos y cuatro vacas. Después, se organizarán parejas y uno será el que describa y el otro el que dibuje; se escogerá un dibujo al azar y se proyectará en la pantalla. El que describe se queda en la clase y el otro sale al pasillo; el participante que describe tiene que ir a fuera a explicar cuántos animales hay para que su compañero los dibuje y, por lo tanto, se tendrá que utilizar el verbo haber. El compañero que está fuera tendrá que hacer el dibujo, con base en las indicaciones de su compañero. Una vez han acabado, mirarán si su dibujo se parece al de la imagen o no y, posteriormente se cambiarán los turnos. Si el nivel lo permite pueden escribir frases en la parte trasera.
Normas	Describir la imagen en español.
Evaluación	Observación Dibujo

Ejemplo 4. En cuanto al juego “Yo llevo” se desarrolla el habla y se utiliza un aro durante la actividad (ver Tabla 127).

Tabla 127
“Yo llevo”

“Yo llevo”	
Categoría	Verbos
Contenidos lingüísticos	Nombres: ropa Verbo: llevar
Objetivos específicos	Verbalizar frases conjugando el verbo llevar. Utilizar, de forma contextualizada, vocabulario relacionado con la ropa.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño o gran grupo
Material	Aro
Modo de juego	Se pondrán todos en círculo cogidos de la mano y tendrán que irse pasando el aro al conjugar el verbo llevar, a la vez que expresan qué llevan puesto: “Yo llevo una camiseta azul”; el siguiente “Yo llevo unos pantalones verdes”, etc., hasta que se llegue al último.
Normas	Respetar los turnos de palabra. Escuchar atentamente las frases.
Evaluación	Observación

Propuesta 3. Incorporar en las actividades material y elementos que no son de uso común en el aula, como material de EF puesto que este aumenta la atención, aporta seguridad y facilita la retención de contenidos.

Planteamiento de la intervención. Utilizar material de EF, como aros y pelotas.

Sugerencia. Para realizar las actividades se sugiere tener en cuenta lo siguiente:

- I. ¿De qué material dispongo?
- II. ¿Qué material es el más adecuado para trabajar el objetivo establecido?
- III. ¿Cómo puedo usar el material seleccionado?
 - a. Locomoción: desplazamientos (correr, caminar, saltar).
 - b. Manipulación: lanzamientos, recepciones y golpes.
 - c. Equilibrio: balanceo, mantenerse de pie, etc.

Ejemplo 5. El juego de “Los demostrativos” se realiza en grupos pequeños, con material de EF, es decir, una pelota (ver Tabla 128).

Tabla 128
“Los demostrativos”

“Los demostrativos”	
Categoría	Pronombres
Contenidos lingüísticos	Artículos y pronombres demostrativos.
Objetivos específicos	Distinguir los pronombres demostrativos en función de la lejanía. Nombrar los pronombres demostrativos.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Grupos pequeños
Material	Pelota
Modo de juego	El juego se realizará por grupos. Se distribuirán tres pelotas una cerca (esta), una en mitad de camino (esa) y otra lejos (aquella); cuando se diga la frase utilizando el artículo, los estudiantes tendrán que situarse al lado de la pelota que corresponda, por ejemplo, cuando se diga esta o esa pelota tendrán que ir a tocarla y, posteriormente, serán ellos los que dirán la frase.
Normas	Ir a buscar la pelota correspondiente. No lanzar la pelota.
Evaluación	Observación

Ejemplo 6. “La bomba” es un juego en el que se utiliza una pelota y se desarrolla la destreza productiva del habla (ver Tabla 129).

Tabla 129
“La bomba”

“La bomba”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: números
Objetivos específicos	Contar
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	Pelota

Modo de juego	El alumnado se coloca en un círculo excepto uno de ellos que se pone en medio, el cual es el de contar. Los que están en el círculo tendrán que pasarse la pelota en el sentido de las agujas del reloj y contarán individualmente siguiendo el orden en voz alta, hasta un número establecido, como, por ejemplo, el 20. Cuando lleguen al 15 como señal de que se van acercando al número, el del medio dice “Se acerca la bomba”. Así, cuando se llega al 20, se dice “¡Bomba!” y el que tiene la pelota en la mano se sienta en el suelo con los pies abiertos. En el siguiente turno el de su lado tendrá que pasar entre sus pies para entregarle al otro que está de pie la pelota y se seguirá el mismo procedimiento hasta que solo quede uno de pie.
Normas	No correr.
Evaluación	Observación

Motivación

Con respecto a este, una actitud positiva favorece la interiorización de contenidos; por otro lado, la categoría más motivadora para el alumnado es el vocabulario, estas palabras contienen una gran carga semántica y, en general, son representables con gestos y/o dibujos y, las siguientes categorías son las oraciones y los artículos y pronombres. Asimismo, los aspectos que favorecen la motivación coinciden con los que presentan un mayor aprendizaje, es decir, combinar las destrezas receptivas y productivas, grupos reducidos y la inclusión de material de EF.

Propuesta 1. Los individuos son seres sociales que interactúan unos con otros y mediante los juegos se posibilita la interacción con los compañeros, a la vez que se trabajan las destrezas productivas y receptivas, dado que se requiere la comunicación. La naturalidad con la que se desarrollan este tipo de actividades permite que el proceso se asemeje al de la adquisición de la lengua materna.

Planteamiento de la intervención. Incluir actividades en las que el alumnado tenga que comunicarse, es decir, que se trabajen simultáneamente las destrezas receptivas y productivas.

Sugerencia. Incorporar en el aula juegos en los que se combine la interacción y el movimiento, como, por ejemplo:

- Veo, veo: cada vez se dice una pista, los estudiantes tienen que hacer un salto.
- Representación: un participante representa una acción y dice “¿Qué estoy haciendo?”; el resto imita el gesto y deben decir la frase en español: “Él está y la acción que representa (gerundio)”. Aquel que lo diga adecuadamente puede ser el siguiente en tener el turno para realizar los gestos.
- Juegos de puzzle: consisten en conseguir información de otros participantes; para ello, pueden desplazarse de diferentes maneras, como, por ejemplo, a cuatro patas, gateando, a la pata coja, entre otras.
- Juegos de asociación: se basan en comunicarse para encontrar la pareja, como, por ejemplo, emparejar una imagen con la palabra y cuando la encuentren pueden crear un saludo chocando las manos.
- Simulaciones: los participantes deben representar situaciones de la vida real, como ir a comprar, una visita al doctor o pedir en un restaurante.
- Memorizar y representar poemas.
- Cuentos motores: leer una historia y realizar las acciones mediante movimientos y gestos; si el nivel lo permite, los participantes pueden ser los que lean.
- Aprender canciones de patio, como el corro de la patata y realizar la coreografía o baile.

Ejemplo 7. El juego “El gerundio” es una actividad diseñada para realizarse en pequeño y gran grupo y requiere de material escolar (tarjetas). Además, desarrolla las destrezas receptivas y productivas (ver Tabla 130).

Tabla 130
“El gerundio”

“El gerundio”	
Categoría	Verbos
Contenidos lingüísticos	Verbos: gerundio
Objetivos específicos	Representar acciones para mostrar el gerundio. Conjugar verbos en gerundio.

Destrezas	Productiva y receptiva				
Lugar	Clase				
Agrupación	Gran y pequeño grupo				
Material	Tarjetas				
	estar cantando una canción	estar corriendo	estar leyendo un libro	estar caminando despacito	estar saltando
	estar bebiendo agua	estar comiendo	estar durmiendo	estar escribiendo una carta	estar escuchando atentamente
	estar hablando con un amigo	estar soplando	estar nadando	estar jugando	estar dibujando un animal
	estar pensando	estar abriendo la puerta	estar abrazando.	estar paseando al perro	estar limpiando la clase
	estar borrando la pizarra	estar regando la planta	estar ordenando la biblioteca	estar contando hasta 10	estar recitando un poema
Modo de juego	Se recortan las tarjetas incluidas en el juego y se pondrán en una bolsa opaca o caja; el alumnado puede escribir la suyas propias. Por turnos irán saliendo a representar una acción; se preguntará ¿qué está haciendo? y los que están sentados tendrán que adivinar cuál es la acción, por medio de la frase: Él/ella está + gerundio (cantando, escribiendo, dibujando). Quien adivine la acción será el siguiente en tener el turno.				
Normas	Levantar la mano para participar.				
Evaluación	Observación				

Ejemplo 8. El juego “El teléfono” trabaja la escucha y el habla sin necesidad de usar material (ver Tabla 131).

Tabla 131
“El teléfono”

“El teléfono”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: animales
Objetivos específicos	Verbalizar y representar vocabulario relacionado con los animales. Realizar preguntas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y pequeño grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se juega como al teléfono, es decir, el alumnado hará una fila y tendrán que decir un animal al oído y el último lo tendrá que representar. Se escogerá un participante para que esté fuera de la fila y para que adivine qué animal es; cuando no entiendan lo que les ha dicho el compañero, pueden hacer preguntas para intentar adivinar el animal. Para tener el turno pueden seguir el orden de la fila.
Normas	Decir el animal en español.
Evaluación	Observación

Propuesta 2. Las actividades con pocos participantes permiten un mejor desarrollo del juego, a la vez que potencian la participación lo cual incrementa la motivación.

Planteamiento de la Intervención. Realizar actividades en grupos pequeños.

Sugerencia. Para realizar las actividades se sugiere cuestionarse lo siguiente (Tabla 132):

- I. ¿Cuántos alumnos tengo? _____
- II. ¿Cómo los puedo agrupar? (se recomienda que sean heterogéneos).
- III. Clasificar al alumnado teniendo en cuenta las peculiaridades individuales.

Tabla 132
Propuesta de rejilla para realizar las agrupaciones

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
1.	1.	1.	1.
2.	2.	2.	2.
3.	3.	3.	3.
4.	4.	4.	4.

I. Definir las actividades que puede realizar el alumnado de forma independiente.

II. Crear estaciones; algunos ejemplos de ellas son:

- a. Lectura individual o por parejas.
- b. Realizar frases con palabras que estén siendo trabajadas.
- c. Unir las palabras con la imagen.
- d. En el caso de disponer de ordenadores, escuchar canciones en español.
- e. Juegos motores conocidos.
- f. Creación de cómics o historias.
- g. Dibujar escribiendo una frase.
- h. “Pictionary”.
- i. Crear palabras con letras.

III. Duración en las estaciones: si se prefiere que el alumnado esté en todas las estaciones el mismo tiempo, se puede tener un temporizador para controlarlo; en caso contrario, es el adulto quien decide cuánto tiempo están en cada centro.

A continuación, en la Tabla 133 se incluye un ejemplo de plantilla para crear las estaciones.

Tabla 133

Ejemplo de plantilla para realizar las estaciones

Grupo 1	Lectura	Juego motor	Escritura de palabras o vocabulario	Juego en pequeño grupo con el docente.
Grupo 2	Juego en pequeño grupo con el docente	Lectura	Juego motor	Escritura de palabras o vocabulario.
Grupo 3	Escritura de palabras o vocabulario	Juego en pequeño grupo con el docente	Lectura	Juego motor
Grupo 4	Juego motor	Escritura de palabras o vocabulario	Juego en pequeño grupo con el docente	Lectura

Ejemplo 9. “La pelota positiva y negativa” es un juego que se realiza en pequeño grupo con material de EF (una pelota) y favorece el desarrollo de las destrezas productivas y receptivas (ver Tabla 134).

Tabla 134
“La pelota positiva y negativa”

“La pelota positiva y negativa”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Nombres: deportes, comidas Verbo: gustar
Objetivos específicos	Memorizar la estructura lingüística: “A mí me gusta...”. Verbalizar frases positivas y frases negativas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran y pequeño grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Se organiza al grupo en fila. El primero tendrá la pelota y se la pasará al de detrás y dirá una frase de algo que le gusta o no le gusta; por ejemplo, “A mí me gusta la pasta” o “A mí no me gusta el pastel”. En el caso de que la frase sea positiva, pasará la pelota por arriba y, si es negativa, la pasará entre las piernas; el resto de la fila repetirá la frase y pasará la pelota por arriba si le gusta y si es negativa, entre las piernas. Al llegar al último, este dirá la frase y se situará el primero diciendo una frase diferente; se repetirá el procedimiento hasta llegar al último.
Normas	Dar la pelota en las manos. Escuchar a los compañeros.
Evaluación	Observación

Ejemplo 10. Por otro lado, el “Quizlet” trabaja la lectura y es necesario un proyector y conexión a internet para ir a la página web (ver Tabla 135).

Tabla 135
“Quizlet”

“Quizlet”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Nombres y estructuras lingüísticas
Objetivos específicos	Leer y comprender oraciones sencillas.
Destrezas	Receptiva

Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Clase
Modo de juego	Proyector y conexión a internet para “Quizlet”.
Normas	Con el programa “Quizlet”, en la pizarra digital, el alumnado seleccionará el vocabulario y tienen que relacionar la palabra o frase con el dibujo.; hay un marcador de tiempo, lo que implica que tienen que superarlo. Se trabaja la fluidez lectora.
Evaluación	Observación

Propuesta 3. El uso de material externo al aula resulta llamativo y aumenta la participación y la motivación del alumnado.

Planteamiento de la intervención. Utilizar material de EF favorece una actitud positiva respecto a las actividades dado que incrementa el interés.

Sugerencia. En la clase de lenguas se puede incorporar movimiento con objetos, de esta manera, además de trabajarse las habilidades lingüísticas, se desarrollan las físicas:

- Desplazamientos: en actividades de pregunta y respuesta, el alumnado se puede situar separado para responder al compañero o al grupo; por ejemplo, se pueden desplazar con algún objeto y este determina el turno de palabra; o pasarse algún objeto, como una pelota.
- Saltos: se pueden escribir frases gramaticalmente correctas e incorrectas, un participante las lee y el resto debe saltar dentro del aro si es correcta, o quedarse fuera si es incorrecta, y posteriormente corregirlas para conocer la manera adecuada.
- Giros: para trabajar los turnos de diálogo el alumnado puede realizar un giro con una pelota en las manos antes de hablar y pasársela al compañero para que continúe con su intervención.
- Recepciones: pueden pasarse una pelota o “*Bean bag*” diciendo vocabulario sobre una temática concreta, por ejemplo, animales, deportes, adjetivos, objetos de la clase, verbos, partes del cuerpo, partes de la casa, entre otros.

- Orientación espacial: los estudiantes pueden seguir las direcciones hasta llegar al destino, como, por ejemplo, girar a la derecha, seguir recto, acelerar, frenar, etc.
- Expresión corporal: representar acciones de la vida cotidiana, con el empleo de material propio de EF.
- Realizar un circuito con material de EF, en el que se combine el ejercicio físico con actividades de la LE, es decir, una actividad de lengua española con una estación de ejercicio físico.

Ejemplo 11. El juego llamado “Un barco de la Habana” permite llevarse a cabo en grupos pequeños y utilizar una pelota; mediante esta actividad se desarrolla el habla, es decir, la destreza productiva (ver Tabla 136).

Tabla 136
“Un barco de La Habana”

“Un barco de La Habana”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: la ropa, la familia, el otoño, los adjetivos, etc.
Objetivos específicos	Recordar el vocabulario trabajado en clase. Mejorar la pronunciación.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran y pequeño grupo
Material	Pelota
Modo de juego	El alumnado se sentará en círculo, uno de ellos tendrá la pelota e iniciará el juego diciendo: “Un barco de la Habana” y añadirá una palabra de la temática acordada (adjetivos, ropa, otoño); este participante pasará la pelota a la persona que está a su izquierda, quien dirá la misma frase y añadirá otra palabra más del mismo campo semántico. Para hacerlo más difícil pueden ir repitiendo las palabras que han dicho los compañeros.
Normas	A los participantes a los que no se les ocurra ninguna palabra o repitan, escribirán las palabras que van diciendo sus compañeros. Se incorporarán a la siguiente tanda.
Evaluación	Observación

Dificultad

En este caso, la categoría con menor nivel de dificultad es el vocabulario a diferencia de los verbos que se considera de alta complejidad. Además, de acuerdo con el estudio realizado, los componentes de los juegos que destacan respecto al nivel de complejidad son la agrupación y el tipo de destrezas que se trabajan. Además, se observa que, por un lado, el nivel de dificultad aumenta cuando se desarrolla con pocos participantes y, por otro, el alumnado considera que las destrezas productivas son las más sencillas y la combinación de las habilidades receptivas y productivas aumenta la dificultad. Asimismo, estos aspectos coinciden con los elementos de los juegos que presentan un nivel alto de aprendizaje y de motivación.

A continuación, se presentan las actividades con alto y bajo nivel de dificultad, para lo que es necesario tener en cuenta la necesidad de adaptarlas al contexto en el que se desarrollan. Por otro lado, los juegos que destacan por tener un nivel alto o bajo de dificultad, en ocasiones, presentan un nivel bajo de aprendizaje; por otro lado, si las actividades son muy fáciles, a los estudiantes les pueden parecer aburridas, pero si, por el contrario, son muy complicadas, pueden sentir frustración.

Propuesta 1. El contenido a trabajar influye en el nivel de dificultad; por tanto, para irlo incrementando, de forma progresiva, en un principio se pueden elegir las categorías que presentan menor dificultad como el vocabulario. Además, también es necesario que, en cada categoría, se seleccionen juegos cada vez con mayor dificultad.

Planteamiento de la intervención. Realizar las actividades y aumentar el nivel de dificultad.

Sugerencia. Empezar con juegos que presenten un nivel bajo de dificultad e ir aumentando la complejidad (ver Tabla 137).

Tabla 137

Contenidos según el nivel de dificultad en cada una de las categorías (artículos y pronombres, verbos, vocabulario y oraciones)

Categorías (de menor a mayor dificultad)	Nivel de dificultad	
	Bajo (fácil)	Alto (difícil)
Artículos y pronombres	“Los demostrativos”	“Los artículos”
Vocabulario	“El pañuelo” “El teléfono”	“El juego de la fortuna” “La bomba”
Verbos	“Los reflexivos” “El gerundio”	“La pelota conjugadora” “El reto de los verbos”
Oraciones	“La pelota positiva y negativa” “La puntuación”	“Las emociones” “Las comparaciones”

Ejemplos. A continuación, se incluye una actividad de cada categoría en el nivel alto y bajo de dificultad. En cuanto a los artículos y pronombres se ha establecido lo siguiente:

- Fácil: el juego de “Los demostrativos”, tal como se ha expuesto con anterioridad en la propuesta 3 del aprendizaje, ejemplo 5.
- Difícil: el juego de “Los artículos”; este se lleva a cabo en gran grupo, no requiere material y desarrolla la escucha (ver Tabla 138).

Tabla 138

“Los artículos”

“Los artículos”	
Categoría	Artículos y pronombres
Contenidos lingüísticos	Artículos determinados Concordancia de género y número
Objetivos específicos	Diferenciar los artículos masculinos y femeninos.
Destrezas	Receptivas
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Carteles con los artículos determinados (el, la, los, las)

Modo de juego	Previamente se debe explicar cuándo se utilizan los artículos y cómo se pueden diferenciar los femeninos de los masculinos y el singular del plural, teniendo en cuenta que hay excepciones. Después, se etiqueta la clase en cuatro partes y se ubica cada uno de los carteles en una esquina: femenino singular, femenino plural, masculino singular y masculino plural. La maestra dice una frase y remarca la palabra que tienen que clasificar y todos los alumnos y las alumnas tendrán que ir a la parte de la clase que corresponda. Posteriormente, esto se hará de forma individual para ver si lo han entendido. • ___ silla es blanca. • ___ mesa tiene cuatro patas. • A mí me gustan ___ espaguetis. • ___ niños son muy simpáticos. • ___ pelo es corto. • Tengo que ir a ___ montaña la semana que viene. • ___ rana salta mucho. • ___ sábado iré a casa de mi amiga. El alumnado puede escribir las frases.
Normas	Pensar y después moverse.
Evaluación	Observación

En cuanto a la categoría de vocabulario se determina lo siguiente:

- Fácil:
 - El juego de “El teléfono”, tal como se ha expuesto con anterioridad en la propuesta 1 de la motivación, ejemplo 8.
 - “El pañuelo” es un juego para realizarse en gran grupo, con un pañuelo de tela y se trabaja la escucha, es decir, la destreza receptiva (ver Tabla 139).

Tabla 139
“El pañuelo”

“El pañuelo”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: números y vocabulario relacionados con las operaciones matemáticas.
Objetivos específicos	Recordar los números. Realizar operaciones matemáticas sencillas.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	Un pañuelo de tela

Modo de juego	Se hacen dos grupos que se colocarán en los extremos de la pista, un equipo en frente del otro. A cada participante se le asigna un número y el que tenga el pañuelo se coloca en el centro (entre los dos equipos) y dirá un número; el jugador de cada equipo que tenga el número mencionado deberá salir corriendo a por el pañuelo y el primero que lo coja tendrá que volver donde está su equipo, mientras es perseguido por el adversario. Para decir el número se pueden decir sumas y restas sencillas.
Normas	El jugador que consiga atrapar el pañuelo y llegar donde está su equipo sin ser atrapado elimina al contrincante. Si el participante que ha tomado el pañuelo es atrapado por el adversario estará eliminado; los jugadores eliminados se ubicarán junto al árbitro en la parte de su equipo para poder ser salvados por sus compañeros, esto se logra si el jugador de su mismo equipo toma el pañuelo y toca la mano al pasar a los jugadores eliminados. Los números asignados de los participantes eliminados se repartirán con los compañeros para que todos los números los tenga un jugador.
Evaluación	Observación

- Dificil:
 - El juego “La bomba”, tal como se ha expuesto con anterioridad en la propuesta 3 del aprendizaje, ejemplo 6.
 - “El juego de la fortuna” es una actividad para desarrollarse en gran grupo, con material escolar para trabajar las destrezas productivas y receptivas (ver Tabla 140).

Tabla 140
“El juego de la fortuna”

“El juego de la fortuna”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: comida, animales y formas geométricas Verbos Adjetivos Frases interrogativas Estructuras lingüísticas: esto es...
Objetivos específicos	Reforzar vocabulario relacionado con la temática establecida. Describir elementos teniendo en cuenta las características.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y parejas
Material	Papel y lápiz
Modo de juego	Se realizará con papel el comecocos, conocido como <i>fortune taller</i> , a la vez que se van repasando las figuras geométricas y los verbos como doblar y cortar. Una vez se ha realizado el juego, en la parte exterior se pondrá un color (se puede escribir con la palabra o colorear); en la parte interior se escribirá el vocabulario trabajado.

	Los estudiantes se pondrán por parejas y uno dirá un número, el otro tendrá que abrir y cerrar el comecocos contando en español (se pueden usar sumas, restas o multiplicaciones). Cuando acabe de contar, mirarán qué colores han salido y la persona que ha dicho el número escogerá un color. La persona que sostiene el comecocos mirará dentro lo que hay escrito y describirlo: para que sirve, de qué color es, cuándo se usa, entre otros, para que la otra persona lo adivine. Posteriormente, se cambiarán los turnos.
Normas	No mirar la palabra que ha salido.
Evaluación	Observación

En relación con los verbos se establece que los ejercicios más fáciles y difíciles son los siguientes:

- Fácil:
 - El juego de “El gerundio”, tal como se ha expuesto con anterioridad en la propuesta 1 de la motivación, ejemplo 7.
 - El juego “Los reflexivos” este se lleva a cabo en gran grupo, no requiere material y trabaja las destrezas receptivas (ver Tabla 141).

Tabla 141
“Los reflexivos”

“Los reflexivos”	
Categoría	Verbos
Contenidos lingüísticos	Verbos reflexivos
Objetivos específicos	Distinguir los verbos reflexivos. Interpretar mensajes orales sencillos.
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Destrezas	Receptiva

Modo de juego	El inicio del juego consiste en explicar que en los verbos reflexivos la acción afecta a la persona que realiza la acción y que es por ello por lo que van seguidos de los pronombres me, te, se, nos, os se. El alumnado escuchará frases que contienen pronombres reflexivos y cuando las escuchen tendrán que representarlas. En el caso de que el verbo sea reflexivo tendrán que señalarse. • Yo me peino. • Ella peina la muñeca. • Yo me lavo las manos. • Ella lava los platos. • Él llama a la puerta • Él se llama Marcos. • Él se sienta. • Nosotros nos bañamos. • Yo me caigo.
Normas	Escuchar las frases y representarlas de forma correcta.
Lugar	Clase
Evaluación	Observación

- Dificil:
 - o “La pelota conjugadora” es un juego que se puede realizar en gran y pequeño grupo, requiere material escolar y se centra en el habla (ver Tabla 142).

Tabla 142
“La pelota conjugadora”

“La pelota conjugadora”	
Categoría	Verbos
Contenidos lingüísticos	Verbos
Objetivos específicos	Conjugar los verbos
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Pelota
Destrezas	Productiva
Modo de juego	Los estudiantes pasarán una pelota a la vez que conjugan el verbo y dicen una frase: “Yo llevo una camisa de cuadros”, “Él/ella lleva...”, “Nosotros llevamos...”, “Vosotros lleváis...”, “Ellos llevan...”. Aquel que no esté atento cuando se la pasen o no pueda seguir la conjugación se sentará una ronda.
Normas	Escuchar a los compañeros. Pasarse la pelota, de forma adecuada.
Lugar	Clase
Evaluación	Observación

- “El reto de los verbos” combina ambas destrezas, se desarrolla en gran grupo y el material necesario son las tarjetas con los verbos y las personas (ver Tabla 143).

Tabla 143
“El reto de los verbos”

El reto de los verbos

“El reto de los verbos”					
Categoría	Verbos				
Contenidos lingüísticos	Verbos Estructuras lingüísticas				
Objetivos específicos	Conjugar los verbos.				
Destrezas	Productiva y receptiva				
Lugar	Clase				
Agrupación	Gran grupo				
Material	Rejilla				
	-AR	BAILAR	VISITAR	BUSCAR	JUGAR
	YO	una canción.	la ciudad de París.	un lápiz.	con mis amigos.
	TÚ	una canción española.	la ciudad de Perú.	el libro de la biblioteca.	a videojuegos.
	ÉL/ELLA	con sus amigos.	a su abuela en Calgary.	como ir a la tienda.	toda la tarde.
	NOSOTROS NOSOTRAS	un rap.	a nuestros tíos en Texas.	buscamos la solución al problema.	en el patio al pillapilla.
	VOSOTROS VOSOTRAS	un tango.	el centro de la ciudad.	un lugar para sentaros.	en el gimnasio.
	ELLOS ELLAS	la canción del verano.	Japón.	un juguete en la tienda.	a saltar a la comba.
		SER	ESTAR	SER	ESTAR
	YO	canadiense.	en la ciudad de París.	el más alto de la clase.	cansada.
	TU	un bombero.	en la escuela.	el mejor jugador de hockey.	en la calle comiendo un helado.

ÉL/ELLA	una doctora.	de vacaciones.	muy impaciente.	muy enfadada.
NOSOTROS NOSOTRAS	artistas.	feliz.	los estudiantes de grado 3.	muy contentos.
VOSOTROS VOSOTRAS	de Red Deer.	enfermo.	aburridos.	muy tristes.
ELLOS ELLAS	inteligentes.	en el sofá viendo la TV.	divertidos.	de viaje.

-ER	LEER	APRENDER	COMER	QUERER	PODER
YO (-o)	un cómic.	muchas palabras en español.	cuando tengo hambre.	agua fresca	correr muy rápido.
TU (-es)	en la biblioteca.	a ir en bicicleta.	en el colegio.	un vaso.	hacer sumas.
Él/ ELLA (-)	en silencio.	muy rápido.	muy despacio.	un perro.	hablar español.
NOSOTROS NOSOTRAS (-emos)	durante 15 minutos.	cuando escuchamos	a las 12 del mediodía.	ir de vacaciones.	podemos trabajar en grupo.
VOSOTROS VOSOTRAS (-éis)	un libro de aventuras.	a escribir en cursiva.	mucha fruta.	un refresco de limón.	entender palabras en español.
ELLOS/ ELLAS (-en)	cuando acaban la tarea.	francés.	con su familia.	hacer deporte.	ayudar a sus amigos.

-IR	DORMIR	SALIR	VIVIR	ESCRIBIR	IR
YO (-o)	cada día 9 horas.	cuando hace buen tiempo.	en Canadá.	un comic en mi libreta.	voy al colegio cada mañana. (VOY)
TU (-es)	en tu cama.	con tus amigos.	con tu familia.	con buena letra.	contento al patio. (VAS)

ÉI/ ELLA (e)	en silencio.	a jugar al jardín.	viven en España.	en su diario.	a la montaña el sábado. (VA)
NOSOTROS (-imos)	dormimos hasta que suena el despertador.	salimos de excursión.	en Red Deer.	en español.	vamos de viaje con nuestros amigos. (VAMOS)
VOSOTROS (-is)	en casa de un amigo.	al patio.	en una casa.	historias con un final feliz.	a cantaren la asamblea. (VAIS)
ELLOS (-en)	cuando están cansados.	francés.	con sus abuelos.	después de hacer deporte.	ayudar a sus amigos. (puede)

Modo de juego	El docente o un participante escogerá una persona y un verbo, el resto lo tendrán que adivinar; tienen cinco minutos para ir conjugando los verbos y si en el tiempo estipulado consiguen adivinar la combinación escogida, eligen qué pueden hacer durante cinco minutos. En el caso de que se agote el tiempo y no lo adivinen, con la finalidad de empezar el día con energía se realizará un ejercicio físico como sentadillas, abdominales, <i>jumping jacks</i> , etc.
Normas	Respetar los turnos de palabra.
Evaluación	Observación

En cuanto a las oraciones se establece lo siguiente:

- Fácil:
 - “La pelota positiva y negativa” expuesta con anterioridad, en la propuesta 2 de la motivación, ejemplo 9.
 - El juego de “La puntuación” se puede realizar en grupos pequeños o en gran grupo y, además, se desarrollan las destrezas receptivas; es necesario material escolar y, de forma específica, una lista con las oraciones (ver Tabla 144).

Tabla 144
“La puntuación”

“La puntuación”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Estructuras lingüísticas: A mí me gusta/a mí no me gusta Conectores: y, ni
Objetivos específicos	Identificar dónde poner la puntuación. Escuchar mensajes orales sencillos. Leer mensajes sencillos que incluyan un listado.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y pequeño grupo
Material	Papel con frases
Modo de juego	Se leen las frases y los participantes con gestos tendrán que representar la puntuación. Los gestos son los siguientes: • Coma: dibujar con el dedo. • Dos puntos: dos círculos con las manos. • Punto: círculo con los dedos. A mí no me gusta: la pizza, la ensalada, las patatas y la carne. A mí no me gusta: el pescado, la fruta y las verduras. A mí no me gusta: la zanahoria, el tomate, las fresas y la sandía. A mí no me gusta: el pan, el arroz y la pasta. A mí no me gusta: el baloncesto, el bádminton, correr y nadar. A mí no me gusta: el hockey, la pesca, el fútbol y el atletismo. A mí no me gusta: el rugby, el golf ni las pesas. A mí no me gusta: la carne, el brócoli ni la leche.
Normas	Realizar los gestos en función de la puntuación. Respetar a los compañeros que están hablando.
Evaluación	Observación.

- Dificil:
 - El juego de “La foto de mi familia” y “Las emociones”, expuestos, con anterioridad, en la propuesta de aprendizaje 1 (ejemplo 1 y 2, respectivamente).
 - El juego de “Las comparaciones” es una actividad que se realiza en gran grupo y combina las destrezas productivas y receptivas. Además, no se requiere material (ver Tabla 145).

Tabla 145
“Las comparaciones”

“Las comparaciones”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Comparaciones Estructuras lingüísticas: tan alto como, más alto que, menos alto que...
Objetivos específicos	Comparar cualidades. Escribir mensajes orales sencillos.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se les dará la consigna a los estudiantes, de que se tienen que ordenar por altura y por turnos saldrán adelante y dirán una frase con el empleo del siguiente vocabulario: tan alto como, más alto que y menos alto que. Posteriormente, escribirán una frase y tendrán que decir si es cierta o falsa.
Normas	Mantenerse en la fila.
Evaluación	Observación

Propuesta 2. Las actividades realizadas en gran grupo reducen las oportunidades de participar, por lo que hay alumnado que puede pasar más desapercibido; por el contrario, en pequeño grupo aumenta el nivel de dificultad, dado que todos los participantes tienen más oportunidades de ser una parte activa y de recibir más retroalimentación.

Planteamiento de la intervención. Adecuar la agrupación al nivel de dificultad, lo que implica utilizar el gran grupo para proporcionar información como introducir un tema; por otro lado, el pequeño grupo sirve para incrementar el nivel de dificultad y que así todos tengan oportunidades de participar, al practicar y reforzar el contenido trabajado.

Sugerencia. En un inicio, los juegos pueden presentarse en gran grupo para que los estudiantes conozcan el funcionamiento del juego y así, estos interioricen los conocimientos; posteriormente, estos pueden realizarse en grupos más pequeños para reforzar el aprendizaje, gracias a la atención más individualizada, a la participación y a la posibilidad de repetición.

Ejemplos. Las actividades que se pueden realizar en gran grupo y en agrupaciones con menos participantes son las siguientes:

- “Yo llevo” (expuesto anteriormente en la propuesta de aprendizaje 2, ejemplo 4).
- “El gerundio” (expuesto anteriormente en el ejemplo 7, en la propuesta 1 de la motivación).
- “El teléfono” (expuesto anteriormente en el ejemplo 8 de la propuesta de motivación 1).
- “La pelota positiva y negativa” (expuesto anteriormente en el ejemplo 9 de la propuesta 2 de la motivación).
- “La puntuación” (expuesto anteriormente en el ejemplo de dificultad sobre los ejercicios fáciles relacionados con la categoría de oraciones).
- “El juego de cartas” desarrolla la escucha y se requiere de dados, una baraja de póker y tarjetas para realizar el juego (ver tabla 146).

Tabla 146
“El juego de cartas”

“El juego de cartas”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Nombres: números y verbos
Objetivos específicos	Contar. Incrementar el vocabulario relacionado con el ejercicio físico.
Destrezas	Receptivas
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo y pequeño grupo
Material	Dos dados por grupo Tarjetas para el juego Baraja de póker
Modo de juego	El alumnado se pone por grupos y se sitúan al final de la pista; cada grupo dispone de dos dados y una hoja con las instrucciones; en esta, cada palo de la baraja de póker tendrá una actividad: • Corazones: <i>jumping jacks</i> • Picas: sentadillas • Diamantes: rodillas al pecho • Tréboles: talones atrás Otros ejercicios que se pueden realizar son: flexiones, abdominales, saltar a la pata coja, correr estáticamente, la plancha, escalar la montaña, zancadas, etc. El primero del grupo irá corriendo al final de la pista y tomará una carta de la baraja y volverá a su grupo, todos observarán el palo de la carta, que les indicará el ejercicio

	que tienen que hacer. Después, se lanzarán los dos dados y sumarán o multiplicarán las cantidades para saber cuántas veces tienen que hacer el ejercicio; por ejemplo, si la carta es de corazones, el ejercicio será <i>jumping jacks</i> y el resultado de los dados es 2 y 5, este será el número de veces que lo tienen que realizar, es decir, 7 (suma) y 10 (multiplicación).
Normas	Respetar los turnos
Evaluación	Observación

- “Los deportes” es un juego que trabaja el habla y este ejercicio se puede realizar con toda la clase y con grupos pequeños; además, no se necesita material (ver Tabla 147).

Tabla 147
“Los deportes”

“Los deportes”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Nombres: deportes Estructura lingüística: A mí me gusta, A mí no me gusta...
Objetivos específicos	Aumentar el vocabulario relacionado con los deportes. Expresar sus gustos y preferencias respecto a los deportes
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran y pequeño grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Por turno, el alumnado se pondrá delante y representará un deporte. Cuando alguien lo sepa, levantará la mano y dirá la frase: “El deporte es...”; posteriormente, expresarán si les gusta o no: “A mí me gusta/no me gusta”. En el caso de que lo adivine será su turno y, en caso contrario, se sigue representando el deporte hasta que algún compañero lo adivine
Normas	Respetar el turno de los compañeros.
Evaluación	Observación

Propuesta 3. Las estrategias productivas, es decir, hablar y escribir han sido consideradas por el alumnado como las más sencillas, puesto que no requieren interacción; sin embargo, en el momento en que hay que comunicarse, el nivel de dificultad aumenta. Además, los estudiantes opinan que cuando se combinan las destrezas productivas y receptivas es más difícil realizar la actividad, debido a la necesidad comprender lo que se expresa para mantener la comunicación.

Planteamiento de la intervención. Se debe iniciar el aprendizaje de los contenidos con actividades en las que se desarrollen las destrezas productivas, puesto que son más sencillas; esto se debe hacer de forma gradual y en función de las necesidades y del contexto. Además, se deben combinar las habilidades lingüísticas.

Sugerencia. Si se quieren realizar actividades con un nivel bajo de dificultad, se deben escoger las que trabajan una destreza e incrementar la dificultad combinando las destrezas productivas y receptivas.

Ejemplos. Para el desarrollo de las destrezas productivas se pueden implementar:

- “Un barco de la Habana” (expuesto anteriormente en la propuesta 3 de la motivación, ejemplo 11).
- “La pelota conjugadora” (expuesto anteriormente en la dificultad, acerca de los juegos difíciles en la categoría de los verbos).
- “Los interrogativos” es un juego que desarrolla la destreza productiva de la escritura y se requiere papel y lápiz (ver Tabla 148).

Tabla 148
“Los interrogativos”

“Los interrogativos”	
Categoría	Oraciones
Contenidos lingüísticos	Adverbios interrogativos
Objetivos específicos	Responder preguntas sencillas. Interiorizar los adverbios interrogativos.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ficha

	¿CUÁNDO?	
	¿DÓNDE?	
	¿CÓMO?	
	¿POR QUÉ?	
	¿QUIÉN?	
	¿CUÁNTO?	
	¿QUÉ?	
Papel y lápiz		
Modo de juego	Se ubicarán los estudiantes con las mesas en círculo y cada uno tendrá una ficha con las preguntas: ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿por qué?, ¿cómo?, ¿cuánto?, ¿quién?, ¿qué? Además, los estudiantes escribirán su nombre y a la señal tendrán que realizar una pregunta y contestar; después, con otra señal se moverán a la derecha y contestarán a la siguiente pregunta. Cuando ya estén todas las preguntas contestadas irán a su sitio y leerán las respuestas para ver si tiene sentido lo que les han contestado. Con esta información tendrán que escribir una historia en su cuaderno.	
Normas	Contestar a la pregunta. Contestar una sola pregunta por turno.	
Evaluación	Observación Ficha	

Ejemplos. En cuanto al desarrollo de destrezas productivas y receptivas, se pueden emplear los siguientes juegos:

- “Las emociones” (expuesto con anterioridad, en la propuesta de aprendizaje 1, ejemplo 2).
- “La foto de mi familia” (expuesto anteriormente en la propuesta de aprendizaje 1, ejemplo 1).
- “Las comparaciones” (expuesto anteriormente como ejemplo de juego con nivel de dificultad elevado en la categoría de oraciones).
- “El juego de la fortuna” (expuesto anteriormente en la categoría de vocabulario como juego difícil).
- “La bomba” (expuesto anteriormente, como ejemplo 6 en la propuesta 3 sobre el aprendizaje).

- “El reto de los verbos” (expuesto anteriormente como ejemplo de dificultad en la categoría de los verbos)
- “La bolsa misteriosa” combina ambas destrezas y se desarrolla en agrupaciones pequeñas; para su llevarse a cabo es necesario una bolsa oscura en la que se pueda introducir el material y los objetos de la clase seleccionados (ver Tabla 149).

Tabla 149
“La bolsa misteriosa”

“La bolsa misteriosa”	
Categoría	Vocabulario
Contenidos lingüísticos	Adjetivos: redondo, cuadrado, rugoso, liso, pegajoso. Nombres: objetos Estructuras lingüísticas: Esto es... (objeto)
Objetivos específicos	Expresar cualidades de un objeto. Identificar objetos de uso habitual en la clase.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Diversos objetos de la clase: goma de borrar, lápiz, pegamento, etc. Bolsa oscura para poner los objetos dentro.
Modo de juego	Los estudiantes se pondrán por grupos y uno iniciará el juego, sin mirar introducirá la mano en la bolsa y con el tacto escogerá un objeto que tendrá que describir a sus compañeros para que adivinen de qué se trata: “Esto es grande, largo...” Los compañeros deben adivinar de lo que se trata y cuando el participante que está dando las pistas considere que lo han adivinado, sacará el objeto para comprobar si es correcto y se intercambiarán los turnos. En el caso que no sepan el nombre del objeto lo pueden decir en inglés y algún compañero deberá decirlo en español.
Normas	Respetar los turnos de palabra.
Evaluación	Observación

12.1.8. Características de los ejemplos de juegos

Para finalizar, en la Tabla 150 se exponen algunos ejemplos sobre los juegos y algunas de sus características.

Tabla 150*Ejemplo de juegos y sus características*

Nombre del juego	Categoría	Contenidos lingüísticos	Destrezas	Agrupación	Material	Nivel Aprendizaje, motivación y dificultad A: alto B: bajo
“La foto de mi familia”	Oraciones	Nombres: la familia y partes del cuerpo. Verbos: imperativo.	Receptivas y productivas	Pequeño grupo	Cámara de fotos	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“Las emociones”	Oraciones	Vocabulario: emociones (triste, contento, enfadado, cansado...) Estructuras lingüísticas: Hoy estoy...	Receptivas y productivas	Gran grupo	Pelota	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“¿Cuántos hay?”	Verbos	Nombres: animales Verbo: haber	Receptivas y productivas	Parejas	Foto animales	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“Yo llevo”	Verbos	Nombres: ropa Verbo: llevar	Productiva	Gran y pequeño grupo	Aro	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“Los demostrativos”	Pronombres	Artículos y pronombres demostrativos.	Receptivas y productivas	Pequeño grupo	Pelota	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: B
“La bomba”	Vocabulario	Nombres: números	Receptivas y productivas	Gran grupo	Pelota	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“El gerundio”	Verbos	Verbos: gerundio	Receptivas y productivas	Gran y pequeño grupo	Tarjetas con frases en gerundio	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“El teléfono”	Vocabulario	Nombres: animales	Receptivas y productivas	Gran y pequeño grupo	Ninguno	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: A
“La pelota positiva y negativa”	Oraciones	Nombres: deportes, comidas Verbo: gustar	Receptivas y productivas	Gran y pequeño grupo	Pelota	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: B

Nombre del juego	Categoría	Contenidos lingüísticos	Destrezas	Agrupación	Material	Nivel Aprendizaje, motivación y dificultad A: alto B: bajo
“Quizlet”	Oraciones	Nombres y estructuras lingüísticas.	Receptiva	Pequeño grupo	Pantalla	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad
“Un barco de La Habana”	Vocabulario	Nombres: la ropa, la familia, el otoño, los adjetivos, Halloween.	Productiva	Gran y pequeño grupo	Pelota	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad: B
“Los artículos”	Artículos y pronombres	Artículos determinados. Concordancia de género y número.	Receptivas	Gran grupo	Ninguno	Aprendizaje: B Motivación: B Dificultad: A
“Los reflexivos”	Verbos	Verbos reflexivos	Receptiva	Gran grupo	Ninguno	Aprendizaje Motivación Dificultad: B
“La pelota conjugadora”	Verbos	Verbos	Productiva	Pequeño grupo	Pelota	Aprendizaje Motivación Dificultad: A
“El pañuelo”	Vocabulario	Nombres: números y vocabulario relacionado con las operaciones matemáticas.	Receptiva	Gran grupo	Un pañuelo de tela	Aprendizaje: B Motivación Dificultad: B
“El juego de la fortuna”	Vocabulario	Nombres: comida, animales, formas geométricas. Verbos Adjetivos Frases interrogativas Estructuras lingüísticas: esto es...	Receptivas y productivas	Gran grupo y parejas	Papel y lápiz	Aprendizaje Motivación: B Dificultad: A
“La puntuación”	Oraciones	Estructuras lingüísticas: A mí me gusta/a mí no me gusta Conectores: y, ni	Receptiva	Gran y pequeño grupo	Papel con frases	Aprendizaje: B Motivación Dificultad: B

Nombre del juego	Categoría	Contenidos lingüísticos	Destrezas	Agrupación	Material	Nivel Aprendizaje, motivación y dificultad A: alto B: bajo
“Las comparaciones”	Oraciones	Comparaciones. Estructuras lingüísticas: Tan alto como, más alto que, menos alto que...	Receptivas y productivas	Gran grupo	Ninguno	Aprendizaje: B Motivación: B Dificultad: A
“Juego de cartas”	Vocabulario	Nombres: números y verbos.	Receptivas	Gran y pequeño grupo	Dos dados por grupo, tarjetas para el juego y baraja de póker.	Aprendizaje Motivación Dificultad: B
“Los deportes”	Oraciones	Nombres: deportes. Estructura lingüística: a mí me gusta, a mí no me gusta...	Productiva	Pequeño grupo	Ninguno	Aprendizaje Motivación Dificultad
“El reto de los verbos”	Verbos	Verbos Estructuras lingüísticas	Productiva	Gran grupo	Rejilla para conjugar los verbos.	Aprendizaje: A Motivación: A Dificultad
“Los interrogativos”	Oraciones	Adverbios interrogativos	Productiva	Gran grupo	Ficha con los adverbios	Aprendizaje Motivación Dificultad
“La bolsa misteriosa”	Vocabulario	Adjetivos: redondo, cuadrado, rugoso, liso, pegajoso. Nombres: objetos. Estructuras lingüísticas: Esto es... (objeto)	Receptivas y productivas	Pequeño grupo	Objetos de la clase: goma de borrar, lápiz, pegamento, etc.	Aprendizaje Motivación: B Dificultad: B

12.1.9. Pasos para diseñar juegos en una lengua extranjera

En primer lugar, para diseñar los juegos planteados, se incluye una ficha con un ejemplo para diseñar un juego motor para el aprendizaje del español como LE (ver Tabla 151).

Tabla 151*Ficha de los juegos*

Nombre del juego							
Fecha							
Objetivo							
Contenido lingüístico							
Vocabulario	Verbos	Adjetivos	Adverbios	Artículos	Pronombres	Oraciones	Fonética
Destrezas	Productivas		Receptivas				
Hablar	Escribir		Escuchar			Leer	
Agrupación							
Individual	Parejas		Pequeño grupo			Gran grupo	
Material							
Sin material	Material escolar	Material de Educación Física		Música	Dispositivos electrónicos		
Moto de juego							
Normas							
Notas							

Además, es necesario tener en cuenta los pasos que son los siguientes:

1. Establecer el **objetivo** del juego.
2. Definir el **contenido lingüístico**:
 - Vocabulario: números, formas geométricas, prendas de vestir, estancias del hogar, material escolar, utensilios de cocina, animales, partes del cuerpo,

comida, deportes, entre otros. La selección de las palabras dependerá de las necesidades, la frecuencia de uso, la utilidad, las características y los conocimientos previos del grupo

- Verbos: regulares e irregulares (primera, segunda y tercera conjugación)
- Adjetivos
- Adverbios
- Artículos: definidos o determinados e indefinidos o indeterminados
- Pronombres:
 - Personales: yo, tu, el, ella, nosotros, ustedes y ellos
 - Posesivos: mío, tuyo, suyo, nuestro, vuestro
 - Demostrativos: este, esta, ese, esa, aquel, aquella
 - Indefinidos: nadie, alguien, nada
 - Relativos: que, el que, los que, la que, lo que, quien, quienes, el cual, los cuales, la cual, lo cual, cuyo, cuyas
 - Interrogativos: ¿quién?, ¿quiénes?, ¿qué?, ¿cuál?, ¿cuáles?, ¿cuánto?, ¿cuántos?, ¿cuántas?
 - Exclamativos: ¡qué!, ¡quién!, ¡quiénes!, ¡cuánto!, ¡cuántas!
- Oraciones:
 - Comprensión oral y escrita
 - Expresión oral y escrita
- Fonética.

Algunos aspectos para tener en cuenta al momento de seleccionar el contenido son los siguientes:

- La transversalidad: conectar contenidos con otras materias, como las matemáticas, las ciencias sociales y naturales, la música y el arte.

- El uso de las oraciones presenta un mayor aprendizaje por la interacción que conllevan.
- El aprendizaje del vocabulario es motivador y, además, es necesario para la comunicación.

3. Seleccionar **las destrezas**:

- Receptivas (escuchar y leer): según el alumnado, en los juegos que desarrollan este tipo de destrezas el nivel de motivación es bajo y, además, requieren menos esfuerzo que las productivas.
 - Escuchar: los contenidos se adaptan a las características del grupo.
 - Leer: a mayor fluidez mayor comprensión.
 - Productivas (hablar y escribir): para el alumnado, los juegos que desarrollan este tipo de destrezas tienen un nivel de dificultad bajo.
 - Hablar: requiere espontaneidad, agilidad, rapidez y, en adición, el uso de los gestos y la expresión corporal ayuda a la comunicación. En un inicio, el docente debe ser el modelo y, después, es el turno del alumnado.
 - Escribir: las actividades lúdicas que desarrollen esta habilidad pueden resultar más atractivas y motivadoras para los estudiantes.
 - Combinación de destrezas: el nivel de motivación es alto, puesto que hay una finalidad comunicativa gracias a la interacción. Además, el nivel de dificultad es elevado debido a que es necesario expresarse y comprender lo que se dice.
- ### 4. Determinar la **agrupación**: individual, parejas, pequeño y gran grupo.
- Gran grupo: en estos casos hay menor motivación puesto que puede darse monopolización por parte del docente o de algunos de los estudiantes; asimismo, el nivel de dificultad es menor dado que hay estudiantes que prefieren no participar y la atención es menos personalizada. En consecuencia, el nivel de

aprendizaje es inferior, porque hay menor atención a las necesidades individuales de los estudiantes y menor rendimiento académico.

- Pequeño grupo: en este caso, el nivel de motivación es elevado gracias al ambiente distendido, la interacción y el alto grado de participación; asimismo, el grado de dificultad aumenta dado que se produce una atención más individualizada.
5. Es importante reflexionar si es necesario incorporar **material** y qué tipo, es decir, pueden desarrollarse actividades sin material, con material escolar (papel, lápiz, colores, etc.), con dispositivos electrónicos (ordenadores, pizarra, tabletas, entre otros) o con material de EF (pelotas, aros, *bean bag*, conos, entre otros). Además, es importante tener en cuenta que el material de EF es innovador, favorece la comunicación, la interacción y la experimentación; incrementa la autoestima, desarrolla valores y se adquieren estrategias; en este mismo sentido, realiza funciones integradoras (potencia el aprendizaje), estructuradoras (contribuye a la organización de la información) y motivacionales (incrementa el interés).
 6. Por otro lado, es fundamental definir el **modo de juego** y conectar el movimiento y el contenido lingüístico.
 7. Establecer las **normas**.
 8. **Evaluación** (ver Tabla 152).

Tabla 152
Evaluación del juego

Nombre del juego				
Categoría	Asistencia	Fecha	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo Parejas Individual	Juego Nuevo Conocido
Objetivos				
	Aprendizaje	Motivación	Dificultad	
Objetivo	¿Se ha conseguido el objetivo?	¿El alumnado se ha mostrado motivado?	¿El objetivo se adecua al nivel de dificultad?	
Agrupación	¿La agrupación es adecuada para conseguir el objetivo?	¿Está el alumnado motivado con la agrupación seleccionada?	¿Les ha resultado fácil o difícil trabajar con la agrupación seleccionada?	
Material	¿Ha ayudado a la consecución de los objetivos?	¿El material seleccionado ha incrementado la motivación?	¿Ha facilitado el desarrollo de la actividad?	
Notas				

Por otro lado, en la Tabla 153 se presenta un ejemplo de juego.

Tabla 153
“Yo llevo”

“Yo llevo”						
Fecha						
Objetivo	Utilizar el verbo llevar en relación con las prendas de vestir en contexto significativo.					
Contenido lingüístico						
Vocabulario	Verbos	Adjetivos	Adverbios	Artículos	Pronombres	Oraciones
Prendas de vestir	llevar					sujeto, verbo y predicado.
Destrezas	Productivas			Receptivas		
X hablar	Escribir			X escuchar		Leer
Agrupación						
Individual	Parejas			X Pequeño grupo		Gran grupo
Material						
Sin material	Material escolar	X Material de Educación Física Aro			Música	Dispositivos electrónicos
Lugar						
X Aula	Gimnasio		Patio		Otro _____	
Modo de juego		Todos los estudiantes se ubicarán en círculo, tomados de la mano y tendrán que irse pasando el aro, a medida que conjugan el verbo llevar y hacer una frase diciendo una prenda de ropa, como, por ejemplo: “Yo llevo una camiseta azul” y después preguntar al siguiente “¿qué llevas puesto?”; de esta forma el siguiente continúa: “Yo llevo unos pantalones verdes, ¿tú que llevas?”, hasta que llegue al último.				
Normas		Respetar los turnos de palabra. Escuchar atentamente las frases.				
Notas						

Capítulo 13. Reflexiones finales

13.1 Conclusiones

13.1.1 Objetivo general

El objetivo general se centraba en diseñar, implementar y analizar una propuesta didáctica sobre el aprendizaje del español como LE a través de actividades lúdico-motrices. Para elaborar la propuesta didáctica se realizó un estudio de la literatura que ha permitido recabar una fundamentación teórica y, en cuanto a los temas investigados, se puede afirmar que la dispersión de recursos ha complicado la búsqueda de contenidos. Además, hay escasez de materiales que presentan información sobre el tipo de metodología relacionada en la investigación.

Por otro lado, en relación con el juego, los estudios sobre las experiencias educativas se centran, por lo general, en Educación Infantil, puesto que este recurso tiene una gran relevancia en el ámbito académico; en cambio, en la Educación Primaria el tiempo que se dedica es muy inferior a la etapa anterior. Además, cuando se usa el juego en las clases de lenguas suele centrarse en la escucha y la comprensión oral como, por ejemplo, cuando se incorpora el idioma en las clases de EF (AICLE) o a través de gestos como la RFT. Por lo tanto, las investigaciones especializadas en experiencias que desarrollaran las otras habilidades lingüísticas como la escritura, el habla y la lectura en combinación con el movimiento, no son muy abundantes.

Sin embargo, cabe decir que la inclusión del juego en el ámbito educativo presenta muchos beneficios y permite el desarrollo integral del niño y de la niña; por tanto, tres han sido las variables foco de la investigación: el aprendizaje, la motivación y la dificultad. De estos elementos que afectan al aprendizaje, algunos han sido objeto de numerosos estudios, como es el caso de la motivación, pero no hay detalles de cómo el componente motor puede afectar a la

adquisición de la lengua. De esta manera, en relación con el nivel de dificultad, no se ha encontrado mucha información al respecto ni desde la perspectiva del profesorado ni del alumnado.

Por otro lado, el aprendizaje de una LE ha ido incrementando su importancia y al recopilar información sobre el juego motor, se puede confirmar que esta herramienta tiene un gran potencial; en consecuencia, se observa la necesidad de seguir investigando sobre esta temática para desarrollar nuevas metodologías que faciliten la adquisición de otra lengua que no sea la materna.

En relación con el marco teórico, se ha elaborado la propuesta didáctica teniendo en cuenta las particularidades del contexto y, por tanto, el proyecto de carácter experimental ha sido la primera puesta en práctica, lo que ha resultado ser una experiencia muy positiva para los participantes. Las actividades de la propuesta didáctica se han caracterizado por la inclusión del elemento motor y de material que no se suele utilizar en las aulas. La recopilación de datos se ha realizado mediante diferentes instrumentos para poder captar la realidad del contexto desde diferentes perspectivas; es por ello por lo que hay una triangulación de instrumentos y de participantes. Al analizar los resultados obtenidos se ha podido observar la necesidad de ser flexible en relación con el proyecto, los contenidos a desarrollar y el alumnado, debido a sus particularidades.

Una vez analizados e interpretados los datos se puede asegurar que la aplicación del proyecto ha sido positiva y, por tanto, se corrobora la hipótesis planteada, que indicaba que la manera natural de aprender y relacionarse del alumnado favorece los resultados académicos y que, de este modo, es eficaz incorporar el juego motor en el aprendizaje de una materia que les puede resultar abstracta o de poca utilidad, como es el caso de la LE. Es importante decir que, en este caso, la lengua primaria del alumnado era el inglés, por lo que no necesitaban el español para comunicarse, es decir, no había una razón comunicativa en la que se centraran para

aprender la lengua y, en consecuencia, se ha comprobado la necesidad de buscar actividades motivadoras con las que se interiorice de forma amena y natural y que conlleven el menor esfuerzo posible.

En este sentido, los juegos, gracias a sus características, permiten que el alumnado interactúe, al utilizar la LE de manera contextualizada y significativa de forma divertida, es decir, se potencia la posibilidad de lograr el objetivo principal de aprender una lengua, es decir, comunicarse. Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, cuando se usa la lengua para relacionarse es necesario buscar recursos y estrategias para que así la persona se exprese y comprenda lo que le dice el hablante, así como también desarrollar habilidades y destrezas útiles para el futuro.

Las actividades que incluyen el componente motor, además de ser atractivas, han presentado muchos beneficios a nivel emocional y físico, y también a nivel cognitivo, dado que sus características han contribuido a la interiorización de los contenidos de la LE. Además, gracias al movimiento, el alumnado se ha interesado por la actividad y ha sentido que ha aprendido más, por lo que hay una mejor predisposición para el aprendizaje; en ese mismo sentido, el uso de objetos de EF ha favorecido la interiorización de la lengua, debido a que estos han aumentado la confianza de los estudiantes. Este aspecto se ha visto reflejado en el resultado de las pruebas y en la percepción del alumnado, con el que se muestra que el alumnado ha aprendido en todas las categorías evaluadas, a la vez que ha estado motivado y se ha divertido.

Por otro lado, el movimiento mejora la salud y, a pesar de que hay estudios que confirman que la realización de actividad física potencia el rendimiento académico, por lo general, el alumnado suele permanecer mucho rato sentado durante la jornada escolar. Además, en las primeras edades se conoce el mundo exterior a través del movimiento y es por ello por lo que cuando hay un déficit de este esto debe representar un índice de alerta. Es posible afirmar

que en el ámbito educativo las actividades que involucran el componente motor en las aulas son escasas, a pesar de que para el alumnado es natural moverse puesto que esto forma parte de sus vidas y favorece el aprendizaje.

Asimismo, puede parecer que las actividades motoras benefician solo a los estudiantes que tiene la inteligencia kinestésica más desarrollada; sin embargo, el movimiento activa el cerebro y facilita la interiorización de los contenidos y al asociar una acción con el movimiento se favorece la retención, que es un aspecto necesario para mejorar las habilidades comunicativas. Además, la memoria es un elemento que se relaciona con la aptitud, aspecto que mejora con la actividad física. En este orden de ideas, estudios relacionados con metodologías que han combinado LE y movimiento, como el AICLE y la RFT han confirmado las ventajas de la inclusión de las actividades lúdico-motrices en el aula de idiomas.

Por su parte, a nivel académico, una de las características esenciales del juego es la flexibilidad y la adaptación a los contenidos, a los niveles, a la dinámica y al momento en el que se desarrolla (introducir, practicar, evaluar); por lo que estos se pueden diseñar y modificar en función de las necesidades.

En este sentido, con este proyecto se han podido trabajar todas destrezas, no solo las relacionadas con la expresión y la comprensión oral sino también las que trabajan la lectura y la escritura. Respecto al vocabulario, además de asociarse a las rutinas de la clase como la RFT y a la actividad física, como en el AICLE, se han incorporado otras temáticas. Estos aspectos han ampliado enormemente las posibilidades, puesto que se ha observado que el juego motor puede ser utilizado en el aula para desarrollar todas las destrezas y trabajar contenidos y temáticas variadas. Y, por tanto, es posible entenderlo como una herramienta ideal. Debido a esto se sugiere y se recomienda su incorporación en el aula de idiomas, debido a que, en definitiva, es necesario unir cuerpo, mente y emoción para conseguir lograr aprender una LE de forma eficaz.

Por todo lo expuesto con anterioridad, se puede determinar que el objetivo general relacionado con el diseño, la aplicación práctica y la evaluación del proyecto se ha superado con éxito, por lo que se concluye que esta iniciativa confirma la hipótesis de que se consigue un aprendizaje eficaz de la LE por medio de juegos motores.

13.1.2 Objetivos específicos

El primer objetivo específico que se planteó fue diseñar una propuesta didáctica basada en actividades lúdico-motrices para aprender español como LE la cual se dirigía a estudiantes de tercero de primaria. Para elaborar la propuesta, la investigadora, la cual era a su vez la docente, ha conseguido datos relevantes de los participantes y de la realidad en la que se ha desarrollado el proyecto y, para estudiar el fenómeno desde diferentes perspectivas, se han incluido métodos cuantitativos y cualitativos, puesto que los primeros identifican, registran y valoran las habilidades lingüísticas al obtener ejemplos reales del fenómeno a estudiar.

Para que las competencias lingüísticas mejoraran se seleccionaron los contenidos apropiados del currículo de lengua castellana de Alberta y se clasificaron en cuatro categorías: verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario. Además, se han analizado algunas de las variables que influyen en la adquisición de la lengua, como el aprendizaje, la motivación y el nivel de dificultad.

En el diseño de la actividades se han valorado los aspectos favorecedores de las metodologías y de los enfoques empleados para adquirir habilidades lingüísticas en una LE, es decir, el uso de la traducción de la metodología gramática-traducción; el uso de gestos y movimientos para expresarse en la lengua materna lo menos posible como en el método directo; la repetición del método audiolingüe; la incorporación de un ambiente desenfadado, ameno y dinámico de la sugestopedia; el rol activo y centrado en el alumnado del enfoque humanista; la importancia de las emociones del enfoque natural; el centrarse en expresarse y comprender

del enfoque comunicativo y la incorporación del movimiento, como se hace en el AICLE y en la RFT.

De forma paralela, se ha tenido en cuenta el contexto del estudio, es decir, la edad, las características individuales, la duración, el nivel de dificultad, las características de los juegos, el lugar, el material, las destrezas desarrolladas y el papel del alumnado y del docente. Los juegos se han llevado a cabo durante las clases de español y para recoger los datos se han utilizado diferentes instrumentos que han permitido analizarlo, como entrevistas, una prueba inicial y final, una rúbrica con la percepción del alumnado, notas de campo, un registro audiovisual y cuestionarios.

Mediante la aplicación de la propuesta didáctica se ha conseguido que el alumnado mejore las habilidades en la lengua española y este aspecto se ha confirmado con los datos cuantitativos recogidos en ambas escuelas dado que, mediante la evaluación de la prueba realizada, los estudiantes han mostrado una mejora en todos contenidos analizados. Además, de los datos cualitativos se ha podido observar que han estado motivados y dispuestos a mejorar las competencias lingüísticas gracias a la incorporación del elemento lúdico y motor en la clase. De esta manera, se puede afirmar que el propósito de diseñar el proyecto educativo se ha desarrollado con éxito.

El segundo objetivo específico establecido fue aplicar la propuesta didáctica. En este caso, durante la implantación del proyecto educativo se recogió la percepción del alumnado, de otros participantes y de la investigadora en relación con las variables estudiadas; tanto el alumnado como los docentes han considerado que esta ha sido una experiencia positiva y beneficiosa para mejorar las competencias lingüísticas, a pesar de las particularidades de cada individuo. Esta información obtenida en la escuela canadiense, con la confirmación de los resultados obtenidos en la escuela americana, ha permitido crear una guía didáctica con actividades lúdicas para llevarse a cabo en el aprendizaje de LE. En este sentido, al analizar el

registro de los resultados obtenidos en ambos contextos, es posible decir que se ha implementado la propuesta didáctica en dos realidades y, de este modo, se ha validado la propuesta inicial.

En cuanto al tercer objetivo específico de recoger y analizar los datos de las intervenciones de las actividades lúdico-motrices en relación con el aprendizaje, la motivación y el nivel de dificultad, se han observado las características de los juegos más influyentes en cada una de las variables.

Respecto al aprendizaje, se confirma que hay un aprendizaje en todas las categorías, es decir, en los verbos, oraciones y en los artículos y pronombres; asimismo, el alumnado ha confirmado por medio de sus comentarios, que este tipo de actividades han sido entretenidas y les han ayudado a adquirir los conocimientos. De la propuesta educativa basada en juegos motores se desprende que hay aspectos que afectan en el aprendizaje, como la agrupación y el uso de material de EF. En relación con esto, según los participantes, las actividades en pequeño grupo potencian el aprendizaje, debido a una atención personalizada y una mayor participación. Por otro lado, se ha determinado que el uso de materias de EF permite la interacción con los compañeros, aporta confianza e incrementa la motivación, lo que constituye un aspecto beneficioso para interiorizar la lengua, a diferencia de otros recursos como el libro de texto, que parece tener el efecto contrario.

Además, se ha podido confirmar a raíz de los resultados obtenidos que hay otros elementos determinantes en el proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, las actividades lúdicas, la repetición y la retroalimentación. Asimismo, es necesario afirmar que el juego es inherente a la condición humana y el movimiento es innato, es decir, las actividades lúdico-motrices envuelven a los participantes en un ambiente desenfadado y dinámico que los conecta con el contexto y los compañeros, de manera que se comunican y, en consecuencia, interiorizan

la lengua de forma lúdica y más natural. Así bien, el componente lúdico incrementa la motivación y el interés, a la vez que hay un desarrollo cognitivo, emocional y físico.

Por otro lado, los juegos están diseñados para su repetición; sin embargo, a pesar de que realizar un mismo ejercicio varias veces puede ser tedioso, el dinamismo, la creatividad y las emociones que involucran este tipo de actividades desembocan en una experiencia amena, alejada del aburrimiento que puede provocar la repetición de otro tipo de tareas. Además, la reiteración de las estructuras lingüísticas es beneficiosa para adquirir los contenidos, dado que se mejora la pronunciación y la gramática, se amplía el vocabulario y se gana confianza, por lo tanto, se desarrollan las habilidades lingüísticas y comunicativas.

Asimismo, cuando se juega, el ambiente es distendido y el alumnado no siente tanta presión de cometer errores; en adición, la manera en la que se dirigen las correcciones afecta la adquisición de contenidos y, por tanto, el docente tiene que pensar la información que se quiere hacer llegar y la manera, es decir, esta debe ser motivadora, para que los estudiantes tengan ganas de seguir aprendiendo y que no se genere frustración, puesto que esto podría provocar rechazo y una actitud negativa hacia la LE.

Por otra parte, durante el desarrollo de la experiencia se ha observado que a pesar de que el juego contenía el elemento lúdico, no todo el alumnado lo ha percibido de la misma manera, puesto que hay otros factores que intervienen en el estado de ánimo; debido a esto, se confirma que para incrementar la motivación es necesario tener en cuenta las individualidades, los intereses y las aptitudes.

Otra de las variables estudiadas ha sido la motivación, que es la que mueve a las personas a actuar y a proceder de una determinada manera en el ámbito personal y académico; los resultados han indicado que cuando una persona está motivada, participa, siente curiosidad, está atenta y el nivel de superación y esfuerzo es mayor, lo que incrementa las posibilidades de obtener mejores resultados. La motivación por aprender una LE puede ser intrínseca y

fundamentada en un aspecto personal, como comunicarse con personas que la hablan, o profesional como obtener un buen trabajo; sin embargo, cuando se trata de edades tempranas, la mayoría no tiene esta inquietud, puesto que son los familiares los que toman la iniciativa. Otro tipo de motivación que mueve a los estudiantes es un elemento externo, como conseguir un premio o recompensa cuando realizan las actividades.

Por tanto, al tener en cuenta que la motivación incita a actuar y se relaciona con mejores resultados académicos, los docentes deben buscar que el alumnado sienta interés por aprender la LE y, de esta manera, una posibilidad es emplear los elementos de las actividades lúdicas que, según el estudio, aumentan la motivación y que son la agrupación, el material, las destrezas desarrolladas y el movimiento. Asimismo, un aspecto que incrementa el interés en la actividad es el tipo de agrupación dado que, si el número de participantes es reducido, se presentan más posibilidades de participar e interactuar con los compañeros y el estudiante recibe más retroalimentación que si se organizan grupos grandes en los que puede haber una monopolización del docente o de algunos alumnos y algunas alumnas.

También se ha confirmado que otro aspecto que incrementa o reduce el interés es el tipo de material utilizado. En la enseñanza tradicional, el libro de texto era el elemento imprescindible en las clases, puesto que mediante este recurso el docente conocía y transmitía la información; sin embargo, en la actualidad, el abanico de opciones ha crecido de forma considerable y hay muchas más posibilidades de utilizar otros elementos. En concreto, se ha determinado que el material de EF puede implicar un aspecto positivo en el proceso de aprendizaje debido a que es innovador, aporta seguridad, estructura la información y aumenta la atención y el interés.

La muestra de interés por la actividad también está condicionada por el tipo de habilidades que se trabajan con los juegos; por un lado, la combinación de destrezas productivas y receptivas incrementa la interacción y, en consecuencia, el interés, a pesar de que

esta combinación presenta más dificultad que si se desarrolla cada destreza de manera aislada. En este sentido, los resultados han revelado la importancia de potenciar actividades en las que se genere comunicación, como ocurre en la vida real, dado que esta es la base principal para aprender una lengua.

Todos los participantes involucrados en el proyecto han expresado, de forma unívoca, que el movimiento es favorecedor y, por lo tanto, tanto los docentes como el alumnado han considerado que moverse en el aula potencia la motivación y contribuye a vivir una experiencia positiva. Básicamente, el estudiantado ha expresado que prefieren las actividades realizadas en EF dado que están involucrados y el ambiente es lúdico; de esta manera, se ha demostrado que la incorporación del elemento kinestésico en el aula de idiomas incrementa la motivación.

Las particularidades de cada individuo muestran que sus intereses y preferencias, así como los conocimientos previos y habilidades son variadas, lo que afecta a la motivación que puedan tener en un juego; asimismo se ha confirmado que en aquellos juegos en los que se trabaja una materia transversal como son las matemáticas, si al estudiantado no le gusta la materia o no tienen los conocimientos necesarios, pueden presentar desmotivación. En consecuencia, se ha corroborado que, mediante las actividades lúdico-motrices, se potencia la motivación, lo que influye en que el alumnado tenga emociones positivas y, por lo tanto, favorables para adquirir nuevos conocimientos.

La percepción del alumnado y el trabajo de campo ha permitido concluir que el nivel de dificultad se determina por la agrupación, las destrezas desarrolladas, la aptitud lingüística y la autoeficacia. El estudio ha revelado que aquellas tareas realizadas en pequeños grupos presentan una atención más personalizada, lo que implica una mayor complicación puesto que se recibe una mejor retroalimentación, mientras que, en gran grupo, algunos pueden pasar más desapercibidos.

Asimismo, el nivel de dificultad aumenta cuando se combinan las destrezas productivas y receptivas, puesto que tienen que interactuar, es decir, expresarse y comprender, como si se tratase de una situación real; por el contrario, el nivel de dificultad es bajo cuando se trata de las destrezas receptivas, las cuales requieren menos esfuerzo por no haber un intercambio de información. Otro aspecto que afecta a la percepción que se tiene sobre la dificultad de la tarea es la competencia lingüística que posee cada individuo; esta opinión influye en la autoeficacia, puesto que es la capacidad con la que se considera que se desarrolla la actividad y que se relaciona con experiencias anteriores, es decir, si es exitosa será más favorable que si se no se ha conseguido con anterioridad.

En relación con la autoeficacia, el autoconcepto y la autoestima, estas juegan un papel importante, debido a que los pensamientos pueden potenciar la interiorización de contenidos o, por el contrario, dificultarlo. Además, este concepto se relaciona con la teoría del filtro afectivo de Krashen y así, cuando el filtro afectivo es bajo, se facilita la interiorización de la LE a diferencia de cuando es elevado. De esta manera, se pretende que el alumnado tenga emociones que potencien el aprendizaje, que se sientan motivados y que se reduzca la frustración y la ansiedad sin aburrirse y, para esto, se debe buscar un equilibrio. En conclusión, puede decirse que la evaluación de los datos recogidos ha revelado información muy interesante, que confirma el planteamiento inicial y ha aportado resultados que pueden servir de apoyo en la enseñanza de una LE.

El cuarto objetivo específico se relacionaba con diseñar una guía didáctica en base a los resultados obtenidos durante las intervenciones realizadas. Asimismo, como aportación de la investigación, y teniendo como fundamentación las investigaciones realizadas en las dos escuelas, se incluye la guía para profesores. Esta tiene como finalidad la inclusión de los juegos motores en la enseñanza de la LE; por lo tanto, se pretende potenciar el aprendizaje, incrementar la motivación y adaptar el nivel de dificultad al contexto. La guía cuenta con los

objetivos que se pretenden conseguir, estrategias y sugerencias que, en base al estudio, permiten conseguir un aprendizaje más eficaz, ejemplos de actividades y pautas para que los docentes creen sus propios juegos en base a las características del contexto en el que lo deben llevar a cabo.

13.2 Limitaciones

La presente investigación ha permitido abordar muchos aspectos relevantes para el aprendizaje de la LE; sin embargo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay involucrados muchos aspectos, por lo que es necesario continuar con la investigación para conseguir aprendizajes más efectivos. Por otro lado, para el desarrollo del marco teórico, se ha accedido a una gran cantidad de información que, en ocasiones, ha sido complicada de seleccionar y recapitular. Además, en la mayoría de los casos, la literatura encontrada y seleccionada se dirige a un público mayor, por lo que los estudios enfocados en estudiantes de Educación Primaria no son tan abundantes; asimismo, a excepción de la metodología AICLE y la RFT, la incorporación del elemento motor en las clases no ha sido muy estudiada. En cuanto el número de participantes hubiera sido interesante que el estudio se hubiera aplicado en otros centros aumentando así el número de participantes.

13.3 Futuras líneas de investigación

La presente investigación abre futuras líneas de investigación que se clasifican en relación con el presente estudio y con el aprendizaje, la motivación y la dificultad. En este sentido, en relación con la propia investigación, sería posible realizar un estudio cualitativo en el que haya un grupo de control y otro experimental incorporando los juegos motores en el aula de aprendizaje de la LE y de esta manera, realizar un estudio longitudinal y cualitativo en el que se definan resultados que solo estén relacionados con el aprendizaje de la LE. Otra

posibilidad es la de verificar si la incorporación del juego motor es efectiva para el aprendizaje de la LE en otros cursos como, por ejemplo, en Educación Infantil, en el instituto de secundaria, en la universidad y otros niveles, es decir, intermedio y avanzado.

Asimismo, sería posible estudiar si este tipo de actividades presenta beneficios con niños y niñas con necesidades educativas especiales, como, por ejemplo, autismo y/o hiperactividad; también se podrían utilizar diferentes instrumentos para captar la percepción del alumnado, puesto que la escritura les resulta tediosa; finalmente, también sería factible emplear juegos que desarrollen la escritura y la lectura, al ser destrezas que se trabajan con menos frecuencia en el aula de idiomas en primaria.

Por otro lado, en relación con los aprendizajes, también podría haber nuevas líneas de investigación; por ejemplo, sería posible comprobar si los aprendizajes son independientes a la lengua, es decir, si se pueden utilizar estos juegos para la enseñanza de otra LE como el inglés, o bien, la lengua materna. Asimismo, se podría analizar si los juegos motores además de mejorar los aprendizajes de la LE también desarrollan los contenidos de materias transversales como las matemáticas. Por otro lado, podría verificarse en qué momento el alumnado usa la lengua materna para la comunicación (inicial, desarrollo o final) y cuál es el motivo (desconocimiento o motivación) para hacerlo. También sería posible diseñar juegos enfocados en una destreza lingüística para comprobar su eficacia, como la escritura. Y, de igual forma, podría comprobarse la efectividad de estos juegos al integrar las nuevas tecnologías, de manera que se aúne el juego, el movimiento, el aprendizaje de la LE y las tecnologías.

Otras posibilidades en cuanto a este tema son las siguientes: valorar si las dificultades al aprender la LE, también están presentes en la lengua materna y el resto de materias o si solo son específicas de la LE; estudiar si la incorporación de material de EF es beneficiosa en el aula al trabajar otras materias como la lengua materna; analizar las mejoras en los contenidos de EF y estudiar la relación entre el factor climatológico y el nivel de motivación por el

aprendizaje, dado que, por ejemplo, el contexto climatológico en el que se llevó a cabo la investigación era extremo, las temperaturas eran muy bajas y el invierno es bastante largo y, por lo tanto, sería necesario comprobar cuáles son los resultados en otros contextos con clima diferente.

En cuanto a las líneas de investigación sobre la motivación, se podrían desarrollar las siguientes: comprobar si las sensaciones físicas y las emociones previas a realizar la tarea influyen en la motivación, es decir, si hay algún antecedente previo que afecte la percepción sobre el juego, por ejemplo, el alumnado podría valorar el estado anímico antes de realizar el juego; analizar el papel del profesorado durante el desarrollo de las actividades lúdicas y observar qué actitudes y comportamientos favorecen la motivación (tipo de retroalimentación, gestos, frases positivas de ánimo, entre otros) y comprobar si la desmotivación hacia la LE está relacionada con el desinterés en la lengua materna.

Asimismo, puede ser posible verificar si este tipo de actividades pueden ser más motivadoras para las destrezas en las que el estudiantado no muestra tanto interés, como la escritura; investigar si las tendencias emocionales que se han observado, como felicidad y frustración se repiten en otro tipo de población y ubicación geográfica; comparar las emociones que evocan las actividades tradicionales y los juegos motores con la finalidad de definir cuáles son más favorecedoras y verificar si mejoran los comportamientos cuando se incorpora el elemento motor en el aula de LE.

Finalmente, en relación con la dificultad, se abre la posibilidad de analizar el nivel de frustración en las actividades que son complicadas para el alumnado y evaluar si un nivel de dificultad alto se relaciona con un mayor empleo de la lengua materna.

Referencias bibliográficas

- Abchi, V. y Menti, A. (2018). La enseñanza de la escritura en los cursos de español como lengua de origen. Reflexiones sobre las prácticas. *Revista internacional de lenguas extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, 2(9), 77-98.
<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2510>
- Abio, G. (2011). *Un paseo por la evolución de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras con foco en el papel de la comprensión auditiva, la expresión oral y las tecnologías de apoyo*. <https://n9.cl/rkl1n>
- Acevedo, A. (2018). Aprendizaje del español como lengua extranjera a través de la teoría de las inteligencias múltiples y de las TIC. *E-eleando: Ele en Red: serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (19), 1-54.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6629035>
- Acosta, M. y González, D. (2012). Análisis de factores que influyen en el aprendizaje de la escritura de una lengua extranjera. *JETT*, 3(1), 148-162.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4264646>
- Advocate. (21 de septiembre de 2012). *Childhood obesity in overdrive*.
<https://www.reddeeradvocate.com/uncategorized/childhood-obesity-in-overdrive/>
- Agudelo, S. (2011). *Los métodos de enseñanza en ELE: el método comunicativo revisado* [tesis de maestría]. Université de Montréal. <https://n9.cl/8215k>
- Agustín, M. P. (2017). Aprendizaje de vocabulario en la lengua extranjera: influencia intralingüística, modo de aprendizaje y otras variables moldeadoras. En F. del Barrio, *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía* (pp. 17-33). Edizioni Ca Foscari.

- Alberta Education. (2005). *Spanish Language Arts Kindergarten to grade 6*. Unpublished manuscript: <https://education.alberta.ca/media/160449/spanish-language-arts-kindergarten-to-grade-6.pdf>
- Alcalde, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, (6), 9-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de educación primaria. *SABER. Revista multidisciplinaria del consejo de investigación de la universidad de Oriente*, 23(1), 69-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739445011>
- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. A&C Black.
- Alegre, P. (2008). *Enseñar español como lengua extranjera a niños de 3 a 6 años*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2007-2008.htm
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (9), 86-101. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157>
- Alías, D. (2011). El valor didáctico del juego y del movimiento en la enseñanza del inglés en el primer ciclo de Educación Primaria. *Campo abierto*, 30(2), 23-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3899059>
- Alonso, J. A., Cachón, J., Castro, R. y Zagalaz, M. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (28), 116-121. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34898>

- Álvarez, A. (2004). Las TIC en el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE). *Revista de educación*, (335), 497-512.
http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re335/re335_30.pdf
- Álvarez, C. y San Fabián, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28(1), 1-13.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Álvarez, M. (1996). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. CCS.
- Álvarez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Pedagogía magna*, (5), 251-256.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Anderson, N. J. (2005). Estrategias para el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista káñina*, 29(1), 171-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44248775012>
- Andrade, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of science and research: Revista ciencia e investigación*, 5(2), 132-149. <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/sr/article/view/464>
- Andreu, M. Á. y García, M. (2000). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico. En M. Bordoy, A. Van Hooft y V. A. Sequeiros, Español para Fines Específicos: actas del I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos. CIEFE (pp. 121-125). Ministerio Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Andreu, M., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, 11(55), 34-38.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1125571>

- Ángel, N., García, G., García, T. y Mata, J. (2020). Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Edumecentro*, 12(2), 230-237. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=97756>
- Anthony, J. L., Solari, E., Williams, J., Schoger, K., Zhang, Z., Branum-Martin, L. & Francis, D. J. (2009). Development of bilingual phonological awareness in Spanish-speaking English language learners: The roles of vocabulary, letter knowledge, and prior phonological awareness. *Scientific studies of reading*, 13(6), 535-564. <http://dx.doi.org/10.1080/10888430903034770>
- Aparicio, J. L., Fraile, A. y Velasco, S. (2017). El uso del vídeo para el análisis competencial de la práctica docente en la formación inicial del profesorado de educación física. *Investigação qualitativa em educação*, 1, 230-235. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1338>
- Arbulu, M. B. (2000). La variación estilística en el análisis de la interlengua. En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI congreso internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000*, (pp. 155-164). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.
- Aristóteles. (2007). *La Política*. Espasa Calpe.
- Armada, J., Montávez, M. & González, I. (2018). Corporal expression in secondary education. A proposal for the development of socio-affective skills in students. *Education, sport, health, and physical activity*, 2(3), 264-274. <http://hdl.handle.net/10481/53135>
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intelligences*. Penguin.
- Armstrong, T. (2002). *You're smarter than you think: a kid's guide to multiple intelligences*. ERIC.

- Arnaiz, P. (2012). La producción lingüística en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera: el metalenguaje. *LFE: Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 157-182. <https://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/41>
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo. En J. Arnold, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 256-283). University Press.
- Arnold, J. & Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International journal of English studies*, 4(1), 119-136. <http://dx.doi.org/10.6018/ijes.4.1.48141>
- Arriagada, L. (1994). Trastornos del habla y del lenguaje. En M. J. Mardomingo, *Psiquiatría del niño y del adolescente*. Díaz de Santos.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6125935>
- Artigal, J. M. (1990). Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 127-144. <https://doi.org/10.1080/02147033.1990.10820945>
- Arufe, V. (2017). *¿Qué rumbo debe tomar la educación física?* XIII Congreso internacional de ciencias del deporte y la salud. <https://n9.cl/lob5r>
- Arumí, J., Comella, A., Bayer, C. y López-Muñoz, R. (2003). Análisis de la estructura de aprendizaje en la enseñanza de la educación física en la educación obligatoria. En *La educación física y el deporte en edad escolar. Actas del V congreso internacional FEADEF*. Valladolid, (pp. 71-74). FEADEF.
- Asenjo, A. (1992). Juegos de simulación. *Aula de Innovación Educativa*, 4, 69-70.

- Asensio, M. I. (2016). Enseñar español como lengua extranjera a niños: aportaciones teórico-prácticas. *Lenguaje y textos*, (44), 95-105. <https://doi.org/10.4995/lyt.2016.6983>
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Ashworth, M. & Wakefield, P. (2004). *Teaching the world's children: ESL for ages three to seven*. Pippin Publishing Corporation.
- Atkins, M. & Brown, G. (2002). *Effective teaching in higher education*. Routledge.
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of second language writing*, 12(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00123-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00123-6)
- Auerbach, S. (2006). *Smart Game, Smart Toy*. St. Martin's Griffin.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Significado y aprendizaje significativo*. Trillas.
- Azurmendi, M. y Espí, M. (1996). Motivación, actitudes y aprendizaje en el español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 11, 63-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106214>
- Baena, A. y Ruiz, P. J. (2016). El juego motor como actividad física organizada en la enseñanza y la recreación. *EmásF: Revista digital de educación física*, (38), 73-86. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5351993>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Baraldi, C. (2001). *Jugar es cosa seria*. Homo Sapiens.
- Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *Red ELE, Revista electrónica de didáctica/Español lengua extranjera*, (7), 27-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2035137>

- Barrios, M. (1997). Motivación en el aula de lengua extranjera. *Revista ELE, Investigación e innovación en la clase de idiomas*, (9), 17-30.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=153504>
- Barzegar, R. & Sadr, S. A. (2013). The effect of emotional intelligence awareness-raising activities on L2 motivation. *Studies in second language learning and teaching*, 3(1), 67-86. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/view/4938>
- Bates, E., Camaioni, L. & Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer quarterly of behavior and development*, 21(3), 205-226.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ123109>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista boletín Redipe*, 6(4), 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227>
- Benesch, S. (2013). *Considering emotions in critical English language teaching: theories and praxis*. Routledge.
- Benítez, M. I. (2009). El juego como herramienta de aprendizaje. *Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-11.
- Bernate, J. (2021). Revisión documental de la influencia del juego en el desarrollo de la psicomotricidad. *Sportis. scientific journal of school sport, physical education, and psychomotricity*, 7(1), 171-198. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6758>
- Bigas, M., Correig, M., Guibourg, I., Millan, M., Colomer, T., Duran, T. y Fons, M. (2002). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bjork, R. A. & Kroll, J. F. (2015). Desirable difficulties in vocabulary learning. *The American journal of psychology*, 128(2), 241-252. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.128.2.0241>

- Bland, R., Newman, S. & Orn, H. (1988). Period prevalence of psychiatric disorders in Edmonton. *Acta psychiatrica scandinavica*, 77(338), 33-42.
<https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.1988.tb08545.x>
- Blázquez, A. (2010). Metodología de la enseñanza del inglés como segunda lengua. *Innovación y Experiencias Educativas*, (30), 1-8.
- Blázquez, D. y Amador, F. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde.
- Block, D. (1994). A day in the life of a class: Teacher/learner perceptions of task purpose in conflict. *System*, 22(4), 473-486. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90004-3](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90004-3)
- Board of Education Commonwealth of Virginia (2014). *Standards of learning for Virginia public schools*. <https://n9.cl/atma5u>
- Bonache, J. (1999). El estudio de casos como estrategia de construcción teórica: características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de la empresa*, (3), 123-140.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195459>
- Bonifaz, I., Chávez, J., Trujillo, H., Sánchez, J., Palacios, D. y Álvarez, E. (2018). Estaciones motrices físico-educativas para niños y adolescentes con necesidades asociadas o no a discapacidades. *Revista cubana de investigaciones biomédicas*, 37(4), 1-13.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03002018000400012
- Bonin, L. (1996). *A teoría histórico cultural e condições biológicas* [tesis doctoral]. Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/17286>
- Borodkin, K. & Faust, M. (2014). Native language phonological skills in low-proficiency second language learners. *Language learning*, 64(1), 132-159.
<https://doi.org/10.1111/lang.12032>
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de gamificación*. Manuscrito no publicado. Universidad Politécnica de Madrid.

- Borrull, M., González, M., Juan-Garau, M., Salazar, J. y Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Investigació i innovació educativa i socioeducativa, 1*, 105-128.
- Boud, D. (1999). *Enhancing learning through self-assessment*. Routledge.
- Braylan, M. y Bereterbide, D. (2006). El proceso de construcción de la escritura en inglés como lengua extranjera. *Lectura y vida*, 27(4), 58-65.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2234469>
- Breu, M., Edo, M. M., Blanch, S. y Anton, M. (2017). *El juego en la primera infancia*. Ediciones Octaedro.
- Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The primary English teacher's guide*. Penguin English.
- Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits. *Engaging the whole child: reflections on best practices in learning, teaching, and leadership*, 65(4), 54-59.
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A. y Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Brown, A. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The modern language journal*, 93(1), 46-60.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Brown, H. D. (1990). M&Ms for language classrooms? Another look at motivation. En J. E. Alatis, J. E., *Georgetown University round table on language and linguistics* (pp. 383-393). Georgetown University.
- Bruner, J. (1983). Juego, pensamiento y lenguaje. *Revista infancia educar de 0 a 6*, (6), 4-10.
<https://n9.cl/kiprm>

- Bruton, A. (2015). CLIL: detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.07.005>
- Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw Hill.
- Bunyamethi, J. (2018). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Monográfico de Sino ELE*, 17, 188-202. <https://n9.cl/1dry9>
- Caballero, L. J. (2002). La clase agradable y eficaz. En C. Rojas, *El espíritu lúdico en la clase de ELE, Actas del X seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes*, 14, 13-19. <https://n9.cl/jo8pq>
- Cabello, J. (2007). *Teorías en la adquisición de las lenguas. Laboratorio de idiomas en secundaria*. <http://jlcabello.wordpress.com/2007/04/04/teorias-de-adquisicion-de-segundas-lenguas/>
- Cabrera, J. S. y Fariñas, G. (2019). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3712731>
- Cáceres, F., Granada, M. y Pomés, M. (2018). Inclusión y juego en la infancia temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 181-198. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>
- Calvo, P. y Gómez, M. d. C. (2018). Aprendizaje y juego a lo largo de Historia. *La razón histórica: Revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, (40), 23-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6906464>
- Camacho-Miñano, M., Fernández, E., Ramírez, E. y Blández, J. (2013). La educación física escolar en la promoción de la actividad física orientada a la salud en la adolescencia:

- una revisión sistemática de programas de intervención. *Revista complutense de educación*, 24(1), 9-26. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/41189>
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Ernst Klett Sprachen.
- Campo, L. (2010). Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Salud Uninorte*, 26(1), 65-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81715089008>
- Canga, A. (2001). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60/3), 1-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5893414>
- Cantoral, R., Covián, O., Farfán, R., Lezama, J. y Romo, A. (2008). *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: un reporte iberoamericano*. Ediciones Díaz de Santos.
- Cañizares, J. y Carbonero, C. (2017). *El juego motor en tu hijo*. Wanceulen.
- Caponetto, I., Earp, J. & Ott, M. (2014). Gamification and education: a literature review. *European conference on games-based learning*, 1, 50-57. <https://n9.cl/cpzcvc>
- Carrasco, D. y Carrasco, D. (2011). *Desarrollo Motor*. <http://futbolcarrasco.com/wp-content/uploads/2014/08/futbolcarrascoinef2curso7.pdf>
- Carrera, G. y Saulo, J. (2016). Desarrollo de las destrezas productivas en idioma inglés de estudiantes universitarios. *REFCaLE: Revista electrónica formación y calidad educativa*, 3(3), 89-108. <http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/431/620>
- Casañ, J. C. (2012). Didáctica de las grabaciones audiovisuales para desarrollar la comprensión y el aprendizaje en el aula de L2/LE. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, (15), 1-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152423032>

- Casas, J., Repullo, J. R., Donado, J. y Repullo Labrador, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 527-538. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Arco libros Madrid.
- Castañeda-Vázquez, C., Espejo, T., Zurita, F. & Fernández, A. (2019). Physical education's teacher training program through gaming, ict and continuous assessment. *SportTK*, 8, 55-63.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third-and fifth-grade students. *Journal of sport and exercise psychology*, 29(2), 239-252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>
- Castelli, E. (2014). *Aprender una lengua madre, segunda lengua o lengua extranjera*. <http://suite101.net/article/aprender-una-lenguamadre-segunda-lengua-o-lengua-extranjera-a41414#.VIGEVb44SUg>
- Castro, J. M. (2019). La motivación en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de lengua extranjera en educación primaria. *Praxis*, 15(1), 89-102. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7252851>
- Castro, S. (2008). Juegos, simulaciones y simulación-juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de investigación*, 32(65), 223-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2799212>
- Cazau, P. (2004). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. <https://n9.cl/hne1e>
- CBC News Calgary. (2015). *Alberta has more overweight or obese people than national average*. <http://www.cbc.ca/news/canada/calgary/alberta-has-more-overweight-or-obese-people-than-national-average-report-indicates-1.3172436>
- Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004). *Estudio de casos. Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.

- Centellas, A. (2022). *Proceso de enseñanza del español como lengua extranjera*. Facultad de ciencias de la salud y de la educación.
- Cerrolaza, O., Cuadrado, C., Díaz, A. y Martín, M. (1997). El placer de aprender en Carabela. *Sgel*, (41), 23-33. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194115343004.pdf>
- Cesteros, S. P. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Chacín, M., Carrillo, S., Rodríguez, J., Salazar, J., Rojas, J., Añez, R., Angarita, L., Chaparro, Y., Martínez, M., Anderson, H., Reyna, N., Herazo, Y. y Bermúdez, V. (2019). Obesidad Infantil: un problema de pequeños que se está volviendo grande. *Revista latinoamericana de hipertensión*, 14(5), 616-623. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170262877016>
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.
- Chamorro, M. D. y Prats, N. (1994). La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera. En S. Montesa y A. Garrido, *Actas de segundo congreso nacional de ASELE: español para extranjeros. Didáctica e Investigación* (pp. 35-246). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera – ASELE.
- Chang, L. (2010). Group processes and EFL learners' motivation: a study of group dynamics in EFL classrooms. *Tesol quarterly*, 44(1), 129-154. <https://www.jstor.org/stable/27785073>
- Chen, J. L. (2007). *Using games in teaching English to preschool students*. Dong Hwa University, Haulian.
- Chiva-Bartoll, O., Isidori, E. & Fazio, A. (2015). Bilingual physical education and critical pedagogy: an application based on Judo. *Retos, nuevas tendencias en educación física deporte y recreación*, (28), 110-115. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34812>

- Christison, M. (1999). Applications of brain-based research for second language teaching and learning. *Tesol Matters*, 9(3), 1-43. <https://n9.cl/zu9ne>
- Chuang, H., Joshi, R. & Dixon, L. (2012). Cross-language transfer of reading ability: evidence from Taiwanese ninth-grade adolescents. *Journal of literacy research*, 44(1), 97-119. <https://doi.org/10.1177/1086296X1143115>
- Clark, J. & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational psychology review*, 3(3), 149-210. <https://doi.org/10.1007/BF01320076>
- Clouet, R. (2010). El enfoque del marco común europeo de referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(2), 71-92. <http://hdl.handle.net/10553/45413>
- Cole, M. (1998). *Cultural psychology: a once and future discipline*. University Press.
- Coletto, C. (2007). Trastornos de la memoria y sus posibles intervenciones. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23.
- Collantes, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?* Universidad Pontificia de Salamanca.
- Concepción, J., Gutiérrez, A., Hernández, O. y Rodríguez, H. (2017). ¿Cómo fortalecer el carácter activo de la enseñanza en la clase práctica integral de la lengua inglesa? *Gaceta médica espiritana*, 8(2), 1-14. <https://revgm.espiritana.sld.cu/index.php/gme/article/view/1478>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Council of Europe.
- Contreras, C. (2016). La neurolingüística aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras: los sistemas de memorias y sus implicaciones didácticas. *Revista de traducción y*

- comunicación intercultural*, 7, 139-149.
<https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11331>
- Contreras, R. y Galindo J. (2009). El juego motor. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 24, 1-9.
- Coperías, M., Aguilar, M., Redondo, J. y Sanmartín, J. (2000). *Aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua*. Universitat de València.
- Coral, J. y Arribas, T. L. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 79-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4473846>
- Coral, J. & Lleixà, T. (2016). Physical education in content and language integrated learning: successful interaction between physical education and English as a foreign language. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 19(1), 108-126.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2014.977766>
- Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D. (2020). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología. *enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la asociación española para la enseñanza de las ciencias de la tierra*, 28(1), 5-19.
<https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/372920>
- Cortizo, J. C., Carrero, F. M., Monsalve, B., Velasco, A., Díaz, L. I. y Pérez, J. (2011). *Gamificación y docencia: lo que la universidad tiene que aprender de los videojuegos*. VIII jornadas internacionales de innovación universitaria retos y oportunidades del desarrollo de los nuevos títulos en educación superior.

- Cotman, C. & Engesser-Cesar, C. (2002). Exercise enhances and protects brain function. *Exercise and sport sciences reviews*, 30(2), 75-79. <https://doi.org/10.1097/00003677-200204000-00006>
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
- Craik, F., Bialystok, E. & Freedman, M. (2010). Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology*, 75(19), 1726-1729. <https://doi.org/10.1212/wnl.0b013e3181fc2a1c>
- Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de enseñanza-aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 68(1), 14-19. <https://n9.cl/vgl50f>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow. *The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cubero, J., Quesada, V., Rodríguez, G. y Ibarra, M. S. (2012). *Desarrollo de competencias transversales en el alumno de grado mediante el uso de juegos de simulación*. IX jornadas internacionales de innovación universitaria. Universidad Europea de Madrid.
- Cuesta, C., Prieto, A., Gómez, I. M., Barrera, M. y Gil, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134. <https://ve.scielo.org/pdf/pdg/v37n1/art07.pdf>
- Cueto, M. B. & Fernández, A. B. (2019). Compilation of motor games according to formal aspects (number of participants). *Sports science 3.0*, 3(1), 189-223. <http://hdl.handle.net/10481/59909>
- Dale, E. (1969). *Audiovisual methods in teaching*. Dryden Press.
- Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. *Thinking and learning skills*, 1, 209-239.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and

- achievement and alters brain activation in overweight children: a randomized, controlled trial. *Health psychology*, 30(1), 91. <https://doi.org/10.1037/a0021766>
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational researcher*, 34(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X034003003>
- De Andrés, V. (2000). *La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas*. <https://fernandotrujillo.es/la-autoestima-en-el-aula-o-la-metamorfosis-de-las-mariposas/>
- De Borja, F. y Sánchez, R. (2016). *La adquisición de un segundo idioma desde la neuropsicología*. <https://n9.cl/awhyy>
- De Dios, J. (2005). Creencias relativas al aprendizaje de una lengua extranjera. *Cauce*, (28), 219-234. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce28/cauce28_12.pdf
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 71-91. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311004.pdf>
- De Ocáriz, U. S., Lavega, P., Mateu, M. y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 309-326. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>
- De Souza Fregiéri, S. y Ferreira, C. C. (2006). Dificultades enfrentadas por profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua española. *Entretextos*, 6(1). <https://silo.tips/download/dificultades-enfrentadas-por-profesores-en-el-proceso-de-enseanza-y-aprendizaje>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science and Business Media.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Síntesis.

- Del Moral, M., Fernández, L., y Guzmán-Duque, A. (2016). Proyecto game to learn: aprendizaje basado en juegos para potenciar las inteligencias lógico-matemática, naturalista y lingüística en educación primaria. *Pixel-Bit, revista de medios y educación*, (49), 177-193). <http://hdl.handle.net/11441/45239>
- Deubel, P. (2006). Game on! Now educators can translate their students' love of video games into the use of a valuable, multifaceted learning tool. *The journal (technological horizons in education)*, 33(30). <https://thejournal.com/Articles/2006/01/01/Game-On.aspx>
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. En J. Devís y C. Peiró, *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados* (pp. 161-184). INDE Publicaciones.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Díaz, J. (1996). Los recursos y materiales didácticos en educación física. *Apuntes, educación física y deportes*, 1(43), 42-54. <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/316542>
- Díaz, M. (2010). El interés didáctico del grupo. *Hekademos: Revista educativa digital*, (6), 61-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3286990>
- Doménech, F., Jara, P. y Rosel, J. (2004). Percepción del proceso de enseñanza/aprendizaje desarrollado en Psicoestadística I y su incidencia en el rendimiento. *Psicothema*, 16(1), 32-38. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8184>

- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *MarcoELE. Revista de didáctica español lengua extranjera*, (6). https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf
- Donnelly, J., Greene, J., Gibson, C., Smith, B., Washburn, R., Sullivan, D., DuBose, K., Mayo, M. S., Schmelzle, K. H. & Ryan, J. J. (2009). Physical activity across the curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine*, 49(4), 336-341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivation strategies in the language classroom*. Ernst Klett Sprachen.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). *Motivation in action: a process model of L2 motivation*. Thames Valley University.
- Dorrego, L. y Ortega, M. (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares.
- Dosal, A. (2013). La dimensión afectiva en la clase de ELE: la dinámica de grupos. *Actas del XVI encuentro de profesores de español de Eslovaquia*, 34.
- Doughty, C., & Pica, T. (1986). Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition? *TESOL quarterly*, 20(2), 305-325. <https://doi.org/10.2307/3586546>
- Duran, C. y Costes, A. (2018). Efecto de los juegos motores sobre la toma de conciencia emocional. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 18(70), 227-245. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2018.70.003>
- Durgunoğlu, A., Nagy, W. & Hancin-Bhatt, B. (1999). *Cross-language transfer of phonological awareness*. American educational research association.

- Dustman, R. E., Emmerson, R. Y., Ruhling, R. O., Shearer, D. E., Steinhaus, L. A., Johnson, S. C. & Shigeoka, J. W. (1990). Age and fitness effects on EEG, ERPs, visual sensitivity, and cognition. *Neurobiology of aging*, 11(3), 193-200. 10.1016/0197-4580(90)90545-b
- Echeverri, J. y Gómez, J. (2009). *Lo lúdico como componente de lo pedagógico, la cultura, el juego y la dimensión humana*. <https://n9.cl/wizp2>
- Edge, J. (1993). *Essentials of English language teaching*. Longman.
- Edo, M. (2004). *Joc, interacció i construcció de coneixements matemàtics*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Edo, M., Deulofeu, J. y Badillo, E. (2007). Juego y matemáticas: un taller para el desarrollo de estrategias en la escuela. *Actas XIII JAEM, jornadas para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*,
- Eisenhardt, K. & Graebner, M. (2007). Theory building from cases: opportunities and challenges. *Academy of management journal*, 50(1), 25-32. <https://doi.org/10.5465/amj.2007.24160888>
- Ellis, R. (2009). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Engeser, S. & Rheinberg, F. (2008). Flow, performance, and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and emotion*, 32(3), 158-172. <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- Ervin-Tripp, S. M. (1974). Is second language learning like the first. *TESOL quarterly*, 111-127. <https://doi.org/10.2307/3585535>
- Escaño, J. y Gil, M. (2001). Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse. *Aula de innovación educativa*, (101), 6-12. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/16618>
- Escobar, R. (2010). *Competencias Básicas. Comunicación en equipos interdisciplinarios una propuesta metodológica y estrategia de aula*. OEI.

- Escribá, A. (1998). *Los juegos sensoriales y psicomotores en educación física. Propuestas de unidades didácticas y fichas de clase*. Gymnos.
- Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*. 13, 89-102.
- Escudero, D. (2009). La educación física y la formación integral del hombre. *Efdeportes, revista digital*, 14(131). <https://www.efdeportes.com/efd131/la-educacion-fisica-y-la-formacion-integral-del-hombre.htm>
- Estanyol, E., Montaña, M. y Lalueza, F. (2013). Comunicar jugando. Gamificación en publicidad y relaciones públicas. *Breaking the media value chain*, 171-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367551>
- Etxebeste, J., Del Barrio, S., Urdangarin, C., Usabiaga, O. y Oiarbide, A. (2014). Ganar, perder o no competir: la construcción temporal de las emociones en los juegos deportivos. *Educatio siglo XXI*, 32, 33-48. <https://doi.org/10.6018/j/194051>
- Evaristo, I., Navarro, R., Vega, V. y Nakano, T. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 19(2), 35-52. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15569>
- Everall, R. (2015). Student mental health at the University of Alberta.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning, and memory: a reconceptualization. *Journal of research in personality*, 13(4), 363-385. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(79\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(79)90001-1)
- Falcón, V. y Rivero, E. D. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista lecturas: educación física y deportes*, 1(4), 29-36. <https://www.efdeportes.com/efd147/habilidades-motrices-basicas-coordinacion-y-equilibrio.htm>

- Federal census, statistics, and demographics. (s.f.). *The city of Red Deer*.
<http://www.reddeer.ca/about-red-deer/population-and-demographics/statistics-and-demographics-federal-census/>
- Fernández, A., Gil-Madróna, P. y Domingo, L. (2020). Diferencias en el tiempo de actividad física en juegos motores con y sin material. *Journal of sport and health research*. 12(1), 53-72. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/64348>
- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica, lengua y literatura*, (7), 203-216.
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>
- Fernández-Fontecha, A. (2001). Una selección bibliográfica sobre el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Conocimientos curriculares y Lengua Extranjera). *Contextos educativos. Revista de educación*, (4), 217-239.
<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/494>
- Fernández-Marcote, A. (2002). La utilización del juego sensorial en el ámbito educativo. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, 6, 13-22.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3745220>
- Fernández-Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolingüísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *Marco ELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, (9), 1-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152528006>
- Fernández-Solo, I. (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (281), 43-48.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5121850>
- Ferney, G. y Del Pilar, N. (2011). *Los juegos de mesa como estrategia para el aprendizaje de la adición y la sustracción en los niños de primer grado de educación básica de*

- primaria del centro educativo Reina Baja del municipio de la Montañita y la institución educativa José Antonio Galán del municipio de Cartagena del Chairá*. Material no publicado.
- Ferrer, T. (2015). Métodos de enseñanza comunicativos: el juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua. *Lúdicamente*, 4(8), 1-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5212158>
- Ferster, C. & Skinner, B. (1957). *Schedules of reinforcement*. Appleton-Century-Crofts.
- Fitz-Walter, Z., Tjondronegoro, D. and Wyeth, P. (2011). Orientation passport: using gamification to engage university students. En *proceedings of the 23rd Australian computer-human interaction conference*, 122-125. ACM.
- Fleta, M. (2006). Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela. *Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de lenguas* 16, 51-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3211766>
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Foncubierta, J. M. (2014). *Gamificación y aprendizaje de segundas lenguas*. Edinumen.
- Foncubierta, J. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español*. Edinumen.
- Fontes, O. L., González, L. y Martínez, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552019000100063&lng=pt&nrm=iso
- Fonseca, M. (2007). *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje*. Publicaciones Académicas del Instituto Cervantes.

- Fonseca-Mora, M. C. y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, 30(1), 166-187. <https://benjamins.com/catalog/resla.30.1.07fon>
- Forbes, H. & Sporleder, J. (2012). *Help for Billy: a beyond consequences approach to helping challenging children in the classroom*. Beyond consequences institute.
- Gallardo, F. y Martínez, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y maestros* (349), 25-28. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/25-28>
- Gallardo, J., García, I. y Gallardo, P. (2019). Análisis de las principales teorías del juego en el ámbito educativo. *Brazilian journal of development*, 5(8), 12172-12186. <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/2793>
- Gallardo, P. y Camacho, J. M. (2008). *La investigación participativa y su aplicación en el campo social y educativo*. Wanceulen editorial.
- Ganschow, L., Sparks, R. L. & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: an historical perspective. *Journal of learning disabilities*, 31(3), 248-258. <http://dx.doi.org/10.1177/002221949803100304>
- Garaigordobil, M. (2017). Una propuesta de juego cooperativo para niños y niñas de educación infantil. En M. M. Edo, S. Blanch & M. Antón (Eds.), *El juego en la primera infancia* (pp. 9-27). Ediciones Octaedro.
- García, A. (2001). Juego motor reglado y transmisión de valores culturales. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (1), 55-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2257387>
- García, A., Bores, N., Martínez, L. y Rodríguez, H. (2010). Observación y análisis de las experiencias del alumnado en educación física escolar: procedimiento para la

- observación y análisis de juegos motores. *Educación física y deporte*, 29(2), 181-195.
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/8495>
- García-Alcívar, M., Mera-Rodríguez, A., García-Delgado, y Rodríguez-Mendoza, M. (2020). Materiales pedagógicos de la naturaleza como factores favorecedores del aprendizaje para mejorar la calidad educativa. *Cienciamatria*, 6(1), 40-58.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7390776.pdf>
- García, C. (2008). *La adquisición de vocabulario en la clase de ELE*. Biblioteca virtual Miguel de Cervantes.
- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reme*, 1(3), 1-18. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- García, F. y Sánchez, M. D. (2003). Teoría y práctica psicomotora de la orientación y localización espacial. *EFDeportes.com, revista digital*, 9(59).
<https://www.efdeportes.com/efd59/espac.htm>
- García, I. (1994). La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. En J. Sánchez y I. Santos, *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 289-300). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- García-Galindo, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Autodidacta*, 5, 41-55. <https://silo.tips/download/la-ansiedad-ante-el-aprendizaje-de-una-segunda-lengua>
- García-Gil, M. (2011). El vídeo como herramienta de investigación: una propuesta metodológica para la formación de profesionales en comunicación. *Revista del CES Felipe II*, 13(7). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693656>

- García-Jiménez, J., García, J. y Lucas, J. (2012). Expresión corporal en inglés: modelo de sesión para educación primaria. *EmásF: Revista digital de educación física*, (18), 7-17.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4196708.pdf>
- García-López, M. (2010). *Enseñanza de segundas lenguas*.
https://www.researchgate.net/publication/28310630_La_ensenanza_de_una_segunda_lengua_SL_y_la_integracion_del_curriculum
- García, M., Zamora, M., Baez, S. y Jesús, J. (1994). *La lengua inglesa en la educación primaria*. Aljibe.
- García-Mata, J. (2001). *Agrupamiento, estilo de aprendizaje y trabajo basado en proyectos en la formación de maestros no especialistas en lengua extranjera*. Universidad de Málaga, Servicio de Publicaciones.
- García, R. (2019). *¿Cuántas más horas pasa el alumnado en la escuela más aprende?*
<https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/horas-estudio-alumnado-resultados/82577.html>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación* [tesis de grado]. Centro Universitario Santa Ana.
http://cvonline.uaeh.edu.mx/cursos/maestria/mte/gen02/seminario_de_tesis/unidad_4_anterior/lect_el_cuestionario.pdf
- García, W. y Chivas, O. (2018). El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física. *Cultura, ciencia y deporte*, 13(38), 147-156.
<http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v13i38.1070>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2008). *Multiple intelligences: new horizons in theory and practice*. Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette UK.

- Gardner, R. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury house publishers.
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Gardner, R. & MacIntyre, P. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Garfella, P. y López, R. (1999). *El juego como recurso educativo. Guía antológica*. Tirant lo Blanc.
- Garrido, J. (2010). Lengua y globalización: inglés global y español pluricéntrico. *Historia y comunicación social*, 15, 63-95. <https://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/view/HICS1010110063A>
- Garrote, M. (2019). *Didáctica de segundas lenguas y lenguas extranjeras en educación infantil y primaria*. Ediciones Paraninfo.
- Gathercole, S. E. & Masoura, E. V. (2005). Contrasting contributions of phonological short-term memory and long-term knowledge to vocabulary learning in a foreign language. *Memory*, 13(3-4), 422-429. <https://doi.org/10.1080/09658210344000323>
- Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Ediciones Morata.
- Gass, S. (2013). *Second language acquisition: an introductory course*. Routledge.
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe Archidona.
- Gesell, A. (2000). *El niño de nueve y diez años*. Paidós Ibérica Ediciones SA.
- Gibbs, G. & Jenkins, A. (2014). *Teaching large classes in higher education: how to maintain quality with reduced resources*. Routledge.
- Gil, P. y Navarro, V. (2005). *El juego motor en educación infantil*. Wanceulen SL.

- Gil, V., González, S. & Hortigüela, D. (2021). Learning foreign languages through content and language integrated learning in physical education: A systematic review. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (35), 165-182. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.15785>
- Gil-López, V., Sierra-Díaz, M. J. y González-Víllora, S. (2019). *Los efectos del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el área de educación física en educación primaria*. Universidad de Coruña.
- Goleman, D. (1996). La inteligencia emocional. *Kairós*.
- Goleman, D. (2011). The brain and emotional intelligence: new insights. *Regional business*.
- Gómez, F. (2014). *Ventajas e inconvenientes del uso de las técnicas dramáticas en las clases de ELE*. Arriba el telón: enseñar teatro y enseñar desde el teatro. Propuestas didácticas para trabajar en clase de español, 6.
- Gómez, J. (2019). Diferencias en las creencias sobre el aprendizaje del inglés entre los niveles básico A1-A2 e intermedio B1. *Lenguas modernas*, (53), 49-66. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/55446>
- Gómez-Pinilla, F. & Hillman, C. (2013). The influence of exercise on cognitive abilities. *comprehensive physiology*, 3(1), 403-428. <https://doi.org/10.1002/cphy.c110063>
- González, J. (2015). Criterios para el diseño de materiales multimedia educativos. *Revista interamericana de psicología/Interamerican journal of psychology*, 49(2), 139-152.
- González, M. (2017). El inglés en educación obligatoria. una mirada comparada a los casos de España y Holanda. *Revista española de educación comparada*, (30), 61-76. <http://dx.doi.org/10.5944/reec.30.2017.18694>
- González, S., Villar, L., Pastor, J. C. y Gil, P. (2013). Propuesta didáctica interdisciplinar en educación primaria en España: la enseñanza de la educación física y el inglés. *Paradigma*, 34(2), 31-50.

- Gottardo, A., Collins, P. & Baciú and Robert Gebotys, I. (2008). Predictors of grade 2 word reading and vocabulary learning from grade 1 variables in Spanish-speaking children: similarities and differences. *Learning disabilities research & practice*, 23(1), 11-24. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00259.x>
- Government of Canada. (2017). *Let's eat healthy*. <https://www.canada.ca/en/health-canada/services/publications/food-nutrition/infographic-lets-eat-healthy-canada.html>
- Graddol, D. (2005). Spoken everywhere but at what cost. *Guardian Weekly*.
- Granada, J. y Alemany, I. (2002). *Manual de aprendizaje motor. Una perspectiva educativa*. Paidós.
- Grønbaek, K., Iversen, O. S., Kortbek, K. J., Nielsen, K. R. & Aagaard, L. (2007). *Interactive floor support for kinesthetic interaction in children learning environments*. IFIP conference on human-computer interaction.
- Gros, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec. Revista electrónica educativa*, 12, 1-11. <https://doi.org/10.21556/edutec.2000.12.557>
- Guastalegnanne, H. (2019). Juegos y actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Letras*, 1(79), 104-120. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/9589/1/juegos-actividades-ludicas-clases.pdf>
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la educación física y sus profesores. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*, 6(24) 212-229. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista24/artactitudes36.pdf>
- Gutiérrez, O. I. y Miquilena, R. J. (2019). Retroalimentación oral correctiva en el aula de inglés como lengua extranjera (ILE). *Laurus*, 15(29), 339-367. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120642016>

- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*, (58), 177-210.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2051112>
- Haelle, T. (2017). More physical activity each day could improve academics for children, Teens. *Forbes*. <https://www.forbes.com/sites/tarahaelle/2017/11/30/more-physical-activity-each-day-could-improve-academics-for-children-teens/#5ce5e79f5f68>
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English*. Longmann.
- Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Hicss, 14*(2014), 3025-3034.
<https://ieeexplore.ieee.org/document/6758978>
- Hamers, J. (1981). *Psychological approaches to the development of bilinguality*.
<http://www.u.arizona.edu/~rgolden/LanguageDevelopment.pdf>
- Harley, B. (1989). Functional grammar in French immersion: a classroom experiment1. *Applied linguistics*, 10(3), 331-360. <https://doi.org/10.1093/applin/10.3.331>
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.
- Harris, M., Bordoy, V., Revuelta, F. y Velasco, H. M. (1990). *Antropología cultural*. Alianza.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International journal of educational research*, 47(2), 84-96.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016>
- Hassinger-Das, B., Toub, T. S., Zosh, J. M., Michnick, J., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2017). More than just fun: a place for games in playful learning/Más que diversión: el lugar de los juegos reglados en el aprendizaje lúdico. *Infancia y aprendizaje*, 40(2), 191-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6003969>

- Hatch, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language. *Understanding second and foreign language learning*, 34-70.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/913>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hederich, C., Camargo, A. y Reyes, M. (2004). *Ritmos cognitivos en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford University Press.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Paidotribo.
- Herczeg, C. y Lapegna, M. (2010). Autorregulación, estrategias y motivación en el aprendizaje. *Lenguas modernas*, (35), 9-19.
<https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30669/32425>
- Hermida, A. (2013). Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 13, 1-15.
- Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación innovación en la clase de idiomas*, 11, p. 141-153.
<http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/11.15.pdf>
- Herranz, E. y Colomo-Palacios, R. (2012). La gamificación como agente de cambio en la ingeniería del software. *AEMES TI Revista procesos y métricas*, 9(2), 1-27.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7119518>
- Herrera, J. (2017). *La investigación cualitativa*.
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>

- Hidalgo, M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza de español. En *las III jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong*, 73-82.
https://www.academia.edu/33417444/Gamificar_El_uso_de_los_elementos_del_juego_en_la_ense%C3%B1anza_del_espa%C3%B1ol
- Higueras, M. (2000). Favorecer el aprendizaje del léxico. *Boletín de ASELE*, 23, 13-18.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/56/56_005.pdf
- Hillman, C., Erickson, K. & Hatfield, B. (2017). Run for your life! Childhood physical activity effects on brain and cognition. *Kinesiology review*, 6(1), 12-21.
<http://bachlab.pitt.edu/sites/default/files/PDF/Hillman2017.pdf>
- Hirsh, D. & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a foreign language*, 8, 689-696.
- Ho, M. (1998). Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan. *Language, culture, and curriculum*, 11(2), 165-182.
<https://doi.org/10.1080/07908319808666548>
- Hsueh, L. L. (2007). Influencia de la motivación y el uso de estrategias en la comprensión lectora. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 28(3), 32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2388006>
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: a review. *Studies in second language acquisition*, 21(2), 181-193.
<https://doi.org/10.1017/S0272263199002028>
- Huertas, J. A. (2006). *Motivación: querer aprender*. Aique grupo editor.
- Hughes, E. y Comino, P. (1998). Actividad psicomotriz en el aprendizaje del inglés para niños. *Revista española de lingüística aplicada*, (13), 189-206.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=227011>
- Huizinga, J. (1994). *El concepto de juego y sus expresiones en el lenguaje*. Alianza.

- Huyen, N. & Nga, K. (2003). Learning vocabulary through games. *Asian EFL Journal*, 5(4), 90-105. <https://www.asian-efl-journal.com/main-editions-new/learning-vocabulary-through-games-the-effectiveness-of-learning-vocabulary-through-games/index.htm>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Graó.
- Instituto Cervantes. (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Jafarpour, A. & Afshar, M. (2015). Role of game-oriented instruction in Learning L2 Vocabulary: a Case of Iranian EFL young beginner learners. *Journal of modern research in english language studies*, 2(3), 37-21. https://jmrels.journals.ikiu.ac.ir/article_800.html
- Jaumont, F. (2017). *The bilingual revolution: the future of education is in two languages*. TBR Books.
- Jiménez, F. y Rufat, A. (2019). *Estudio de léxico disponible para la selección de vocabulario meta del español en enseñanza universitaria*. Octaedro.
- Jiménez, M. (2010). Didáctica de las lenguas extranjeras. *Revista digital: innovación y experiencias educativas*, (27), 1-9.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista internacional de investigación en ciencias sociales*, 8(1), 141-150. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3999526>

- Johnson, W. L., Wang, N. and Wu, S. (2007). Experience with serious games for learning foreign languages and cultures. *Proceedings of the SimTecT conference*. Simulation industry of Australia.
- Juan-Garau, M. (2008). Contexto y contacto en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Investigació i innovació educativa i socioeducativa*, 1, 47-66. https://www.academia.edu/21040447/Contexto_y_contacto_en_el_aprendizaje_de_lenguas_extranjeras
- Junco, I. (2010). *La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7327.pdf>.
- Kalyuga, S. (2011). Cognitive load theory: How many types of load does it really need? *Educational psychology review*, 23(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9150-7>
- Kapp, K. (2013). *Two types of gamifications*. <http://karlkapp.com/two-types-of-gamification>.
- Kato, P., Cole, S., Bradlyn, A. & Pollock, B. (2008). A video game improves behavioral outcomes in adolescents and young adults with cancer: a randomized trial. *Pediatrics*, 122(2), 305-317. <https://doi.org/10.1542/peds.2007-3134>
- Kenanoğlu, D. & Duran, M. (2021). The effect of traditional games on the language development of Pre-School children in Pre-School education. *Asian journal of education and training*, 7(1), 74-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1287650.pdf>
- Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British journal of educational technology*, 38(3), 394-404. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00704.x>
- Kohonen, V. (1990). *Towards experiential learning in elementary foreign language education*. Presse Universitaires de Nancy.

- Konishi, H., Kanero, J., Freeman, M., Golinkoff, R. & Hirsh-Pasek, K. (2014). Six principles of language development: implications for second language learners. *Developmental neuropsychology*, 39(5), 404-420. <https://doi.org/10.1080/87565641.2014.931961>
- Kosmas, P., Ioannou, A. & Retalis, S. (2018). Moving bodies to moving minds: a study of the use of motion-based games in special education. *TechTrends*, 62(6), 594-601. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-018-0294-5>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. and Terrell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Prentice Hall International.
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Editorial Paidotribo.
- Lahri, P. (2015). *Games vs. game-based learning vs. Gamification*. Upsidelearning. <https://www.upsidelearning.com/blog/2015/05/21/games-vs-game-based-learning-vs-gamification/>
- Landone, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas. *RedELE: Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera*, (0). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826483>
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle & Heinle Pub.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength, and computer adaptiveness. *Language learning*, 54(3), 399-436. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00260.x>
- Lavega, P. (2000). *Juegos y deportes populares tradicionales*. Inde.

- Lavega, P., Araújo, P. & Jaqueira, A. R. (2013). Teaching motor and emotional competencies in university students. *Cultura, ciencia y deporte*, 8(22), 5-15.
<https://doi.org/10.12800/ccd.v8i22.219>
- Lavega, P., Filella, G., Agulló, M. J., Soldevila, A., & March, J. (2017). Conocer las emociones a través de juegos: ayuda para los futuros docentes en la toma de decisiones. *Electronic journal of research in education psychology*, 9(24), 617-640.
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M. y Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura, ciencia y deporte y educación*, 25(3), 347-360.
<http://dx.doi.org/10.1174/113564013807749731>
- Lavega, P., Lagardera, F., March, J., Rovira, G. y Araújo, P. C. (2014). Efeito da cooperação motriz na vivência emocional positiva: perspectiva de gênero. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 20(2), 593-618.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4669654>
- Lavega, P., Magno, J. F. y Silva, S. D. d. (2013). Educar el bienestar emocional a través de la cooperación: perspectiva de género. En *X congreso argentino de educación física y ciencias, La Plata*.
- Lazear, D. G. (1991). *Seven ways of knowing: teaching for multiple intelligences: a handbook of techniques for expanding intelligence*. Palatine, Ill: Skylight Pub.
- LeCompte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Relieve*, 1(1), 1-13.
https://personales.unican.es/salvadol/programas/materiales/matrimonio_conveniente_RELIEVEv1n1.pdf
- Lengeling, M. & Malarcher, C. (1997). Index cards: A natural resource for teachers. *ET Forum*, 35(4), 1-4. <https://eric.ed.gov/?id=EJ595064>

- Lenker, A., Intern. & Rhodes, N. (2005). *The bridge foreign language immersion programs over 35 years*. ACIE Newsletter, The bridge.
- Lewis, G. & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford University press.
- Lewis, M. (2015). Teaching Spanish to your kids, benefits of being bilingual. *Money Crashers*.
- Li, K., Lou, S., Tsai, H. & Shih, R. (2012). The effects of applying game-based learning to webcam motion sensor games for autistic students' sensory integration training. *Turkish online journal of educational technology-TOJET*, 11(4), 451-459.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ989340>
- Lightbown, P., Spada, N., Ranta, L. & Rand, J. (1999). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Lin, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista educación y pedagogía*, 20(51), 11-23.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3074193.pdf>
- Lindsay, R. & Paton-Saltzberg, R. (1987). Resource changes and academic performance at an English polytechnic. *Studies in higher education*, 12(2), 213-227.
<https://doi.org/10.1080/03075078712331378191>
- Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary educational psychology*, 36(1), 1-3.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Lisi, F. (1999). *Leyes, introducción, traducción y notas. Platón. Diálogos, VII-IX*. España, Gredos.
- Livingstone, K. A., y Ferreira, A. (2009). La efectividad de un modelo metodológico mixto para la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *Boletín de filología*, 44(2), 89-118.
- Lois, S. (2012). *El método gramática-traducción en la enseñanza de lenguas*. Paiderep.

- Longo, A. M. (2023). *¿Por qué es importante aumentar las horas de educación física en los colegios?* El país.
- López, C. (2013). *Aplicación de la mecánica del videojuego en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Actas del II congreso internacional de videojuegos y educación.
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. *JG Cáceres, Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, 33-74.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=604283>
- López, I. (2010). *El juego en la educación infantil y primaria*. Autodidacta.
<https://educacioninicial.mx/wp-content/uploads/2017/11/JuegoEIP.pdf>
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto cero*, 9(08), 69-74.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- López-Pérez, M. (2010). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura*, Educación, (7), 57-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5815649>
- Lorente, P. y Pizarro, M. (2012). *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera*. *Nuevas Perspectivas*. https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia-Desuggestive teaching communicative method on the level of the hidden reserves of the human mind*. International Centre for Desuggestology.
- Macintyre, P., Burns, C. & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to

- communicate. *The modern language journal*, 95(1), 81-96.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01141.x>
- Madrid, D. (2001). *Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera. Metodología de investigación en el área de Filología Inglesa*. Universidad de Almería: Secretariado de Publicaciones.
- Madrid, D. y Hughes, S. (2011). *Studies in bilingual education*. Peter Lang.
- Madrid, D., Gallego, J. A., Rodríguez, J., Urbano, B., Fernández, J., Manrique, I., Hidalgo, E. y Leyva, C. (1994). Motivación, rendimiento y personalidad en el aula de idioma. *Actas de las IX jornadas pedagógicas para la enseñanza de inglés*, 1(1), 198-214.
- Madrid, M. y Madrid, D. (2014). *La formación inicial del profesorado para la educación bilingüe*. Universidad de Granada.
- Mahar, M., Murphy, S., Rowe, D., Golden, J., Shields, A. & Raedeke, T. (2006). Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine and science in sports and exercise*, 38(12), 2086-2094.
<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>
- Maltby, F., Gage, N. L., Berliner, D. C. & David, C. (1995). *Educational psychology: an Australian and New Zealand perspective*. John Wiley.
- Manga, A. (2008). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos Digital*, 16(0).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2778892>
- Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*, 3(2), 105-116.
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4999>
- Marczewski, A. (2012). *Gamification: a simple introduction & a bit more: Tips, advice and thoughts on gamification*.

- Marjana, S. (2007). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso internacional de la asociación del español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30*, 981-996.
- Marheni, E., Cahyani, F. I. & Purnomo, E. (2021). Implementation of motor learning on social skills in children. En *1st International conference on sport, sciences, health, and tourism*, 83-87. <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icsst-19/125951962>
- Marín, R. (1985). *El cuestionario y la entrevista*. Unpublished manuscript.
- Marins, P. y Guijarro, J. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48(1), 51-74. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000100004>
- Marquès, P. (1996). Los videojuegos y sus posibilidades educativas. En J. Ferrés, P. Ramón, P. Darder y J. Gairín, *Comunicación educativa y nuevas tecnologías*. Ciss Praxis.
- Marsh, D. (2013). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. Universidad de Córdoba.
- Martín, J. (2000a). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Universidad de Sevilla.
- Martín, J. (2000b). El profesor nativo de español. Paper presented at the *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X congreso internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*, 433-438.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (5), 54-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

- Martínez, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica, lengua y literatura*, (13), 237-263. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0101110237A>
- Martínez, F. y García, E. (2017). Influencia del bilingüismo en el tiempo de compromiso motor en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 178-182. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345751100035.pdf>
- Martínez, M. (2008). *Estrategia didáctica para desarrollar la competencia sociolingüística en los alumnos de los cursos preparatorios de español como lengua extranjera*. <https://n9.cl/960uro>
- Martínez, M. (2005). ¿Qué relación guarda la motivación con los problemas de disciplina durante la adolescencia en los programas de educación bilingüe en EE. UU? *Porta Linguarum*, (3), 21-34. <http://hdl.handle.net/10045/15763>
- Martins, A., Ramalho, N. & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and individual differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370-396.
- Maureira, F., Gómez, A., Flores, E. y Aguilera, J. (2012). Estilos de aprendizaje visual, auditivo o kinestésico de los estudiantes de educación física de la UISEK de Chile. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 15(2), 405-415. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/32359>
- McBride, K. (2009). Percepciones estudiantiles sobre las técnicas utilizadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Universum (Talca)*, 24(2), 94-112. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762009000200006

- McGuire, B., Parker, L. & Cooper, W. (2001). Physical education and language: do actions speak louder than words? *European journal of physical education*, 6(2), 101-116. <https://doi.org/10.1080/1740898010060203>
- McLaughlin, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: what every teacher needs to unlearn*. <https://escholarship.org/uc/item/1t55s0tc>
- Medgyes, P. (1994). *The non-native teacher*. Macmillan London.
- Meier, K. V. (1980). An affair of flutes: an appreciation of play. *Journal of the philosophy of sport*, 7(1), 24-45. <https://doi.org/10.1080/00948705.1980.9714364>
- Meléndez, C. (2015). La adecuación de la enseñanza de ELE a las características del alumnado: el papel esencial del diagnóstico de dificultades y necesidades de aprendizaje del estudiante. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 627-642). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5426118>
- Méndez, A. y Méndez, C. (1996). *Los juegos en el currículum de la educación física*. Paidotribo.
- Méndez, M. (2011). The motivational properties of emotions in foreign language learning. *Colombian applied linguistics journal*, 13(2), 43-58. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/3764>
- Méndez, M. (2016). Las emociones en el aprendizaje de una lengua extranjera: su impacto en la motivación. *Revista internacional de lenguas extranjeras/International journal of foreign languages*, (5), 27-46. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/1002>
- Méndez, M. (2018). Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza de ELE a adultos en contextos de instrucción formal: una pieza más del complejo fenómeno del aprendizaje. *Revista internacional de lenguas extranjeras/International journal of foreign languages*, 2(9), 31-54. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/2508>

- Méndez, M. & Armida, M. (2014). Emotions and their effects in a language learning Mexican context. *System*, 42, 298-307.
<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-8598302b-3169-3c7f-9476-4340deda3000>
- Méndez, M. G., Marin, A. & Hernández, I. (2015). Emotional experiences revealed by foreign language students at the UQROO. *Emotions reported by English language teaching major students in Mexico*, 147-169.
- Méndez, M. G. & Peña, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile issues in teachers' professional development*, 15(1), 109-124. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/37872/0>
- Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 1, 65-106.
- Meyer, B. (2009). *Designing serious games for foreign language education in a global perspective*. International Conference on Information and Communication Technologies in Education.
- Ming, Y. (2004). De la lingüística aplicada a la enseñanza del español. *Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes Chinos*, 2, 1-68.
<https://www.sinoele.org/images/Revista/2/YangMing.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *El mundo estudia español*.
<http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html>
- Minkévich, O. A. (2015). *Glosario de educación física*. Miño y Dávila.
- Miranda, A., Jarque, S. y Amado, L. (1999). *Teorías actuales sobre el desarrollo*. Ediciones Aljibe.
- Miranda, H. (2001). *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras, España* [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.

<https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-cortesia-verbal-en-textos-para-la-ensenanza-del-espanol-e-ingles-como-lenguas-extranjeras--0/>

- Molero, J. (2011). De la educación física hacia la educación física bilingüe: un análisis desde el punto de vista metodológico. *EmásF: Revista digital de educación física*, (10), 7-16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3659955>
- Montañés, J., Parra, M., Sánchez, T., López, R., Latorre, J. M., Blanc, P., Sánchez, M.J. y Turégano, P. (2000). El juego en el medio escolar. *Revista nsayos*, 15, 241-270.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2292996>
- Montávez, M., Mariscal, A. & López, I. (2001). Desdramaticemos el inglés: propuesta interdisciplinar: educación física (expresión corporal) y lengua extranjera. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (1), 29-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2283336>
- Montenegro, I. (2003). *Aprendizaje y desarrollo de las competencias*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Montes, R. (2005). Autoestima e idioma inglés: una primera discusión. *Revista educación*, 29(1), 59-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029106>
- Moody, B. (1983). *Didáctica del Inglés: metodología y programación*. Universidad Alhambra.
- Moore, R. D., Drollette, E. S., Scudder, M. R., Bharij, A. & Hillman, C. H. (2014). The influence of cardiorespiratory fitness on strategic, behavioral, and electrophysiological indices of arithmetic cognition in preadolescent children. *Frontiers in human neuroscience*, 8. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00258>
- Morales, S. y Ferreira, A. (2008). La efectividad de un modelo de aprendizaje combinado para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: estudio empírico. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(2), 95-118. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000200006>

- Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Moreno, F. (2015). La utilización de los materiales como estrategia de aprendizaje sensorial en infantil. *Opción: Revista de ciencias humanas y sociales*, (2), 772-789. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834781>
- Moreno, J. & Valderrama, V. (2015). Digital Game Based Learning in children with ADHD: a case study in statistics, teaching for fourth grade students in Colombia. *Revista brasileira de educação especial*, 21(1), 143-158. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/mjthmHwqGFqpXnGL93QY4Jw/abstract/?lang=es>
- Morgan, W. (1968). Selected physiological and psychomotor correlates of depression in psychiatric patients. *Research quarterly. American association for health, physical education, and recreation*, 39(4), 1037-1043. <https://doi.org/10.1080/10671188.1968.10613457>
- Morin, R. & Goebel Jr, J. (2001). Basic vocabulary instruction: Teaching strategies or teaching words? *Foreign language annals*, 34(1), 8-17. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2001.tb02797.x>
- Muñarriz, B. (1992). Técnicas y métodos en investigación cualitativa. Metodología educativa I. *Xornadas de metodoloxía de investigación educativa*. Universidade da Coruña, Servizo de publicacións, 101-116. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/8533>
- Muñoz-Arroyave, V., Lavega-Burgués, P., Costes, A., Damian, S. y Serna, J. (2020). Los juegos motores como recurso pedagógico para favorecer la afectividad desde la Educación Física. *Retos*, 38(38), 166-172.
- Muñoz, M. (2009). *La influencia del tipo de actividad en la ansiedad en alumnos chinos de español como lengua extranjera*. Instituto Cervantes–UIMP.
- Myers, D. (2006). Psicología. Editorial Médica Panamericana. Madrid.

- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Ernst Klett Sprachen. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Newton, J. (1997). 19 teaching vocabulary. *Second language vocabulary acquisition: a Rationale for pedagogy*, 238. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524643>
- National Association for sport and physical education. (2011). *Physical education is critical to educating the whole child*. <https://www.yumpu.com/en/document/view/38036806/physical-education-is-critical-to-educating-the-whole-aahperd>
- Navarro, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115–128. <http://hdl.handle.net/10835/959>
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. TIE-CLIL.
- Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 6(29), 46-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=187136>
- Neuner-Anfindsen, S. (2005). *Fremdsprachenlernen und lernerautonomie: Sprachlernbewusstsein, lernprozessorganisation und lernstrategien zum wortschatzlernen in Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Nevado, C. (2008). El componente lúdico en las clases de ELE. *Marco ELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, (7), 1-14.
- Noels, K., Clément, R. & Pelletier, L. G. (1999). Perceptions of teachers' communicative style and students' intrinsic and extrinsic motivation. *The modern language journal*, 83(1), 23-34. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00003>

- Nolasco, M. (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. Ideas propias.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Heinle & Heinle.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, L. (1991). La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo. *Signos. teoría y práctica de la educación*, 2(4), 36-47.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (2010). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria*. Síntesis.
- O'brien, I., Segalowitz, N., Collentine, J. & Freed, B. (2006). Phonological memory and lexical, narrative, and grammatical skills in second language oral production by adult learners. *Applied psycholinguistics*, 27(3), 377-402.
<https://doi.org/10.1017/S0142716406060322>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>
- Oliveira, M. (2007). *Reflexiones sobre la adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen. Un puente entre la teoría y la práctica*. <https://n9.cl/ihh79>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2016). *Informe de la comisión para acabar con la obesidad infantil: informe de la directora general*. (No. A69/8). OMS.
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2022). *Actividad física*. OMS.
- Ortega, L. (2008). *Agente y prestidigitador: el profesor de lenguas y las diferencias individuales en el aula*. <https://n9.cl/1fg9t>
- Ortega, R. (1986). Juego y pensamiento en los niños. *Cuadernos de pedagogía*, 133, 33-35.
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205176>

- Oster, U. (2009). La adquisición de vocabulario en una lengua extranjera: de la teoría a la aplicación didáctica. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (11), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786759>
- Otero, M. (1999). Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un precursor hacia la competencia comunicativa: ¿dónde entra la gramática? En *español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela*, 23-26, 419-426. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891460>
- Ouazizi, K. (2016). The effects of CLIL education on the subject matter (mathematics) and the target language. *Latin American journal of content & language integrated learning*, 9(1), 110-137. <https://doi.org/10.5294/5493>
- Outón, S. M. (2019). Idoneidad de la educación física para el aprendizaje integrado de contenidos en lengua extranjera (AICLE). *EmásF: Revista digital de educación física*, (60), 57-75. <http://hdl.handle.net/11093/2869>
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Palacios, I. (2006). *Aprendiendo a aprender en el aula de lenguas extranjeras. Las estrategias de aprendizaje y su tratamiento en el aula*. <https://n9.cl/gcq8x>
- Palacios, L. M. (1993). Teachers and learners on teaching and learning in the Spanish EFL secondary school curriculum. *Aspectos didácticos del inglés*, (4), 149-196.
- Palacios Martínez, I. (1994). La enseñanza del inglés en España a debate. *Santiago de Compostela: servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago*.
- Papalia, D., Olds, S., Feldman, R. y Salinas, M. (2005). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.

- Parcerisa, A. (2001). ¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso. *Kikiriki. Cooperación educativa*, (61), 44-49.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_497/a_6780/6780.pdf
- Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(2), 1-12.
<https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Parlebas, P. (2001). Léxico de praxiología motriz. *Paidotribo*.
- Pato, E. y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística aplicada*, (10).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6003005>
- Patrick, F. (2009). *Videojuegos en el aula. Manual para docentes* [en línea]. European Schoolnet.
- Pawlak, M., Basturkmen, H., Borg, S., CsizÅ©r, K., Dakowska, H. M., DeKeyser, R., DÅrnyei, Z., DroÅ°dziaÅ-, Szelest, K., Ellis, R. & GabryÅ-Barker, D. (2019). Studies in second language learning and teaching. *Notes*, 9(4).
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Peña-Hernández, M. Á, Hechavarría-Espinosa, D. B. y Bauza-Barreda, B. M. (2020). La animación del juego motriz en la edad preescolar, un reto para las educadoras. *Mundo*

- Fesc*, 10(S1), 68-75.
<https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/398>
- Perales, M. y Reyes, M. (2014). Enseñanza de estrategias de comprensión inferencial en inglés L2 y su impacto en español L1: implicaciones teóricas y pedagógicas para la lectura en las disciplinas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(61), 599-626.
<http://www.redalyc.org/pdf/140/14030110011.pdf>
- Peralta, J. (2000). Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: una visión pragmática constructivista centrada en los contextos. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (7), 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83600704.pdf>
- Pérez, C. (2006). Motivación interna y rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA Táchira. *Acción pedagógica*, 15(1), 64-73.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968888>
- Pérez, M. (1996). *La diversidad en la práctica educativa: modelos de orientación y tutoría*. CCS.
- Pérez-López, I. (2018). Del aprendizaje basado en juegos a la gamificación en educación física. *Rendimiento deportivo, actividad física y salud y experiencias educativas en educación Física*, 40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/94561>
- Perinat, A. y Lalueza, J. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Editorial UOC.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R., & Lee, H. (2007). Content-based instruction in the foreign language classroom: a discourse perspective. *Foreign language annals*, 40(1), 102-121. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02856.x>
- Piaget, J. (1932). *The moral development of the child*. Kegan Paul.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. (M. Cook, Trans.). W W Norton & Co.

- Piaget, J. (1973). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura económica.
- Piaget, J. (1976). *Desarrollo cognitivo*. Fomtaine.
- Piaget, J. (2007). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky*.
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Pinilla, R. (2005). Facilitar el aprendizaje del léxico: características gramaticales de las palabras. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad: Actas del XV congreso internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004*, 662-667.
- Pinter, A. (2017). *Teaching young language learners*. Oxford University Press.
- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, 6, 117-160.
<https://typeset.io/papers/the-dynamic-interplay-of-student-motivation-and-cognition-in-3shqhtyojc>
- Pintrich, P. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing research: generating and assessing evidence for nursing practice*. Wolters Kluwer Health.
- Pollock, J. (2007). *Improving student learning one teacher at a time*. ASCD.
- Ponce, C. (2009). El juego como recurso educativo. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/CATALINA_PONCE_HUERTAS02.pdf
- Porter, G. (1982). From needs to wants: motivation and the language learner. *System*, 10(1), 29-37. <https://www.semanticscholar.org/paper/From-needs-to-wants%3A-Motivation-and-the-language-Ladousse/2e5d4c6d8d34ccc3c9eab3dbabe6af19099d4845>

- Portolés, A. y Hernández, J. G. (2015). Rendimiento académico y correspondencias con indicadores de salud física y psicológica. *Sportis: revista técnico-científica del deporte escolar, educación física y psicomotricidad*, 1(2), 164-181. <https://core.ac.uk/download/pdf/75988294.pdf>
- Postigo, R. M. (1998). Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto. En Mendoza, A. (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. (pp. 265-274). Horsori,
- Prensky, M. (2001). The games generations: how learners have changed. En M. Prensky, *Digital game-based learning*. McGraw Hill.
- Puji, H. (2005). Teaching children using a Total Physical Response (TPR) method: rethinking. *Bahasa dan seni*, 33(2), 235-248.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. *Psicología: tópicos de actualidad*, 47-84. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Rabéa, B. (2010). El desarrollo de la expresión oral en lengua extranjera. En *Actas del I simposio internacional de didáctica de español para extranjeros*, 9-15.
- Raimes, A. (1983). Anguish as a second language? Remedies for composition teachers. *Learning to write: First language/second language*, 258-272.
- Ramachandran, V. S. (2000). Mirror neurons and imitation learning as the driving force behind “the great leap forward” in human evolution. *Edge*, 6, 1. https://www.edge.org/conversation/vilayanur_ramachandran-mirror-neurons-and-imitation-learning-as-the-driving-force
- Ramajo, A. y López, B. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera* [Memoria de máster]. Universidad Antonio de Nebrija.

- Ramírez, L., Espinosa, E. & Valero, F. (2011). Use of the mother tongue in the foreign language teaching. *Revista cubana de educación médica superior*, 25(1), 115-122.
<http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v25n1/ems11111.pdf>
- Ramírez, M. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *RIED. Revista iberoamericana de educación a distancia*, 12(2), 57-82.
redalyc.org/pdf/3314/331427211005.pdf
- Ratey, J. & Hagerman, E. (2008). *SPARK your brain*. The Eric Yang.
- Rendón, A., Rosales, E. C. R. y Jiménez, M. (2018). ¿Enseñando con imágenes un vocabulario eficaz? *Estudios en lenguas modernas: docencia, investigación, traducción*, (5), 54-70.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Renzi, G. (2009). Educación física y su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera infancia. *Revista iberoamericana de educación*, 50(7), 1-14.
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2663Renzi.pdf>
- Ressel, V., Pallier, C., Ventura-Campos, N., Díaz, B., Roessler, A., Ávila, C. & Sebastián-Gallés, N. (2012). An effect of bilingualism on the auditory cortex. *Journal of neuroscience*, 32(47), 16597-16601. <https://www.jneurosci.org/content/32/47/16597>
- Reyes, A. (2014). Una propuesta didáctica para favorecer la comunicación oral en inglés en el área de educación física en ciclo inicial de educación primaria. *Phonica*, 9-10, 213-221.
<https://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/10982>
- Reyes, M. J. (2007). Apuntes para la enseñanza del vocabulario. *Revista de filología de la Universidad de la Laguna*, (25), 529-538.
<https://hispadoc.es/descarga/articulo/2528465.pdf>
- Reynolds, G. (2018). *A before-school exercise program may help children thrive*. New York Times. <https://search.proquest.com/docview/2001842689>

- Reynolds, M. (2013). *Group work in education and training*. Routledge.
- Riaño, J. (s.f.). *Investigación para la empleabilidad Acción - proyecto/Ekintza-proiektua: Serious Games*. <https://www.bizkailab.deusto.es/wp-content/uploads/2013/05/Guia-did%C3%A1ctica.pdf>
- Richards, J. & Lockhart, C. (1991). Teacher development through peer observation. *Tesol journal*, 1(2), 7-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ443077>
- Richards, J. & Rodgers, T. (1986). *Communicative language teaching. Approaches and methods in language teaching*. Cambridge UP.
- Rico-Martín, A. (2013). 12. *Desarrollo de la competencia plurilingüe en el aula: una aproximación a la metodología de AICLE*. GEEPP Ediciones.
- Ríos, A. y Ruiz, G. (2008). *Didáctica del español como 2.ª lengua para inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía. Fundación Caja Rural del Sur.
- Rius, M. (2012). *Cerebro bilingüe*. <http://www.lavanguardia.com/estilos-de-vida/20120420/54284559153/cerebro-bilingue.html>
- Roberts, G., Leite, J. & Wade, O. (2018). Monolingualism is the illiteracy of the twenty-first century. *Hispania*, 100(5), 116-118. <https://www.semanticscholar.org/paper/Monolingualism-is-the-Illiteracy-of-the-Century-Roberts-Leite/2b7cb76cf32f412db91d7af5f08a21cfc34b8562>
- Rod, E. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Rodgers, T. (2000). Methodology in the New Millennium. Paper presented at the *Forum*, 38(2), 2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ618161>
- Rodríguez, I. y Vigó, A. (2005). *Breve reseña acerca de los métodos y enfoques contemporáneos del aprendizaje de lenguas extranjeras*. El Cid Editor.
- Rodríguez, J., Lois, P. y Fernández, J. (2019). El aprendizaje de la lengua extranjera en educación primaria a través de metodologías didácticas innovadoras. El juego como

- recurso. *TRANCES. Revista de transmisión de conocimiento educativo y de la salud*, 11(2), 347-370. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7712593>
- Rodríguez, J., Muriel, F. y Manuel, J. (2016). El ABC del aprendizaje del español: imaginación y pensamiento narrativo. *MarcoELE: Revista de didáctica español lengua extranjera*, 23. https://marcoele.com/descargas/23/foncubierta-rodriguez_imaginacion.pdf
- Rodríguez, M. (2010). El área de educación física en la enseñanza secundaria bilingüe. *Revista digital*, 15, 143. <https://www.efdeportes.com/efd143/educacion-fisica-en-la-ensenanza-bilingue.htm>
- Rodríguez, M. y García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 8. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2807>
- Rodríguez-López, B. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la enseñanza del inglés en educación infantil: estudio de caso. *Didáctica, lengua y literatura*, 16, 151-161. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110151A>
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica, lengua y literatura*, 24, 381-409. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39932>
- Rokooei, S., Carson, L. & Rokooei, S. (2021). Learning by doing: construction students' learning in a design-build studio. *Journal of Arch Des Cons Tech*, 2(2), 35-41.
- Roldán, A. (1997). Argumentos a favor de un uso razonado de la lengua materna en la clase de lengua extranjera. *Aula abierta*, (69), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45407>
- Román, M. y Cardemil, C. (2014). Juego, interacción y material educativo en el nivel preescolar. ¿Qué se hace y cómo se aprende? *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 43-62. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3385>

- Romero, V. y Gómez, M. (2008). *El juego infantil y su metodología*. Altamar.
- Romo, M., López, D. y López, I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la programación neurolingüística (PNL). *Revista iberoamericana de educación*, 38(2), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2664>
- Rowley, J. (2014). Conducting research interviews. *Management research review*, 37(3), 308-330.
- Rubio, A. y García, I. (2012). *Características relevantes para el aprendizaje efectivo de una lengua extranjera*. Centro Universitario de la Defensa San Javier.
- Ruiz, L. M. (1987). *Desarrollo motor y actividades físicas*. Gymnos.
- Ruiz, M. C. (2009). El aprendizaje de una lengua extranjera a distintas edades. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 98-103. <https://doi.org/10.25115/ecp.v2i3.874>
- Russo, M. (2002). *Lúdico y constructivo: dos claves para afrontar la enseñanza de ELE a niños*. Universidad Antonio de Nebrija.
- Salas, R. (2008). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- San Isidro (2009). As seccións bilingües: integrando linguas a través do currículo. In *CLIL: integrando linguas" a través" do currículo*. Galician Government.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Gómez-Mármol, A., & Más, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física/Study of achievement motivation and motivational orientation in physical education Students. *Apunts, educació física i esports*, (124), 35.
- Sansone, C. & Thoman, D. B. (2005). Answers and new questions. *Learning and instruction*, 15, 507-515. <https://psycnet.apa.org/record/2005-12585-010>

- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social science information*, 44(4), 695-729.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0539018405058216>
- Schmitt, D., Schmitt, N. and Mann, D. (2011). *Mastering the academic word list*. Pearson Longman.
- Schmitt, N. (2010). *Researching vocabulary: a vocabulary research manual*. Springer.
- Schneider, E., & Evers, T. (2009). Linguistic intervention techniques for at-risk English language learners. *Foreign language annals*, 42(1), 55-76.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Educating the reflective practitioner*. Ediciones Paidós.
- Schuch, F., Bulzing, R., Meyer, J., Vancampfort, D., Firth, J., Stubbs, B., Grabovac, I., Willeit, P., Tavares, V. & Calegaro, V. (2020). Associations of moderate to vigorous physical activity and sedentary behavior with depressive and anxiety symptoms in self-isolating people during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey in Brazil. *Psychiatry research*, 292. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113339>
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign language annals*, 29(3), 343-364. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1996.tb01247.x>
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Scott, W. A. & Ytreberg, L. H. (1990). *Teaching English to children*. Longman.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *Product information international review of applied linguistics in language teaching*, 10, 209-241.
- Sevillano, E. (2022). *La gran reivindicación de la educación física*. El país.

- Sibley, B. & Etnier, J. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: a meta-analysis. *Pediatric exercise science*, 15(3), 243-256.
<http://dx.doi.org/10.1515/ijsl.2000.143.183>
- Sierra, J. (1994). Metodología y práctica en programas de inmersión. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6(2), 85-95. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941307.pdf>
- Simões, J., Redondo, R. D. & Vilas, A. F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in human behavior*, 29(2), 345-353.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.06.007>
- Sinclair, J., Renouf, A., Carter, R. & McCarthy, M. (1988). *Vocabulary and language teaching*. Longman.
- Skehan, P. (1986). The role of foreign language aptitude in a model of school learning. *Language testing*, 3(2), 188-221. <https://doi.org/10.1177/0265532286003002>
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (2013). Cooperative learning and achievement: Theory and research. En W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: educational psychology*, 179–198.
- Slinger, E. (1982). *A systematic observation of the extent to which students in secondary content area classrooms are given instruction in reading assigned material*. University of Oregon.
- Slobin, D. I. (1973). *The ontogenesis of language*. Academic Press.
- Smith, E. (2001). Implications of multiple intelligences theory for second language learning. *Post-Script*, 2(1), 32-52. <https://n9.cl/zg2r6>
- Smith, M. & Glass, G. (1980). Meta-analysis of research on class size and its relationship to attitudes and instruction. *American educational research journal*, 17(4), 419-433.
<https://doi.org/10.3102/00028312017004419>

- Soto, R. y Yogui, D. (2020). Análisis de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en matemática básica. *Apuntes universitarios*, 10(2), 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467662252001/html/>
- Soureshjani, K. & Riahipour, P. (2012). Demotivating factors on English speaking skill: A study of EFL language learners and teachers' attitudes. *World applied sciences journal*, 17(3), 327-339. [https://www.idosi.org/wasj/wasj17\(3\)12/10.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj17(3)12/10.pdf)
- Sparks, R. (2006). Is there a "disability" for learning a foreign language? *Journal of learning disabilities*, 39(6), 544-557. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060601>
- Sparks, R. & Ganschow, L. (1993). Searching for the cognitive locus of foreign language learning difficulties: Linking first and second language learning. *The Modern Language Journal*, 77(3), 289-302. <https://psycnet.apa.org/record/1994-15491-001>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Sun, Y. & Chang, Y. (2012). Blogging to learn: becoming EFL academic writers through collaborative dialogues. *Language learning & technology*, 16(1), 43-61. <http://dx.doi.org/10125/44274>
- Swain, M. (1983). Bilingualism without tears. *On Tesol*, 82, 35-46. <https://www.jstor.org/stable/25612290>
- Tabernero, B. y Márquez, S. (2003). Estudio del aula de educación física: análisis de los recursos materiales propios del área. *Apuntes, educación física y deportes*, 72, 49-54. <https://revista-apunts.com/estudio-del-aula-de-educacion-fisica-analisis-de-los-recursos-materiales-proprios-del-area/>
- Taylor, J. L. (1991). *Guía sobre simulación y juegos para la educación ambiental*. Unesco.
- Teed, R. (2012). Game-based learning. *Science education resource center Carleton college*, 15.

- Ting, Y. T. (2010). CLIL appeals to how the brain likes its information: examples from CLIL-(Neuro) science. *International CLIL research journal*, 1(3), 3-18.
<http://www.icrj.eu/13/article1.html>
- Tizón, J. (2007). El “niño hiperactivo” como síntoma de una situación profesional y social: mito, realidad, medicalización. *Revista de psicopatología y salud mental del niño y del adolescente*, (2), 23-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3061476>
- Tornero, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/EL: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Edinumen.
- Torres, J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, 36, 141-149.
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128011.pdf>
- Truscott de Mejía, A., Peña Dix, B. y Arciniegas de Vélez, M. C. (2012). *Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües: una indagación en la escuela primaria*. Universidad de los Andes.
- Tyson, R. (2000). *Serious” fun: Using games, jokes, and stories in the language classroom*. Class Handout.
- Uhl, A. & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign language annals*, 22(1), 13-22. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb03138.x>
- Underwood, B. J. & Schulz, R. W. (1960). *Meaningfulness and verbal learning*. J. B. Lippincott.
- United States Census. (s.f.). Quick facts, Winchester city, Virginia.
- Urquhart, C. (2012). How to evaluate research articles. *Evidence-Based Nursing*, 15(4), 97-100.

- Ushioda, E. (2003). *Motivation as a socially mediated process*.
<https://wrap.warwick.ac.uk/50517/>
- Vale, D. y Feunteun, A. (1999). *Enseñanza de inglés para niños/Teaching children English: guía de formación para el profesorado/A training course for teachers of english to children*. Cambridge University Press.
- Valero, N. y Jiménez-Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: la opinión del profesorado. *Espiral cuadernos del profesorado* 8(16), 3-12. <https://doi.org/10.25115/ecp.v8i16.983>
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *Educause review*, 41(2), 1-16. <https://er.educause.edu/articles/2006/3/digital-gamebased-learning-its-not-just-the-digital-natives-who-are-restless>
- Vayer, P. y Barat, C. (1988). *Educación psicomotriz: el diálogo corporal: acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. Editorial Científico-Médico.
- Vázquez, I. (2008). Aprendizaje lúdico: el juego en la clase de español. Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, (4), 1-7.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4896450>
- Vázquez, J. y Hueso, M. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*, (5), 53-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308096>
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de educación física* [tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823>
- Vielma, E. y Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630907>

- Villalobos, J. (2017). Uso del diario interactivo para fomentar la escritura en ELE: volviendo al papel y al lápiz. *Matices en lenguas extranjeras*, (11), 45-75. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/71854>
- Vivanco, V. (2001). Adquisición de vocabulario en una segunda lengua. Estrategias cognitivas-lazos afectivos. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 177-187. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/958>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1982). *El papel del juego en el desarrollo*. Editorial Crítica.
- Waddell, C., McEwan, K., Shepherd, C. A., Offord, D. R., & Hua, J. M. (2005). A public health strategy to improve the mental health of Canadian children. *The Canadian journal of psychiatry*, 50(4), 226-233.
- Wang, W. & Wen, Q. (2002). L1 use in the L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers. *Journal of second language writing*, 11(3), 225-246. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00084-X](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00084-X)
- Waring, R. & Nation, I. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English-speaking world*, 4, 97-110. [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2699876](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2699876)
- Watson, R., & Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: learning to use language*. Oxford University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton digital press.

- Wessels, C. (1987). *Drama*. Oxford.
- Whitehurstis, K. (1971). What movement means to the young child. *Journal of health, physical education, recreation*, 42(5), 34-35. <https://doi.org/10.1080/00221473.1971.10624033>
- Williams, M. (1991). A framework for teaching English to young learners. *Teaching English to children: from practice to principle*, 203-212.
- Williams, M. y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.
- Willis, J. (2007). The neuroscience of joyful education. *Educational leadership*, 64(9). <https://www.ascd.org/el/articles/the-neuroscience-of-joyful-education>
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. *Beliefs about SLA*, 201-229. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-4751-0_9
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology: active learning edition*. Pearson.
- World Population by Country. (s.f.). 2023 World population by country (live). <https://worldpopulationreview.com/>
- Wright, A. & Bucky, D. (1984). *Games for language learning*. Cambridge University Press.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación*. Econstor.
- Yan, J. & Horwitz, E. K. (2008). Learners' perceptions of how anxiety interacts with personal and instructional factors to influence their achievement in English: A qualitative

- analysis of EFL learners in China. *Language learning*, 58(1), 151-183.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00437.x>
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: design and methods*. Sage Publications.
- Zanón, J. (1992). Cómo no impedir que los niños aprendan inglés. *Comunicación, lenguaje y educación*, 4(16), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126275.pdf>
- Zarrinabadi, N. (2014). Communicating in a second language: investigating the effect of teacher on learners' willingness to communicate. *System*, 42, 288-295.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.014>
- Zenotz, M. (2012). *Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión*. Universidad Pública de Navarra.
- Zhang, X. & Head, K. (2010). Dealing with learner reticence in the speaking class. *ELT journal*, 64(1), 1-9. <https://academic.oup.com/eltj/article/64/1/1/464232>
- Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological bulletin*, 131(1), 3. <https://psycnet.apa.org/record/2004-22408-001>
- Zoutis, P. (1999). Ontario mental health statistical sourcebook volume 1: An investigation into the mental health supplement of the 1990 Ontario health survey Canadian mental health association. *Ontario Division*, 4-5.

Apéndices

Índice de tablas

Tabla 1.	Ventajas e inconvenientes de los métodos y los enfoques en el aprendizaje de una lengua extranjera	42
Tabla 2.	Rúbrica sobre los métodos y enfoques en relación con la finalidad comunicativa, las destrezas, la gramática, la pronunciación, las actividades, la interacción oral, la relación con la lengua materna y el rol del alumno y del profesor	44
Tabla 3.	Comparación de los métodos y enfoques según la rúbrica	45
Tabla 4.	Características de los individuos de los seis a los doce años	53
Tabla 5.	Clasificación del juego según el momento de aplicación, el material, la incorporación del movimiento, del elemento motor y la categoría gramática	92
Tabla 6.	Características del juego, el ABJ y la gamificación	107
Tabla 7.	Ventajas en la enseñanza de las lenguas en el juego, el Aprendizaje Basado en juegos y la gamificación	108
Tabla 8.	Comparación de metodologías que incluyen el movimiento en la LE	119
Tabla 9.	Información sobre el alumnado participante del centro canadiense	146
Tabla 10.	Información sobre el alumnado participantes de la escuela estadounidense..	150
Tabla 11.	Juegos clasificados por categorías, como verbos, oraciones, artículos y pronombres y vocabulario y con información sobre el conocimiento del juego, la agrupación, el lugar, el material y las habilidades	153
Tabla 12.	Características lingüísticas, nivel de aprendizaje, motivación y dificultad de los juegos aplicados en la escuela estadounidense	156
Tabla 13.	Rejilla de los juegos	165
Tabla 14.	Temporalización de los instrumentos de recogida de información	168

Tabla 15.	Instrumentos con la información previa del alumnado	169
Tabla 16.	Instrumentos que recogen información sobre la intervención	172
Tabla 17.	Rejilla sobre la percepción del alumnado participante sobre los juegos	176
Tabla 18.	Rejilla en la que se recogen las notas de campo, la percepción del alumnado y el registro audiovisual	182
Tabla 19.	Resultados de las pruebas clasificado por categorías en la escuela canadiense	191
Tabla 20.	Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela canadiense	192
Tabla 21.	Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense	196
Tabla 22.	Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los artículos y pronombre en la escuela canadiense	199
Tabla 23.	Nivel medio de aprendizaje según la percepción del alumnado en las categorías de verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela canadiense	201
Tabla 24.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los verbos en la escuela canadiense	220
Tabla 25.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense	207
Tabla 26.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense	212
Tabla 27.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense	214

Tabla 28. Media del nivel de motivación, según la percepción del alumnado en las categorías: verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela canadiense	218
Tabla 29. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación, en la categoría de los verbos en la escuela canadiense	219
Tabla 30. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense	222
Tabla 31. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense	229
Tabla 32. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense	230
Tabla 33. Media del nivel de dificultad según la percepción del alumnado en las categorías: verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela canadiense	236
Tabla 34. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense	236
Tabla 35. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a dificultad en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense	241
Tabla 36. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de las artículos y pronombres en la escuela canadiense	246
Tabla 37. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela canadiense	247
Tabla 38. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con nivel más alto de aprendizaje	251

Tabla 39. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con nivel más bajo de aprendizaje	252
Tabla 40. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con mayor y menor nivel de aprendizaje	253
Tabla 41. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense como más motivadores	261
Tabla 42. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense como menos motivadores	262
Tabla 43. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con un nivel alto y bajo de motivación	263
Tabla 44. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con el nivel más bajo de dificultad	271
Tabla 45. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con el nivel más alto de dificultad	272
Tabla 46. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense con mayor y menor nivel de dificultad	273
Tabla 47. Relación entre los resultados obtenidos del cuestionario inicial y final y la percepción que presenta el alumnado canadiense de los juegos sobre el aprendizaje, la motivación y la dificultad	281
Tabla 48. Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela canadiense	283
Tabla 49. Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela canadiense	286
Tabla 50. Relación entre los juegos y las preguntas del cuestionario inicial y final en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela canadiense	290

Tabla 51. Juegos con mayor nivel alto y bajo de aprendizaje, motivación y dificultad en la escuela canadiense	291
Tabla 52. Número de comentarios realizados por el alumnado, la investigadora y los docentes en relación con la motivación, la dificultad y el aprendizaje	293
Tabla 53. Citas sobre el aprendizaje en la escuela canadiense	294
Tabla 54. Citas sobre la motivación en la escuela canadiense	295
Tabla 55. Citas sobre la dificultad en la escuela canadiense	296
Tabla 56. Opinión del alumnado canadiense respecto al aprendizaje del español	297
Tabla 57. Opinión del alumnado canadiense respecto a la metodología en el aprendizaje del español	299
Tabla 58. Actividades que realiza el alumnado canadiense durante el tiempo libre	300
Tabla 59. Aspectos de la escuela que más gustan al alumnado canadiense	301
Tabla 60. Preferencias del alumnado canadiense en las asignaturas	302
Tabla 61. Motivación del alumnado canadiense por el curso actual y sensaciones para el curso que viene	303
Tabla 62. Resultados de las pruebas clasificados por categorías en la escuela estadounidense	316
Tabla 63. Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense	317
Tabla 64. Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense	318
Tabla 65. Resultados de la evaluación de contenidos en la prueba inicial y final en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela estadounidense	319

Tabla 66. Nivel medio de aprendizaje según la percepción del alumnado en las categorías de verbos, oraciones, artículos y determinantes y vocabulario en la escuela estadounidense	320
Tabla 67. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense	320
Tabla 68. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense	322
Tabla 69. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de los artículos y los pronombres en la escuela estadounidense	322
Tabla 70. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto al aprendizaje en la categoría de vocabulario en la escuela estadounidense	323
Tabla 71. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la escuela estadounidense	324
Tabla 72. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense	325
Tabla 73. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense	326
Tabla 74. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría de los artículos y los pronombres en la escuela estadounidense	327
Tabla 75. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la motivación en la categoría vocabulario en la escuela estadounidense	328
Tabla 76. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la escuela estadounidense	329
Tabla 77. Datos cuantitativos de la percepción del alumnado estadounidense respecto a la dificultad en la categoría de los verbos en la escuela estadounidense	329

Tabla 78.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de las oraciones en la escuela estadounidense	331
Tabla 79.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto a la dificultad en la categoría de los artículos y pronombres en la escuela estadounidense	332
Tabla 80.	Datos cuantitativos de la percepción del alumnado respecto la dificultad en la categoría de vocabulario en la escuela estadounidense	333
Tabla 81.	Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	334
Tabla 82.	Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	335
Tabla 83.	Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	335
Tabla 84.	Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación	336
Tabla 85.	Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación	337
Tabla 86.	Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de motivación	337
Tabla 87.	Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un bajo nivel de dificultad	338
Tabla 88.	Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un bajo de dificultad	338
Tabla 89.	Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un nivel bajo de dificultad	339

Tabla 90. Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de dificultad	339
Tabla 91. Características de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un alto nivel de dificultad	340
Tabla 92. Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado estadounidense con un nivel alto de dificultad	340
Tabla 93. Juegos con mayor nivel alto y bajo de aprendizaje, motivación y dificultad ..	341
Tabla 94. Comparativa de los resultados en la prueba inicial y final entre la escuela canadiense y estadounidense	343
Tabla 95. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense	344
Tabla 96. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos	345
Tabla 97. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones..	346
Tabla 98. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombres	347
Tabla 99. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario ...	347
Tabla 100. Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense	348
Tabla 101. Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos	349

Tabla 102. Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones..	349
Tabla 103. Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombre	350
Tabla 104. Comparativa de los resultados del nivel de motivación según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario ...	351
Tabla 105. Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense	351
Tabla 106. Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los verbos	352
Tabla 107. Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de las oraciones	353
Tabla 108. Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de los artículos y pronombres	354
Tabla 109. Comparativa de los resultados del nivel de dificultad según la percepción del alumnado canadiense y estadounidense en la categoría de vocabulario	354
Tabla 110. Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	355
Tabla 111. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	356
Tabla 112. Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de aprendizaje	357

Tabla 113. Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación	358
Tabla 114. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación	358
Tabla 115. Aspectos estudiados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de motivación	359
Tabla 116. Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un bajo nivel de dificultad	360
Tabla 117. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un bajo de dificultad	361
Tabla 118. Aspectos estudiados de los juegos seleccionados con un nivel bajo de dificultad según el alumnado en la escuela canadiense y la americana	361
Tabla 119. Resultados de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto nivel de dificultad	362
Tabla 120. Características de los juegos seleccionados por el alumnado canadiense y estadounidense con un alto de dificultad	363
Tabla 121. Aspectos estudiados de los juegos seleccionados con un nivel alto de dificultad según el alumnado en la escuela canadiense y la americana	363
Tabla 122. Comparativa de los resultados del nivel de aprendizaje, motivación y dificultad	364
Tabla 123. Características de los juegos seleccionados con un nivel alto de aprendizaje, de motivación y nivel alto y bajo de dificultad	366
Tabla 124. “La foto de mi familia”	425
Tabla 125. “Las emociones”	426
Tabla 126 “¿Cuántos hay?”	428

Tabla 127. “Yo llevo”	429
Tabla 128. “Los demostrativos”	430
Tabla 129. “La bomba”	430
Tabla 130. “El gerundio”	432
Tabla 131. “El teléfono”	434
Tabla 132. Propuesta de rejilla para realizar las agrupaciones	434
Tabla 133. Ejemplo de plantilla para realizar las estaciones	435
Tabla 134. “La pelota positiva y negativa”	436
Tabla 135. “Quizlet”	436
Tabla 136. “Un barco de La Habana”	438
Tabla 137. Contenidos según el nivel de dificultad en cada una de las categorías (artículos y pronombres, verbos, vocabulario y oraciones	440
Tabla 138. “Los artículos”	440
Tabla 139. “El pañuelo”	441
Tabla 140. “El juego de la fortuna”	442
Tabla 141. “Los reflexivos”	443
Tabla 142. “La pelota conjugadora”	444
Tabla 143. “El reto de los verbos”	445
Tabla 144. “La puntuación”	448
Tabla 145. “Las comparaciones”	449
Tabla 146. “El juego de cartas”	450
Tabla 147. “Los deportes”	451
Tabla 148. “Los interrogativos”	452
Tabla 149. “La bolsa misteriosa”	454
Tabla 150. Ejemplo de juegos y sus características	455

Tabla 151. Ficha de los juegos	458
Tabla 152. Evaluación del juego	462
Tabla 153. “Yo llevo”	463

Índice de Figuras

Figura 1. Modelo para el análisis y la investigación de la LE	130
Figura 2. Criterios para utilizar el estudio de caso como método de investigación	133
Figura 3. Vínculos entre los aspectos investigados en la escuela canadiense	296

Anexo A: horarios

Horario del centro canadiense

TEACHER TIMETABLE

NOTE: Please type or write in black pen.

TEACHER

Grade

Recess Period **10:15 – 10:30 AM**

Noon Hour Period **12:03 – 12:45**

Instructional minutes per week

Prep minutes per week

= Total **1640** minutes/week

Entry Bell times: **8:35 & 12:42**

(part time teachers)

Classes Start: **8:40 & 12:45**

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
08:40 – 9:15	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish
09:15 – 9:45	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish
09:45 – 10:15	L.G.H	Social Studies	Health	Social studies	Music
10:30 – 11:00	Math	Library	Math	Math	Social studies
11:00 – 11:30	Math	Math	Math	Math	English
11:30 – 12:03	Social Studies	Math	English	Math	English
12:45 – 1:00	School wide reading time				
1:00 – 01:30	PE	English	PE	English	PE
01:30 – 02:00	Music	Science	Spanish	English	Science
02:00 – 02:30	Science	Science	Art	Social Studies	Science
02:30 – 03:00	Science	PE	Art	PE	English
03:00 - 03:05					

Additional Explanations (if necessary)

Horario del centro estadounidense

TIME	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY
7:30-8:00	Morning work	Morning work	Morning work	Morning work	Morning work
8:00-9:05	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish	Spanish
9:05-10:10	Math	Math	Math	Math	Math
10:10-10:40	Recess	Recess	Recess	Recess	Recess
10:40-11:10	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch	Lunch
11:20-12:05	Specials	Specials	Specials	Specials	Specials
12:05-2:30	English	English	English	English	English

Anexo B: temporalización de las actividades

Centro canadiense (Curso 2017-2018)

JUEGO	TEMA	MES
Telaraña	Estructuras lingüísticas: información personal	30 de agosto
Las partes del cuerpo	Vocabulario: las partes del cuerpo	4 de septiembre
A ti te toca...	Vocabulario: adjetivos	12 de septiembre
Los artículos	artículos	3 de octubre
Palabras masculinas y femeninas	determinantes	6 de octubre
Me pongo de pie	verbos	10 de octubre
Cuento motor	adjetivos	12 de octubre
¿Quién es?	adjetivos	19 de octubre
Yo llevo	verbos	20 de octubre
La pelota conjugadora	verbos	26 de octubre
Un barco de la Habana viene cargado de...	adjetivos, ropa	30 de octubre
Foto de mi familia	mis amigos, mi familia y yo	30 de octubre
Emociones	emociones	31 de octubre
El teléfono	imperativo, ropa	31 de octubre
La bolsa misteriosa	adjetivos, objetos de la clase	29 de noviembre
Pictionary	vocabulario variado	Septiembre (partes del cuerpo, familia y adjetivos) Octubre (otoño) Noviembre (ropa) Enero (deportes) Febrero (comida) Marzo y abril (animales)
Poema	vocabulario variado	Octubre (otoño) Enero (invierno) Marzo (primavera) Junio (verano) 9 de abril
La pelota positiva y negativa	verbos, los deportes	20 de enero
Los deportes	deportes	28 de enero
Simón dice...	verbos	Todo el año 1/11/2018
El juego de la fortuna	comida	28 de febrero
El dictado en movimiento	poema	26 de febrero

Quizlet	vocabulario	Todo el año 6/03/2018
Bean bag	partes del cuerpo	todo el año 7/03/2018
El rey (tenéis que...)	estructura lingüística: tener que (verbo)	16 de marzo
La puntuación	puntuación	13 de marzo
Aumentativos y diminutivos	aumentativos y diminutivos (comparativos)	19 de marzo
Comparaciones	tan alto como, más que, menos que	20 de marzo
Encuentra la respuesta	encuentra la respuesta	2 de abril
Los interrogativos	adverbios interrogativos	3 de abril
Teléfono (animales)	animales y preguntas	4 de abril
El pañuelo	números, sumas y multiplicaciones	Todo el año 5/04/2018
Demostrativos	éste, ese, aquel	9 de abril
¿Cuántos hay?	Verbo haber	10 de abril
Reflexivos	verbos reflexivos	11 de abril

Centro estadounidense (curso 2021-2022)

JUEGO	TEMA	MES
Yo llevo	verbos	13 de mayo
Emociones	emociones	16 de mayo
El pañuelo	números, sumas y multiplicaciones	18 de mayo
Un barco de la Habana viene cargado de...	adjetivos, ropa	18 de mayo
El reto de los verbos	verbos	19 de mayo
La bomba	números	19 de mayo
El gerundio	verbos	20 de mayo
La pelota positiva y negativa	verbos, los deportes	20 de mayo
La foto de mi familia	mis amigos, mi familia y yo	23 de mayo
La puntuación	puntuación	23 de mayo
El juego de la fortuna	comida	25 de mayo
¿Cuántos hay?	Verbos	26 de mayo
El teléfono	imperativo, ropa	26 de mayo
Demostrativos	éste, ese, aquel	27 de mayo

Anexo C: actividades lúdico-motrices, juguemos a aprender español

Verbos

ME PONGO DE PIE	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Verbos: ser y estar • Concordancia: persona y verbo, número y persona
Objetivos específicos	• Identificar si la conjugación de los verbos ser y estar es correcta.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se leerán unas frases y tendrán que reaccionar en función de si es correcto o no: si es correcto se tendrán que poner de pie; y, si es incorrecto, se sentarán o estirarán en el suelo. • Yo soy alto. • Yo soy alegre. • Yo estoy en la clase. • Tú estás tímido. • Él es enfermo. • Vosotros sois delgados. • Ellos sois guapos. • Tú eres simpático. • Yo estoy divertido. • Ellos está en la clase.
Normas	Escuchar atentamente las frases.
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

YO LLEVO	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Nombres: ropa • Verbo: llevar
Objetivos específicos	• Verbalizar frases conjugando el verbo llevar • Utilizar de forma contextualizada vocabulario relacionado con la ropa
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Un aro
Modo de juego	Se pondrán todos en círculo cogidos de la mano y tendrán que pasarse el aro conjugando el verbo llevar y hacer una frase diciendo una prenda de ropa: “Yo llevo

	una camiseta azul”; el siguiente “Yo llevo unos pantalones verdes”. Hasta que llegue al último.
Normas	Escuchar atentamente las frases
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

LA PELOTA CONJUGADORA	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Verbos
Objetivos específicos	• Conjuguar los verbos
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Una pelota
Modo de juego	Con una pelota se la irán pasando a la vez que tienen que conjuguar el verbo diciendo una frase con prendas de ropa: “Yo llevo una camisa de cuadros.”, “Él/ella lleva...” “Nosotros llevamos...”, “Vosotros lleváis...” “Ellos llevan...” Aquel que no esté atento cuando se la pasen o no pueda seguir la conjugación se tendrán que sentar durante un turno.
Normas	Escuchar a los compañeros Pasar la pelota adecuadamente
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

SIMÓN DICE	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Nombres: partes del cuerpo • Verbos: imperativo (acciones)
Objetivos específicos	• Representar acciones • Comprensión de mensajes orales sencillos • Producir mensajes orales sencillos
Destrezas	Receptiva y productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Uno de los jugadores será Simón el cual dirá una instrucción, por ejemplo, “Simón dice salta como un canguro”. También se pueden realizar acciones de la vida cotidiana como: “Simón dice lávate los dientes”. Los compañeros tendrán que llevar a cabo la acción. Aquellos que no la realicen estarán eliminados; se sentarán en el suelo, pero, para continuar trabajando, realizarán

	las acciones correspondientes en el suelo. Los jugadores estarán atentos porque en el caso de que no se diga la frase completa, es decir, cuando no se diga Simón, deben permanecer quietos. En caso de moverse también deberán sentarse y realizar la acción correspondiente. El último en quedarse de pie será el siguiente en ser Simón.																
	<table><tr><td>CANTA </td><td>SIÉNTATE tú </td><td>AGACHATE </td><td>SALTA </td></tr><tr><td>BEBE </td><td>COME </td><td>CORRE </td><td>BAILA </td></tr><tr><td>DUERME </td><td>RIETE </td><td>ABRAZA </td><td>NADA </td></tr><tr><td>CUENTA </td><td>HABLA </td><td>BESA </td><td>SOPLA </td></tr></table>	CANTA 	SIÉNTATE tú 	AGACHATE 	SALTA 	BEBE 	COME 	CORRE 	BAILA 	DUERME 	RIETE 	ABRAZA 	NADA 	CUENTA 	HABLA 	BESA 	SOPLA 
CANTA 	SIÉNTATE tú 	AGACHATE 	SALTA 														
BEBE 	COME 	CORRE 	BAILA 														
DUERME 	RIETE 	ABRAZA 	NADA 														
CUENTA 	HABLA 	BESA 	SOPLA 														
Normas	Escuchar al participante que esté realizando la función de Simón																
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística																
Evaluación	Observación																

EL REY (TENÉIS QUE...)	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Perífrasis verbal: Tenéis que + verbo en infinitivo
Objetivos específicos	- Representar acciones - Comprensión de mensajes orales sencillos - Producir mensajes orales sencillos.
Destrezas	Receptiva y productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo, pequeño grupo
Material	Tarjetas de verbos en infinitivo
Modo de juego	Se iniciará la actividad con un ejemplo. Hay dos grupos de cartas, uno con las personas y otro con las frases que determinan las acciones.

	En gran grupo un alumno tendrá el turno y cogerá una persona: yo (él mismo tiene que realizar la acción), tú (escoger a un compañero), él (escoge a un chico), ella (escoge una chica), nosotros (todos), vosotros (el grupo seleccionado). Una vez determinado quién va a realizar la acción, se escoge una tarjeta con las oraciones que contienen las acciones a realizar. Posteriormente serán ellos quienes creen sus propias tarjetas en pequeño grupo, por lo que se les entregará una hoja para que escriban las frases. Cuando hayan escrito las oraciones, se revisará que sean correctas y podrán jugar en pequeño grupo.
Normas	Seguir las instrucciones del juego
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación Ficha

¿CUÁNTOS HAY?	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Utilizar el verbo haber de forma contextualizada
Objetivos específicos	- Nombres: animales - Verbo: haber
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Parejas
Material	Fotos de animales
Modo de juego	Se pondrán por parejas y se verá una imagen con animales en la pantalla. Uno de la pareja estará fuera de la clase y el otro dentro para poder ver el dibujo. Sólo el que está en la clase puede ver la imagen y tendrá que salir a explicarle a su compañero cuántos animales hay de cada especie. El que está fuera tendrá que hacer un dibujo y escribir cuántos animales hay de cada. Una vez han acabado, mirarán si su dibujo se parece al de la imagen o no. Posteriormente se cambiarán los turnos.  *Imagen obtenida de: https://www.canstockphoto.es/conde-juego-ni%C3%B1os-animales-45853814.html

	 *Imagen obtenida de: https://mx.depositphotos.com/151402116/stock-illustration-game-of-counting-animals.html
Normas	Describir la imagen en español
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación Ficha

REFLEXIVOS	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Verbos reflexivos
Objetivos específicos	• Distinguir los verbos reflexivos • Interpretar mensajes orales sencillos
Destrezas	Gran grupo
Lugar	Ninguno
Agrupación	Receptiva
Material	El inicio del juego consiste en explicar que los verbos reflexivos son aquello en los que la acción afecta a la persona que realiza la acción. Se indicará que van seguidos de los pronombres me, te, se, nos, os se. Los alumnos escucharán las frases que se leerán sobre los pronombres reflexivos. Cuando las escuchen tendrán que representarlas. En el caso de que el verbo sea reflexivo tendrán que señalarse. • Yo me peino. • Ella peina la muñeca. • Yo me lavo las manos. • Ella lava los platos. • Él llama a la puerta • Él se llama Marcos. • Él se sienta. • Nosotros nos bañamos. • Yo me caigo.
Modo de juego	Escuchar las frases y representarlas correctamente
Normas	Kinestésica, lingüística
IM	Clase
Evaluación	Observación

LAS RUTINAS				
Categoría	Verbos			
Objetivos curriculares	2, 3, 4, 5, 6, 7			
Contenidos lingüísticos	• Verbos reflexivos • Nombres: vocabulario relacionado con las rutinas diarias			
Objetivos específicos	• Utilizar los verbos reflexivos en situaciones significativas • Representar mensajes orales sencillos • Discriminar verbos reflexivos			
Destrezas	Receptiva y productiva			
Lugar	Clase			
Agrupación	Gran grupo, pequeño grupo e individual			
Material	Ficha			
	YO ____ LEVANTO	YO __ DESAYUNO	YO ____ LAVO LOS DIENTES	YO __ VISTO
	YO __ PEINO	YO __ SIENTO EN EL COCHE	YO __ HABLO CON MIS AMIGOS	YO __ APRENDO
Modo de juego	Inicialmente, se leerán y representarán las rutinas diarias utilizando los verbos reflexivos. Posteriormente, se dibujarán las rutinas en la hoja incluyendo el me cuando sea necesario. En el caso de que sea un verbo reflexivo tendrán que hacer el dibujo. En el caso de que el verbo no sea reflexivo lo dejarán en blanco. • Yo me levanto. • Yo desayuno. • Yo me lavo los dientes. • Yo me visto. • Yo me peino. • Yo me siento en el coche. • Yo hablo con mis amigos. • Yo aprendo. Cuando hayan acabado irán a un compañero y representarán el orden de sus rutinas y el compañero tendrá que decir la acción que representa como, por ejemplo, Tú te levantas.			
Normas	Escuchar las frases y representarlas correctamente			
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística			
Evaluación	Observación Ficha			

EL RETO DE LOS VERBOS	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7

Contenidos lingüísticos	• Verbos • Estructuras lingüísticas				
Objetivos específicos	• Conjugar los verbos				
Destrezas	Productiva				
Lugar	Clase				
Agrupación	Gran grupo				
Material	Rejilla				
	-AR	BAILAR	VISITAR	BUSCAR	JUGAR
	YO	una canción.	la ciudad de París.	un lápiz.	con mis amigos.
	TÚ	una canción española.	La ciudad de Perú.	el libro de la biblioteca.	a videojuegos.
	ÉL/ELLA	con sus amigos.	a su abuela en Calgary.	como ir a la tienda.	toda la tarde.
	NOSOTROS NOSOTRAS	Un rap.	a nuestros tíos en Texas.	buscamos la solución al problema.	en el patio al pillapilla.
	VOSOTROS VOSOTRAS	Un tango.	el centro de la ciudad.	un lugar para sentaros.	en el gimnasio
	ELLOS ELLAS	la canción del verano.	Japón.	un juguete en la tienda.	a saltar a la comba.
		SER	ESTAR	SER	ESTAR
	YO	Canadiense.	en la ciudad de París.	el más alto de la clase.	cansada.
	TU	un bombero.	en la escuela.	el mejor jugador de hockey.	en la calle comiendo un helado.
	ÉL/ELLA	una doctora.	de vacaciones.	muy impaciente.	muy enfadada.
	NOSOTROS NOSOTRAS	artistas.	feliz.	los estudiantes de grado 3.	muy contentos.
	VOSOTROS VOSOTRAS	de Red Deer.	enfermo.	aburridos.	muy tristes.
	ELLOS ELLAS	inteligentes.	en el sofá viendo la TV.	divertidos.	de viaje.
	-ER	LEER	APRENDER	COMER	QUERER
	YO (-o)	un cómic.	muchas palabras en español.	cuando tengo hambre.	agua fresca
	TU (-es)	en la biblioteca.	a ir en bicicleta.	en el colegio.	un vaso.
	ÉL/ ELLA (-)	en silencio.	muy rápido.	muy despacio.	un perro.
	NOSOTROS NOSOTRAS (-emos)	durante 15 minutos.	cuando escuchamos	a las 12 del medio día.	ir de vacaciones.
	VOSOTROS VOSOTRAS (-éis)	un libro de aventuras.	a escribir en cursiva.	mucha fruta.	un refresco de limón.
					entender palabras en español.

	ELLOS/ELLAS (-en)	cuando acaban la tarea.	francés.	con su familia.	hacer deporte.	ayudar a sus amigos.
	-IR	DORMIR	SALIR	VIVIR	ESCRIBIR	IR
	YO (-o)	cada día 9 horas.	Cuando hace buen tiempo.	en Canadá.	Un comic en mi libreta.	voy al colegio cada mañana. (VOY)
	TU (-es)	en tu cama.	con tus amigos.	con tu familia.	Con buena letra.	contento al patio. (VAS)
	ÉI/ ELLA (e)	en silencio.	a jugar al jardín.	viven en España.	en su diario.	a la montaña el sábado. (VA)
	NOSOTROS (-imos)	dormimos hasta que suena el despertador.	Salimos de excursión.	en Red Deer.	En español.	vamos de viaje con nuestros amigos. (VAMOS)
	VOSOTROS (-is)	en casa de un amigo.	al patio.	en una casa.	Historias con un final feliz.	a cantar en la asamblea. (VAIS)
	ELLOS (-en)	cuando están cansados.	francés.	con sus abuelos.	después de hacer deporte.	ayudar a sus amigos. (puede)
Modo de juego	Primeramente, el docente escogerá una persona y un verbo y el resto lo tendrán que adivinar. Tienen cinco minutos para ir conjugando los verbos. Si en el tiempo estipulado consiguen adivinar la combinación escogida, tendrán como cinco minutos de tiempo libre. En el caso de que se agote el tiempo y no lo adivinen, con la finalidad de empezar el día con energía se realizará un ejercicio físico como sentadillas, abdominales u otros ejercicios físicos que ellos decidan. Cuando hayan comprendido la dinámica serán los estudiantes quienes escojan combinación que debe ser adivinada.					
Normas	Respetar los turnos de palabra					
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística					
Evaluación	Observación					

YO PUEDO	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Verbo: poder
Objetivos específicos	- Interiorizar el significado del verbo poder - Comprender mensajes orales sencillos - Escribir frases utilizando el verbo poder
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo

Material	Conjugación del verbo poder Frases con el verbo poder
Modo de juego	Iniciar el juego viendo los vídeos para leer y representar las frases del verbo poder. Posteriormente, la profesora dirá frases el alumnado tendrán que levantarse si cree que puede hacerlo, en caso contrario se quedarán sentados. • Yo puedo escribir una historia. • Nosotros podemos cantar en la clase de música. • Yo puedo hablar español. • Yo puedo bailar muy bien. • Yo puedo conducir. • Yo no puedo estar quieto. • Nosotros podemos gritar ahora. • Yo puedo saltar muy alto. • Yo puedo caminar. • Yo puedo estar en silencio.
Normas	Escuchar las indicaciones del profesor
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación

EL GERUNDIO					
Categoría	Verbos				
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7				
Contenidos lingüísticos	• Verbos: gerundio				
Objetivos específicos	• Representar acciones para mostrar el gerundio • Conjugar verbos en gerundio				
Destrezas	Productiva y receptiva				
Lugar	Clase				
Agrupación	Gran y pequeño grupo				
Material	Tarjetas				
	estar cantando una canción	estar corriendo	estar leyendo un libro	estar caminando despacito	estar saltando
	estar bebiendo agua	estar comiendo	estar durmiendo	estar escribiendo una carta	estar escuchando atentamente
	estar hablando con un amigo	estar soplando	estar nadando	estar jugando	estar dibujando un animal
	estar pensando	estar abriendo la puerta	estar abrazando.	estar paseando al perro	estar limpiando la clase
	estar borrando la pizarra	estar regando la planta	estar ordenando la biblioteca	estar contando hasta 10	estar recitando un poema
Modo de juego	Se recortarán las acciones de la ficha, aunque también pueden escribir la suyas propias. Por turnos irán saliendo a representar una acción. Se preguntará ¿qué está haciendo? y los que están sentados tendrán que adivinar cuál es la acción utilizando la frase: Él/ella está + gerundio (cantando, escribiendo, dibujando).				

Normas	Levantar la mano para participar Se irán cambiando los turnos
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

PASADO Y FUTURO	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Verbos: pasado y futuro
Objetivos específicos	Diferenciar el futuro del pasado
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y por parejas
Material	Papel y lápiz de colores (verde y azul)
Modo de juego	Doblarán un papel en 8 partes y escribirán en un papel ocho frases: 4 en pasado (verde) y 4 en futuro (azul). Por ejemplo: Mañana voy a ir a casa de mis abuelos; Ayer fui al parque. Se establecerá en la clase que parte es el futuro y cuál es el pasado (lados opuestos). Cuando todos hayan escrito las frases se pondrán por parejas, uno leerá a su compañero una frase y tendrá que irse para el lado correspondiente diciendo si sucedió ayer o pasará mañana.
Normas	Respetar los turnos Leer las frases
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación Valoración de las fichas

LA ARAÑA (el pasado y el futuro)	
Categoría	Verbos
Objetivos curriculares	1, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Verbos: pasado y futuro
Objetivos específicos	- Verbalizar frases en futuro con vocabulario trabajado - Verbalizar frases en pasado con vocabulario trabajado
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Un ovillo de lana
Modo de juego	Los alumnos se colocan en un gran círculo y uno de ellos empezará con el ovillo de lana. Dirá una frase en futuro: “Yo voy a ir” a (lugar) y le pasará el ovillo a un compañero cogiendo la cuerda. Se irán pasando el ovillo de lana hasta que todos hayan hablado. Cuando todos han participado se ve como si fuera una tela de araña. Para recoger la lana el último le debe pasar al compañero que se lo ha pasado y decir una frase en pasado: “Yo fui...”

Normas	Respetar el turno Decir la frase en futuro y en pasado
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

Oraciones

TELARAÑA	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Verbos: llamar, gustar • Estructuras lingüísticas
Objetivos específicos	• Presentarse • Expresar oralmente intereses
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ovillo de lana
Modo de juego	Todos los jugadores se sitúan en círculo y con un ovillo de lana se van presentando. En la primera ronda el que tiene el ovillo dice la frase “Yo me llamo _____ y me gusta _____”. Cuando ha dicho la frase se lo pasa otro compañero y tiene que aguantar el hilo. A medida que se van presentando se va creando como una tela de araña. Para deshacer la tela de araña dicen otra frase “Yo tengo __ años”. y vuelven a pasar el hilo para deshacer el entramado que se ha formado con la lana.
Normas	Sostener la lana y no dejarla caer. Respetar los turnos de los compañeros
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación

A TI TE TOCA	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Nombres: partes del cuerpo • Adjetivos • Verbos (acciones)
Objetivos específicos	• Identificar cualidades • Comprensión de mensajes orales sencillos
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno

Modo de juego	Todos los alumnos estarán de pie y se darán instrucciones • Saltar los rubios. • Sentaros las morenas. • Levantar una pierna los morenos. • Tocaros la nariz las rubias. • Mover la cabeza los altos. • Sacar la lengua las delgadas. • Tocaros los pies los delgados. • Mover los brazos las altas. • Abrir las piernas las simpáticas. • Agacharos los simpáticos. • Bailar los que lleváis gafas. • Dar palmas las que tengáis pecas.
Normas	Seguir las indicaciones que se establecen.
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación directa.

LOS ARTÍCULOS	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Artículos determinados • Concordancia de género y número
Objetivos específicos	• Diferenciar los artículos masculinos y femeninos
Destrezas	Receptivas
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Carteles con los artículos determinados (el, la, los, las)
Modo de juego	Se inicia la actividad explicando cuándo se utilizan los artículos, cómo se pueden diferenciar los femeninos de los masculinos y el singular del plural. Se añade que, a pesar de que hay una regla, hay que tener en cuenta que hay excepciones. Posteriormente, se procede a practicar lo que se ha explicado: Se divide y se etiqueta la clase en cuatro partes: femenino singular (la); femenino plural (las); masculino singular (el); y, masculino plural (los). La maestra dice una palabra y todos los alumnos tendrán que ir a la parte de la clase que corresponda. Posteriormente en lugar de una palabra se dice una frase. Primeramente, se hace con todo el alumnado a la vez y después de forma individual para ver si lo han entendido. • ___ silla es blanca. • ___ mesa tiene cuatro patas. • A mí me gustan ___ espaguetis. • ___ niños son muy simpáticos. • ___ pelo es corto. • Tengo que ir a ___ montaña la semana que viene. • ___ rana salta mucho. • ___ sábado iré a casa de mi amiga.
Normas	Pensar y después moverse
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística

Evaluación	Observación directa

CUENTO MOTOR	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Adjetivos • Concordancia: persona y verbo, género y persona
Objetivos específicos	• Incrementar el vocabulario relacionado con los adjetivos físicos y de personalidad. • Comprender mensajes orales sencillos
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Representar la leyenda con gestos a medida que se narra la historia. EL HECHIZO Había una vez hace mucho mucho tiempo, una bruja (hacer como que llevan una escoba). La bruja era alta (ponerse de puntillas), delgada (imitar a un palillo) y tenía una nariz muy larga (hacer como que crece la nariz). La bruja decidió hacer un hechizo a la clase de tercero: supercalifragilisticoespialidoso. En la clase había muchos niños (señalar a los niños de la clase). Todos estaban sentados en silencio (poner un dedo en la boca y hacer shhhhhhh), pero con el sonido de una palmada (picar de manos) apareció la bruja. La bruja dijo: “levantaros los morenos (todos los morenos se levantan y se tocan el pelo). A los morenos os va a salir barba (hacer como que tienen pelos en la cara), y también pecas (tocarse la cara con el dedo) y seréis más altos (ponerse de puntillas). Y añadió: “ya os podéis sentar.” (sentarse) La bruja procedió: “que se levanten los rubios.” (todos los rubios se levantan y se tocan el pelo) tendréis bigote (ponerse el dedo en el labio superior), llevaréis gafas (hacer como que llevan gafas) y seréis gordos (poner las manos al lado de los costados en círculo e hinchar la cara).” Todos se sentaron y se convirtieron en personas viejecitas (agacharse y tocarse la espalda), tímidas (hacer como que uno se esconde) y serias (no reírse). Se hizo de noche y la bruja mala (poner cara de rebelde) se convirtió en buena (hacer como si fueran ángeles con el círculo en la cabeza). La bruja dijo unas palabras mágicas: “abracadabra pata de cabra.” Entonces los niños rubios y morenos (tocarse el pelo) se convirtieron en niños buenos (hacer como si fueran ángeles con el círculo en la cabeza), educados (darse la mano unos a otros), simpáticos (sonreír) y divertidos (hacer como que están jugando). Y colorín colorado este cuento se ha acabado
Normas	Seguir las instrucciones a medida que se narra el cuento
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

FOTO DE MI FAMILIA	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 4, 5, 6, 7

Contenidos lingüísticos	• Nombres: la familia, partes del cuerpo • Verbos: imperativo
Objetivos específicos	• Repasar el vocabulario relacionado con la familia. • Verbalizar mensajes orales sencillos • Comprender mensajes orales sencillos
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Cámara de fotos
Modo de juego	Individualmente los participantes piensan un momento con sus familiares. Uno de ellos será el escogido para iniciar el turno. Se situará delante de sus compañeros y decidirá qué personas quiere que participen en su recuerdo. Por lo tanto, les dirá cómo se tienen que colocar: “Tú serás mi (padre, madre...), “Pon la mano así, el pie...”. Por lo tanto, tienen que describir a los compañeros como ponerse para que se reconstruya la foto de su recuerdo. Una vez han acabado explicarán que familiares aparecen en la representación y qué están haciendo.
Normas	Escuchar atentamente las instrucciones del compañero
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación directa Participación Opinión de los alumnos

LAS EMOCIONES	
Categoría	Oraciones lingüísticas Nombres
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Expresar emociones y sentimientos.
Objetivos específicos	• Vocabulario: emociones (triste, contento, enfadado, cansado...) • Estructuras lingüísticas: Hoy estoy...
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Esta rutina se hace a primera hora de la mañana. Todos se situarán en un círculo y uno de ellos tendrá la pelota y explicará cómo se siente, cuando haya acabado le pasará la pelota a otro compañero. Por ejemplo: “Yo estoy contento porque he dormido bien.” No tienen la obligación de hablar para que no se sientan presionados.
Normas	Respetar los turnos de palabra
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística, intrapersonal
Evaluación	Observación

LA PELOTA POSITIVA Y NEGATIVA	
Categoría	Oraciones

Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	- Nombres: deportes, comidas - Verbo: gustar
Objetivos específicos	- Memorizar la estructura lingüística: “A mí me gusta...” - Verbalizar frases positivas y frases negativas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Se ponen en fila, el primero tendrá la pelota y le pasará al de detrás: si dice una frase positiva como, por ejemplo, “A mí me gusta correr”, le pasará la pelota por arriba; y, si es negativa, la pasará entre las piernas (“A mí no me gusta el pastel”). El último de la fila pasará al principio.
Normas	Dar la pelota en las manos Respetar los turnos
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

LOS DEPORTES	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	- Nombres: deportes - Estructura lingüística: a mí me gusta, a mí no me gusta...
Objetivos específicos	- Aumentar el vocabulario relacionado con los deportes - Expresar sus gustos
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Por turnos se pondrán delante y representarán un deporte. Cuando alguno de los compañeros lo sepa, levantará la mano y dirá la frase: “El deporte es...” y, además, expresará si le gusta o no: “A mí me gusta/no me gusta”. En el caso de que lo adivine será su turno, en caso contrario sigue representando el deporte hasta que algún compañero lo adivine.
Normas	Respetar el turno de los compañeros.
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación

ENCUENTRA A ALGUIEN QUE	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Vocabulario: comida y deportes

	• Frases interrogativas • Frases afirmativas y negativas
Objetivos específicos	• Hacer preguntas • Recordar el vocabulario relacionado con la temática trabajada (comida, deportes) • Responder con preguntas afirmativas y negativas
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Música Ficha encuentra a la persona que.... • ¿Te gusta la pasta? No • ¿Te gusta las zanahorias? Sí • ¿Te gusta el arroz? No • ¿Te gusta la sopa? No • ¿Te gusta la pizza? Sí • ¿Te gusta el pan? No • ¿Te gusta la ensalada? Sí • ¿Te gusta la fruta? Sí • ¿Te gustan los guisantes? Sí • ¿Te gusta el pescado? Sí • ¿Te gusta el queso? Sí • ¿Te gusta los bocadillos? Sí • ¿Te gusta la carne? No • ¿Te gusta la leche? Sí
Modo de juego	Cada uno tendrá un papel con las preguntas. Se pondrá música, al escucharla tienen que bailar o moverse libremente por la clase. Cuando pare la música, tendrán que ir a buscar a un compañero para hacerle una pregunta. Tienen que responder a todas las preguntas lo antes posible.
Normas	Esperar a que se pare la música para preguntar
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística, musical
Evaluación	Observación Ficha

DICTADO EN MOVIMIENTO	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	2, 3, 4, 5, 6, 7

Contenidos lingüísticos	• Nombres: vocabulario relacionado con la primavera
Objetivos específicos	• Memorizar el poema • Escribir textos en español
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Parejas
Material	Una fotocopia por pareja del poema Una hoja en blanco para cada uno
Modo de juego	Se pondrán por parejas y decidirán dónde quieren poner el papel del poema con la condición es que no esté muy cerca. Posteriormente, decidirán quién es el que empieza a hacer el dictado. La persona encargada de dictar tendrá que moverse rápidamente hacia donde está el papel con el poema y memorizar una parte (cada uno a su ritmo). Una vez lo haya memorizado irá a su pareja y le dirá la palabra/frase para que el compañero la escriba en el papel. Tendrán que escribir todo el poema y después mirar que no haya faltas de ortografía.
Normas	Hay que ir hacia la persona, es decir, no se puede decir la frase desde lejos porque se interrumpe el trabajo del resto de los compañeros
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación Ficha con el poema

QUIZLET	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Nombres • Estructuras lingüísticas
Objetivos específicos	• Leer y comprender oraciones sencillas
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Proyector Quizlet
Modo de juego	Con el programa Quizlet, en la pizarra digital seleccionarán el vocabulario y tienen que relacionar la palabra o frase con el dibujo. Hay un marcador de tiempo lo que implica que tienen que intentar superarse.
Normas	Respetar el turno
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observar el tiempo de respuesta

LA PUNTUACIÓN	
Categoría	Oraciones Puntuación
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7

Contenidos lingüísticos	- Estructuras lingüísticas: A mí me gusta/a mí no me gusta - Conectores: y, ni
Objetivos específicos	- Identificar dónde poner la puntuación. - Escuchar mensajes orales sencillos - Leer mensajes sencillos que incluyan un listado
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y pequeño grupo
Material	Papel con frases
Modo de juego	Se leen las frases y los participantes con gestos tendrán que representar la puntuación. Los gestos son los siguientes: - Coma: dibujar con el dedo. - Dos puntos: dos círculos con las manos. - Punto: círculo con los dedos. Algunas frases de ejemplo son: - A mí me gusta: la pizza, la ensalada, las patatas y la carne. - A mí me gusta: el pescado, la fruta y las verduras. - A mí me gusta: la zanahoria, el tomate, las fresas y la sandía. - A mí me gusta: el pan, el arroz y la pasta. - A mí me gusta: el básquet, el bádminton, correr y nadar. - A mí me gusta: el hockey, la pesca, el fútbol y el atletismo. - A mí no me gusta: el rugby, el golf ni las pesas. - A mí no me gusta: la carne, el brócoli ni la leche.
Normas	Realizar los gestos en función de la puntuación Respetar a los compañeros que están hablando
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

AUMENTATIVOS Y DIMINUTIVOS	
Categoría	Oraciones. Comparaciones
Objetivos curriculares	4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Aumentativos y diminutivos
Objetivos específicos	- Distinguir los aumentativos de los diminutivos - Leer mensajes sencillos
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Papeles
Modo de juego	Se explicará para qué se utiliza el aumentativo (-ón, aza, azo) y el diminutivo (-ito, ita, -illo, -illa) y cuáles son las terminaciones de cada una de ellas. Se dirán palabras con ambos sufijos y tendrán que ponerse encima de la silla cuando es aumentativo y sentarse cuando es diminutivo. A continuación, escribirán ellos un aumentativo y un diminutivo y tendrán turnos para leerlo en la clase y realizar el juego.
Normas	Seguir las normas

IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

COMPARACIONES	
Categoría	Oraciones Comparaciones
Objetivos curriculares	1, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Comparaciones Estructuras lingüísticas: tan alto como..., más alto que..., menos alto que...
Objetivos específicos	Comparar cualidades Escribir mensajes orales sencillos
Destrezas	Clase
Lugar	Productiva y receptiva
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se les dirá que se tienen que ordenar por altura. Una vez puestos en fila de más alto a más bajo, por turnos saldrán adelante y dirán una frase comparando entre los compañeros: "tan alto como, más alto que, menos alto que..." Posteriormente escribirán una frase y tendrán que decir si es cierta o falsa.
Normas	Mantenerse en la fila
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
Evaluación	Observación

ENCUENTRA LA RESPUESTA	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Adverbios interrogativos
Objetivos específicos	• Realizar preguntas sencillas. • Contestar preguntas sencillas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo

Material	Ficha	<table><tr><td>¿CUÁNDO?</td><td>TIEMPO</td><td>¿Cuándo te has ido de vacaciones?</td></tr><tr><td>¿DÓNDE?</td><td>LUGAR</td><td>¿Dónde vas a ir después de la escuela?</td></tr><tr><td>¿CÓMO?</td><td>MANERA</td><td>¿Cómo has dormido?</td></tr><tr><td>¿POR QUÉ?</td><td>FINALIDAD</td><td>¿Por qué hace frío?</td></tr><tr><td>¿QUIÉN?</td><td>PERSONA, ANIMAL</td><td>¿Quién tiene un hermano?</td></tr><tr><td>¿CUÁNTO?</td><td>CANTIDAD</td><td>¿Cuántos años tienes?</td></tr></table>	¿CUÁNDO?	TIEMPO	¿Cuándo te has ido de vacaciones?	¿DÓNDE?	LUGAR	¿Dónde vas a ir después de la escuela?	¿CÓMO?	MANERA	¿Cómo has dormido?	¿POR QUÉ?	FINALIDAD	¿Por qué hace frío?	¿QUIÉN?	PERSONA, ANIMAL	¿Quién tiene un hermano?	¿CUÁNTO?	CANTIDAD	¿Cuántos años tienes?			
	¿CUÁNDO?	TIEMPO	¿Cuándo te has ido de vacaciones?																				
	¿DÓNDE?	LUGAR	¿Dónde vas a ir después de la escuela?																				
	¿CÓMO?	MANERA	¿Cómo has dormido?																				
	¿POR QUÉ?	FINALIDAD	¿Por qué hace frío?																				
	¿QUIÉN?	PERSONA, ANIMAL	¿Quién tiene un hermano?																				
	¿CUÁNTO?	CANTIDAD	¿Cuántos años tienes?																				
		<table><tr><td>¿CUÁNDO?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿DÓNDE?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿CÓMO?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿POR QUÉ?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿QUIÉN?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿CUÁNTO?</td><td></td><td></td></tr><tr><td>¿QUÉ?</td><td></td><td></td></tr></table>	¿CUÁNDO?			¿DÓNDE?			¿CÓMO?			¿POR QUÉ?			¿QUIÉN?			¿CUÁNTO?			¿QUÉ?		
	¿CUÁNDO?																						
	¿DÓNDE?																						
¿CÓMO?																							
¿POR QUÉ?																							
¿QUIÉN?																							
¿CUÁNTO?																							
¿QUÉ?																							
Modo de juego	A cada alumno se le entregará un papel en el que figurará el pronombre interrogativo, la frase o el significado del pronombre interrogativo. Tendrán que buscar a los otros dos componentes de su grupo. Cuando se encuentren tendrán que escribir frases con el pronombre que les ha tocado.																						
Normas	Contestar a la pregunta Contestar una sola pregunta por turno																						
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística																						
Evaluación	Observación Ficha																						

LOS INTERROGATIVOS	
Categoría	Oraciones interrogativas
Objetivos curriculares	1, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Adverbios interrogativos
Objetivos específicos	• Responder preguntas sencillas. • Interiorizar los adverbios interrogativos.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo

Material	Ficha <table border="1"> <tr><td>¿CUÁNDO?</td><td></td></tr> <tr><td>¿DÓNDE?</td><td></td></tr> <tr><td>¿CÓMO?</td><td></td></tr> <tr><td>¿POR QUÉ?</td><td></td></tr> <tr><td>¿QUIÉN?</td><td></td></tr> <tr><td>¿CUÁNTO?</td><td></td></tr> <tr><td>¿QUÉ?</td><td></td></tr> </table>	¿CUÁNDO?		¿DÓNDE?		¿CÓMO?		¿POR QUÉ?		¿QUIÉN?		¿CUÁNTO?		¿QUÉ?	
¿CUÁNDO?															
¿DÓNDE?															
¿CÓMO?															
¿POR QUÉ?															
¿QUIÉN?															
¿CUÁNTO?															
¿QUÉ?															
Modo de juego	Se pondrán con las mesas en círculo. Cada uno tendrá una ficha con las preguntas: ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Cuánto?, ¿Quién?, ¿Qué? Escribirán su nombre y a la señal (como una palmada) tendrán que realizar una pregunta y contestar. A la señal se moverán a la derecha y contestarán a la siguiente pregunta. Cuando ya estén todas las preguntas contestadas irán a su sitio y leerán las respuestas para ver si tiene sentido lo que les han contestado. Con esta información tendrán que escribir una historia en su cuaderno.														
Normas	Contestar a la pregunta Contestar una sola pregunta por turno														
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística														
Evaluación	Observación Ficha														

EL POEMA	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	- Nombres: vocabulario relacionado con las estaciones del año - Verbos: concordancia género y número - Estructuras lingüísticas
Objetivos específicos	- Memorizar un poema. - Representar con gestos el significado de las palabras. - Ampliar el vocabulario relacionado con las estaciones. - Mejorar la pronunciación. - Comprender textos orales sencillos. - Reproducir poemas.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Representación del poema con gestos: EL OTOÑO El otoño empieza, (hacer gestos con los brazos como que viene) lo siento en el aire (tocarse los brazos como si se notase la brisa) y es que las hojitas (mover las dos manos arriba y abajo como si cayeran hacia abajo las hojas) empiezan el baile. (simular que estás bailando) El otoño es hermoso (abrir los brazos en señal de grandeza) con días de sol (con las manos representar el sol)

y todo el paisaje (con las dos manos mostrar lo que nos rodea)
se pone marrón. (subir las manos hacia arriba y dar una palmada)

Autor: anónimo

EL INVIERNO

El señor invierno (señalar de arriba abajo del cuerpo)
se viste de blanco, (señalar algo blanco)
se pone el abrigo (hacer como que te pones una chaqueta)
porque está temblando. (temblar)

Se va a la montaña, (mover los dedos haciendo como que estás subiendo)
se mete en el río, (acción de meterse en el agua)
y el parque y la calle (hacer como que te tiras por un tobogán)
se llenan de frío. (cogerse los brazos en señal de frío)

Se encuentra a la lluvia (mover los dedos haciendo como que llueve)
llorando, llorando, (manos a los ojos y moverlos como si se estuviera llorando)
y también al viento (mover los brazos como si hubiera viento)
que viene soplando. (acción de soplar)

¡Ven amigo sol! (indicar a alguien que venga)
Grita en el camino, (manos a la boca como si se estuviera llamando a alguien)
pero el sol no viene (negar con la cabeza)
porque se ha dormido. (acción de dormir)

Autora: Marisol Perales

LA PRIMAVERA

Yo soy una flor (manos a la cara simulando una flor)
y me llamo Margarita (manos abiertas)
mis pétalos son blancos (hacer con las manos unos pétalos)
y soy muy bonita (mover las pestañas)
Tengo un círculo amarillo (hacer un círculo)
dónde las abejas liban, (simular un insecto con los dedos)
ahora vivo en un jardín (señalar al suelo)
con otras flores bonitas (con la mano hacer como una flor)
Algunas veces me cortan (acción de cortar)
y me meten en un jarrón (acción de poner las flores en el jarrón)
para adornar el salón (acción de mostrar)
Pero lo que más me gusta (mano en el corazón)
es vivir en el jardín (señalar al suelo)
que el jardinero me riegue (acción de regar)
y me moje un poquitín (acción de mojar)

Autor: anónimo

ES VERANO

Es verano y brillan las flores (mover las manos como si fueran destellos)
es verano y hace calor (mover la mano como si hiciera calor)
en verano está azul el cielo (señalar al cielo)
y el colegio ya terminó. (mover los brazos representando que se ha acabado)

En verano vamos al campo (acción de andar)
y a la playa en bañador (acción de ponerse un bañador)
en la playa nadamos mucho (acción de nadar)
y nos damos un chapuzón. (dedos a la nariz como si fuéramos a bucear)

A mí me gusta el verano (manos al corazón)
a mí me gusta que haga sol (hacer un círculo en el aire como si fuera el sol)
a mí me gustan los helados (acción de comerse un helado)
de vainilla, fresa y limón. (acción de relamerse)

	A mí me gusta el verano. (manos al corazón)
Normas	Verbalizar y representar el poema.
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Interés en la práctica cuando se piden voluntarios Representación individual del poema

LA LEYENDA DE SAN JORGE	
Categoría	Oraciones
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Estructuras lingüísticas
Objetivos específicos	- Teatralizar una historia. - Comprender textos orales sencillos. - Conocer historias tradicionales del país.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	La leyenda de San Jorge
Modo de juego	Representar la leyenda con gestos a medida que se narra la historia. LA LEYENDA DE SAN JORGE Había una vez un pueblo donde los habitantes estaban muy asustados (expresión de susto). En ese pueblo vivía un dragón (simular un dragón), era muy fuerte (hacer fuerza con los brazos) y echaba fuego por la boca (hacer que como si sacasen fuego por la boca). El dragón sólo se calmaba si se comía cada día una persona (hacer que están comiendo y como si tuvieran la barriga llena). Un día le tocó a la princesa (simular una princesa con un vestido largo). El rey se enfadó mucho (cara de enfado), pero aceptó la decisión (asentir con la cabeza). La princesa se fue caminando lentamente hacia el bosque (caminar poco a poco). Por el camino apareció un caballero (simular un caballero con un caballo y una espada). La princesa le dijo que tuviera cuidado con el dragón (hacer que la princesa está hablando con el caballero). El caballero se llamaba Jorge y era muy fuerte (hacer ver que es fuerte). Jorge luchó contra el dragón (simular una lucha). Jorge le clavó una lanza en el pecho (coger la lanza y simular clavarla). De la sangre nació una rosa (simular que se coge la rosa). Jorge le entregó la rosa a la princesa (dar la rosa). Y colorín colorado este cuento se ha acabado. *De esta tradición nace el día del libro y la rosa que se celebra el 23 de abril en Cataluña.
Normas	Realizar las acciones y movimientos pertinentes en cada caso.
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación

Pronombres

DEMOSTRATIVOS	
Categoría	Pronombres
Objetivos curriculares	4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Artículos y pronombres demostrativos.
Objetivos específicos	• Distinguir los pronombres demostrativos en función de la lejanía. • Nombrar los pronombres demostrativos.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Pelota
Modo de juego	El juego se realizará por grupos. Se distribuirán tres pelotas una cerca (ésta), una en mitad de camino (esa) y otra lejos (aquella). Cuando se diga la frase tendrán que situarse al lado de la pelota que corresponda. Por ejemplo, cuando se diga esta o esta pelota tendrán que ir a tocar la pelota que está más cerca. Posteriormente, serán ellos los que dirán la frase.
Normas	Ir a buscar la pelota correspondiente No lanzar la pelota
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

LOS POSESIVOS	
Categoría	Pronombres
Objetivos curriculares	1, 2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Pronombres posesivos
Objetivos específicos	• Memorizar los pronombres posesivos
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Un objeto de clase como una goma, un lápiz, un sacapuntas
Modo de juego	Se pondrán por grupos y cogerán un objeto suyo para representar los posesivos: • Mío: levantarán el objeto que han escogido hacia arriba. • Tuyo: señalarán una persona de su grupo. • Suyo: señalarán una persona de otro grupo • Nuestro: se abrazarán. • Vuestro: unirán sus dedos para señalar a otro grupo.
Normas	Respetar los objetos y los compañeros
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

ARTÍCULOS	
Categoría	Oraciones. Artículos determinados
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Concordancia entre género y número
Objetivos específicos	Identificar si la palabra es masculina o femenina
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se divide la clase en dos zonas masculina y femenina. Se leerán las frases y tendrán que irse a la zona que corresponda (masculina o femenina). - El niño es bueno. - El perro está enfadado. - El mapa es pequeñísimo. - El vaso tiene agua. - El libro es de paisajes de otoño. - La vela está encendida. - Los plátanos se están poniendo maduro. - La comida está fría. - La biblioteca está bajando las escaleras. A continuación, se leen frases que no son correctas y tendrán que centrarse en el nombre para irse a la zona correspondiente. Una vez allí deberán corregir la frase, es decir, establecer la concordancia entre nombre y sujeto. - El niña es bueno. - La perro está enfadado. - El mapa es pequeñísimo. - El vaso tiene agua. - La libro es de paisajes de otoño. - El vela está encendida. - La plátanos se está poniendo maduro. - El comida está fría. - El biblioteca está bajando las escaleras.
Normas	Kinestésica, interpersonal, lingüística
IM	Observación directa. Otorgar puntos.
Evaluación	Observación

Vocabulario

LAS PARTES DEL CUERPO	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	1, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: partes del cuerpo

Objetivos específicos	- Comprender textos orales sencillos. - Identificar las partes del cuerpo.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Canción: “Las partes del cuerpo” (https://rockalingua.com/songs/parts-body)
Modo de juego	Los alumnos bailarán e identificarán las partes del cuerpo que se vayan mencionando en la canción.
Normas	Seguir el ritmo de la canción.
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística, musical
Evaluación	Observación

UN BARCO DE LA HABANA VIENE CARGADO DE...	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: la ropa, la familia, el otoño, los adjetivos, Halloween.
Objetivos específicos	- Recordar el vocabulario trabajado en clase. - Mejorar la pronunciación.
Destrezas	Productiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Los alumnos se sentarán en círculo. Uno de ellos tendrá la pelota e iniciará el juego diciendo: “Un barco de la Habana ha venido cargado de ...” y añadirá una palabra de una temática (adjetivos, ropa, otoño). Este participante pasará la pelota a la persona que está a su izquierda el cual dirá la misma frase y añadirá una palabra más del mismo campo semántico. Para hacerlo más difícil se pueden ir repitiendo las palabras que han dicho los compañeros.
Normas	Los alumnos que no se les ocurra ninguna palabra o repitan alguna que ya se ha dicho con anterioridad escribirán las palabras que van diciendo sus compañeros en una hoja. Se incorporarán a la siguiente tanda.
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

LA BOLSA MISTERIOSA	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	- Adjetivos: redondo, cuadrado, rugoso, liso, pegajoso - Nombres: objetos - Estructuras lingüísticas: Esto es... (objeto)
Objetivos específicos	Expresar cualidades de un objeto.

	Identificar objetos de uso habitual en la clase.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Diversos objetos y materiales reconocibles: pelota, goma de borrar, lápiz...
Modo de juego	Se pondrán por grupos y uno iniciará el juego. Sin mirar introducirá la mano en la bolsa y escogerá un objeto que tendrá que describir a sus compañeros para que adivinen de qué objeto se trata: “Esto es grande, largo” Los compañeros deben adivinar de lo que se trata y el participante que ha tenido el turno lo sacará para comprobar si es correcto y se intercambiarán los turnos. En el caso que no sepan el nombre del objeto en español podrán decirlo en inglés y el compañero que lo sepa traducir lo dirá en español.
Normas	Respetar los turnos de palabra
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación

PICTIONARY	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	- Adjetivos - Estructuras lingüísticas: El animal es.... - Nombres: animales, profesiones, ropa, clase, comida, deportes, - Verbos
Objetivos específicos	- Aprender y/o revisar el vocabulario relacionado con la temática trabajada. - Realizar preguntas.
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Papel y lápiz
Modo de juego	Un alumno en la pizarra tendrá que dibujar un elemento de los que se ha trabajado en clase y el resto lo tendrán que adivinar. Pueden realizar preguntas sobre lo que están viendo.
Normas	Observar el dibujo de la persona que tiene el turno.
IM	Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
Evaluación	Observación Pizarra

PAQUETES DE...	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	2, 4, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: nombres, unidades, decenas y centenas.
Objetivos específicos	Relacionar número y cantidad

	• Contar
Destrezas	Receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Los alumnos se van moviendo libremente por el espacio y, a la señal (como una palmada o un toque de silbato), se paran y esperan escuchar lo siguiente: “paquetes de (número).” En este momento tendrán que formar grupos del número establecido contando en voz alta para comprobar si el grupo de personas se corresponde con la cantidad. La persona que dice la frase se puede ir cambiando. Y, también se pueden incorporar sumas y restas sencillas. Aquellos jugadores que no puedan situarse en ningún grupo pueden ponerse al lado de la persona que dice el número y realizar algún ejercicio físico como, por ejemplo, saltar. Como variante se puede cambiar la manera de decir la cantidad decir 1 decena y tres unidades.
Normas	Esperar a decir la cantidad para juntarse
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística, lógico-matemática
Evaluación	Observación

JUEGO DE CARTAS	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	1, 2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Nombres: números • Verbos
Objetivos específicos	• Contar • Repasar verbos • Incrementar vocabulario de ejercicios físicos
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Pequeño grupo
Material	Dos dados por grupo Tarjetas para el juego Baraja de póker
Modo de juego	Los alumnos se ponen por grupos y se sitúan en una punta de la pista. Cada grupo dispone de un dado y una hoja con las instrucciones. En la hoja de instrucciones cada número de la baraja de póker tendrá una actividad: 1. Salta como una rana 2. Flexiones 3. Abdominales 4. Sentadillas 5. <i>Jumping jacks</i> 6. Salta a la pata coja 7. Toca el suelo con las manos 8. Correr rápido 9. La plancha 10. Burpees

	J. Piernas atrás Q. Escala la montaña K. Zancadas Y cada palo es una operación matemática:     +7 x2 + 10 x5 El primero del grupo irá corriendo al final de la pista y cogerá una carta de la baraja y volverá donde están sus compañeros. Mirarán el número de la carta el cual les indicará el ejercicio que tienen que hacer. Tirará los dos dados y sumarán las cantidades, con el resultado se realizará una operación que determinará el número de repeticiones del ejercicio. Por ejemplo, si la carta es el cuatro de corazones, el número cuatro determina que son sentadillas y los corazones que hay que sumar 7 al resultado que nos den los dos dados. Se pueden simplificar las operaciones y utilizar solo un dado para facilitar el cálculo.
Normas	Respetar los turnos
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
Evaluación	Observación

JUEGO DE LA FORTUNA	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	• Adjetivos • Estructuras lingüísticas: esto es... • Nombres: comida, los utensilios de la comida, formas geométricas • Verbos • Frases interrogativas
Objetivos específicos	• Repasar el vocabulario relacionado con la comida y los utensilios de cocina • Describir objetos
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo y parejas
Material	Papel y lápiz
Modo de juego	Se realizará con papel el comecocos, conocido como <i>fortune teller</i> a la vez que se van repasando las figuras geométricas y los verbos relacionados con la papiroflexia como doblar y cortar. Una vez se ha realizado el comecocos, en la parte exterior se pondrá un color (colorearlo, poner el nombre del color o ambas cosas). En la parte interior palabras se escribirá el vocabulario trabajado (comida, utensilios de cocina). Se pondrán por parejas y uno dirá un número (o una operación matemática), el otro tendrá que abrir y cerrar el comecocos contando en español. Cuando acabe de contar, mirarán qué colores han salido y la persona que ha dicho el número escogerá un color. La otra persona que sostiene el comecocos mirará dentro lo que hay escrito y sin decir lo que es tendrá que describirlo: para que sirve, de qué color es, cuándo se usa, entre otros. Cuando lo adivine se cambiarán los turnos.

Normas	Decir el máximo número de palabras en español
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística matemática
Evaluación	Observación

BEAN BAG	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: partes del cuerpo
Objetivos específicos	Señalar partes del cuerpo
Destrezas	Receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	<i>Bean bag</i>
Modo de juego	Se pondrán por parejas uno delante del otro con el <i>bean bag</i> en medio de los dos. El adulto dirá partes del cuerpo y los alumnos tendrán que tocarse la parte que se diga: cabeza, pies, rodilla, barriga... Cuando se diga <i>bean bag</i>, lo tienen que coger rápido e ir a tocar la otra parte de la pista y el compañero tendrá que ir a buscarlo. Si lo pilla gana un punto sino lo gana la persona que ha conseguido el <i>bean bag</i>.
Normas	Respetar el turno
IM	Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
Evaluación	Observación

TELÉFONO ANIMALES	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	3, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: animales
Objetivos específicos	- Verbalizar vocabulario relacionado con los animales a través de la representación - Realizar preguntas
Destrezas	Productiva y receptiva
Lugar	Clase
Agrupación	Gran grupo
Material	Ninguno
Modo de juego	Se juega como al teléfono de manera que hacen una fila y tendrán que decir un animal al oído y el último lo tendrá que representar. Se escogerá una participante para que esté fuera de la fila y adivine qué animal es. Cuando no entiendan lo que les ha dicho el compañero, puede hacer preguntas para intentar adivinarlo.
Normas	Decir el animal en español
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística, naturalista

Evaluación	Observación

LA BOMBA	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	2, 4, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: números
Objetivos específicos	Contar
Destrezas	Receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	Pelota
Modo de juego	Se ponen en círculo excepto uno de ellos que se queda en medio, será encargado de contar. Los que están en el círculo tendrán que pasarse la pelota en el sentido de las agujas del reloj. Contarán individualmente siguiendo el orden en voz alta. Cuando se van acercando al número establecido previamente, el del medio dice: “¡Se acerca la bomba!” para que sepan que queda poco. Y cuando llegan dice: “¡Bomba!” el que tiene la pelota en la mano se sienta en el suelo con los pies abiertos. Así, en el siguiente turno el de su lado tendrá que pasar entre sus pies para entregarle al otro que está de pie la pelota y se seguirá el mismo procedimiento hasta que sólo quede uno de pie.
Normas	No correr
IM	Kinestésica, intrapersonal, lingüística, matemática
Evaluación	Observación

EL PAÑUELO	
Categoría	Nombres
Objetivos curriculares	2, 4, 5, 6, 7
Contenidos lingüísticos	Nombres: números y vocabulario relacionado con las operaciones matemáticas.
Objetivos específicos	- Recordar los números. - Realizar operaciones matemáticas sencillas.
Destrezas	Receptiva
Lugar	Gimnasio
Agrupación	Gran grupo
Material	Un pañuelo de tela
Modo de juego	Se dividirá a los alumnos en dos grupos que se situarán en dos extremos de la pista en línea encarados al otro equipo. Cada miembro del equipo tendrá asignado un número. El árbitro con el pañuelo en sus manos situado en la mitad de los dos equipos dirá un número. Los dos niños que tengan ese número tendrán que salir corriendo a coger el pañuelo. El primero que lo coja tendrá que regresar a la zona de su equipo mientras es perseguido por el jugador del equipo contrario. También, se puede decir sumas y restas sencillas.
Normas	El jugador que consiga coger el pañuelo y traspasar la línea donde está su equipo sin ser atrapado elimina a su contrincante.

	Si el jugador que ha cogido el pañuelo es atrapado por el contrincante estará eliminado. Los jugadores eliminados se situarán al lado del árbitro en la zona de su equipo para poder ser salvados por sus compañeros. Para ser salvados el jugador de su equipo tiene que coger el pañuelo y tocarle la mano al pasar. Los números que tenían asignados los jugadores eliminados se repartirán en su equipo para que todos los números los tenga un jugador.
IM	Kinestésica, interpersonal, lingüística, matemática
Evaluación	Observación

Anexo D: encuesta inicial sobre la lengua española



Cuestionario sobre la LE

Cuestionario sobre la LE

***Obligatorio**

1. Nombre

2. ¿Hay alguien en tu casa que hable español? Does somebody in your family speak Spanish? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

3. ¿Quién? Who?

4. ¿Qué lengua habláis en casa? What language do you speak in your house? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Inglés
☐ Español
☐ Francés
☐ Otro: _____

5. ¿Te gusta hablar español? Do you like to speak Spanish? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ A veces

6. ¿Crees que hablar español es importante y útil? DO you think learning Spanish is useful and important? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No
☐ Otro: _____

7. ¿Conoces a alguien que hable español fuera del colegio? Do you know somebody that speaks Spanish? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

5/7/2019

Cuestionario sobre la LE

8. ¿Hablas con él o ella en español? Do you talk with him or her in Spanish?
Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ A veces

9. Comentarios o preguntas

Con la tecnología de
 Google Forms

Anexo E: encuesta inicial sobre el juego

5/6/23, 6:54 PM

Cuestionario sobre el juego

Cuestionario sobre el juego

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Nombre *

2. Qué haces cuando llegas a casa? What do you do when you get home?

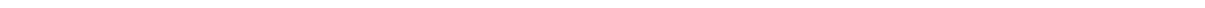
3. ¿Te gusta jugar? Do you like to play? *

Marca solo un óvalo.

☐ Sí

☐ No

☐ A veces



Anexo F: test inicial y final de la evaluación de contenidos

5/7/2019

Español

Español

Obligatorio*Class ***☐ A☐ B**Name ***

Tu respuesta

Escoge la respuesta correcta *☐ Puede ir a beber agua por favor☐ Puedo ir a beber agua por favor☐ Puede ir agua por fa☐ Pueden ir a ber agua por favor

5/7/2019

Español

¿Qué está haciendo?



- ☐ La niña está jugando.
- ☐ La niño está juega.
- ☐ La niña estamos jugando.
- ☐ La niña estoy juego.

Escribe correctamente la frase: mi hermana maría come helado con fresas chocolate y nata

Tu respuesta

Ayer en música yo _____ una canción

- ☐ canto
- ☐ canten
- ☐ canté
- ☐ cantamos

5/7/2019

Español

Hoy al llegar a clase la maestra ha dicho: Tenéis que

- ☐ Escribir la nota en la agenda.
- ☐ Escribirás la nota en la agenda.
- ☐ Escribiré la nota en la agenda
- ☐ Escribiré la nota en la agenda.

¿Qué está haciendo?



- ☐ Me está lavando las manos.
- ☐ Nos está lavando las manos.
- ☐ Está lavando las manos
- ☐ Se está lavando las manos.



5/7/2019

Español

La semana que viene ellos....



- ☐ fueron a la montaña.
- ☐ vamos a ir a la montaña.
- ☐ van a ir a la montaña.
- ☐ va a fue a la montaña

¿Cómo es el pie?



- ☐ Pequeñazo
- ☐ Pezqueñín
- ☐ Poco
- ☐ Pequeñito



5/7/2019

Español

¿Cómo es?



- ☐ El león es el animal tan fuerte.
- ☐ El león es el animal más fuerte.
- ☐ El león es el animal menos fuerte.
- ☐ El león es el animal fuerte.



- ☐ El hombre de azul es tan alto como la mujer de rojo.
- ☐ La mujer de rojo es más alta que el hombre de azul.
- ☐ El hombre de azul es más alto que la mujer de rojo.
- ☐ La mujer de rojo es igual de alta que el hombre de azul.

¿Cuánto cuesta ____ cuchara?

- ☐ Este
- ☐ Estos
- ☐ Aquellos
- ☐ Esta



5/7/2019

Español

La pelota que quiero es AQUELLA. ¿A qué se refiere aquella?

- ☐ Pelota
- ☐ quiero
- ☐ yo
- ☐ que

Nosotros _____ en el patio todos los días aunque nieve.

- ☐ juego
- ☐ jugamos
- ☐ jugué
- ☐ jugaré

SIGUIENTE

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google. [Notificar uso inadecuado](#) - [Condiciones del servicio](#)

Google Formularios



Anexo G: entrevistas al alumnado

Contexto familiar:

- ¿Con quién vives? *Who do you live with?*
- ¿De qué trabaja tu familia? *What do your family for living?*
- ¿Qué lengua hablas en casa? *What language do you speak in your house?*
- ¿Hay alguien que hable español? *Is there anybody that talks in Spanish to you?*
- ¿Con quién te llevas bien y con quien te llevas mal y por qué? *Who do you get along with and why?*

Tiempo libre:

- ¿Qué haces en tu tiempo libre? *What do you do in your free time?*
- ¿A qué te gusta jugar? *What do you like to play?*
- ¿Participas en alguna actividad fuera del colegio (extraescolares, deportes)? ¿Te gusta? *Do you practice any sport after school?*
- Si no participas en ninguna, ¿podrías explicar el motivo? *If you don't practice anything can you tell me if is there any reason?*

Satisfacción del alumno con la escuela:

- ¿Qué es lo que más te gusta de tu escuela? *What do you like the most in the school?*
- ¿Qué es lo que no te gusta de la escuela? *What you don't like about the school?*
- ¿Cuál es la asignatura que más y te gusta y por qué? *Which is your favorite subject and why?*
- ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta y por qué? *Which subject you don't like?*
- ¿Te gusta tu curso? *Do you like to be in 3rd grade?*
- ¿Crees que estás preparado para el curso que viene? *Are you ready for next school year?*
- ¿Qué es lo que más te gusta? *What do you like the most?*
- ¿Te gusta tu colegio? *Do you like the school?*
- ¿Cómo te gustaría que fuera tu escuela? *How would you like to be your school to be?*
- ¿Te lo pasas bien en el colegio? *Do you have fun in the school?*
- ¿Qué piensas de los profesores? *What do you think about teachers?*

En relación con el aprendizaje de la Lengua Española:

- ¿Te gusta aprender español? ¿Por qué? *Do you like to learn Spanish? Why?*
- ¿Crees que se puede aprender mediante juegos? ¿Por qué? *Do you think you can learn having fun? Why?*
- ¿Te han gustado las actividades y juegos que hemos hecho en las clases de español? ¿Por qué? *Did you like the activities that we have played on the class? Why?*
- ¿Crees que has aprendido algo? ¿Por qué? *Do you think you have learned something? Why?*
- ¿Recuerdas algún juego que te haya gustado? *Do you remember any game that you like?*
- ¿Qué te gustaría hacer en las clases de español? *What would you like to do in the Spanish classes?*
- ¿Qué actividades crees que son las que más te hacen aprender español (fichas o juegos)? *What kind of activities make you learn more (sheets or games)?*

Anexo H: entrevista a la observadora interna

- ¿Qué piensas sobre las actividades que se han hecho para el aprendizaje del español?
- ¿Crees que esta metodología puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje del español? ¿Por qué?
- ¿Crees que el elemento motriz afecta al aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Cómo has visto la respuesta al alumnado mientras realizaba los juegos?
- ¿Crees que estaban motivados?
- ¿Cuál crees que es la actividad que más les ha gustado?
- ¿Crees que han aprendido?
- ¿Te han sorprendido las respuestas de los alumnos respecto a los juegos? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún cambio, sugerencia o comentario?



Anexo I: entrevistas a profesores

Profesores que han aplicado la metodología

- ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de español mediante juegos?
- ¿Crees que esta metodología puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje del español? ¿Por qué?
- ¿Crees que el elemento motriz afecta al aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Has aplicado estas actividades para aprender español en tus clases?
- ¿Cómo ha sido la respuesta de tus alumnos?
- ¿Crees que estaban motivados?
- ¿Cuál crees que es la actividad que más les ha gustado?
- ¿Crees que han aprendido?
- ¿Tienes algún cambio, sugerencia o comentario?

Asistentes a la conferencia

- ¿Qué piensas sobre el aprendizaje de español mediante juegos?
- ¿Crees que esta metodología puede favorecer la enseñanza y el aprendizaje del español? ¿Por qué?
- ¿Crees que el elemento motriz afecta al aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Continuarías haciendo estas actividades para aprender español? ¿Por qué?
- ¿Recuerdas alguna actividad que te haya gustado? ¿Cuál?
- ¿Qué palabras recuerdas en español?
- ¿Es una metodología que utilizarías para enseñar a tus alumnos? ¿Por qué?
- ¿Tienes algún cambio, sugerencia o comentario?



Anexo J: registro con la percepción del alumnado participante sobre los juegos, notas de campo de la investigadora y del registro audiovisual en la escuela canadiense

VERBOS

ME PONGO DE PIE					
Categoría	Fecha 10/10/2017	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Ser y estar. • Concordancia entre persona y verbo. • Concordancia entre número y persona.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Ha participado todo el alumnado de forma grupal.	La mayoría de los participantes han estado motivados e interesados. Se ha observado que han escuchado las frases y han participado activamente en el juego. A medida que ha avanzado el juego, ha habido dos niños que han disminuido la atención. A pesar de ello se han vuelto a incorporar al juego. De esta manera, han disminuido la motivación de forma momentánea.	La conjugación de los verbos ser y estar se ha trabajado con otras actividades previamente por lo que tenían conocimientos previos. Aparentemente, no ha sido un juego muy difícil puesto que tenían conocimientos previos, aunque algunos participantes han mirado a sus compañeros para responder.	La maestra es la que lee las frases en la lengua meta. Los participantes del juego tienen que distinguir si es correcta o incorrecta la gramática. Es un juego en el que se desarrolla la comprensión oral y les sirve para repasarlos verbos: la conjugación y el uso del verbo ser y estar. Por lo tanto, en este caso el alumnado no produce, se trata de una habilidad receptiva. Mientras juegan un participante se sorprende diciendo “¿es correcto?” En cuanto al objetivo de distinguir los usos del verbo ser y estar, algunos estudiantes han sido capaces de discernir el uso correcto del verbo ser y estar.	

				Y, con relación a la identificación de si la conjugación de los verbos ser y estar es correcta, han tenido que escuchar atentamente las frases para realizar la acción. Gracias a la observación podemos ver que algunos de ellos se sienten seguros con sus respuestas y otros, en cambio, miran a su alrededor para tomar una decisión a la hora de realizar la acción, es decir, si levantarse o quedarse de pie.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Los catorce asistentes han participado en el juego.	Ha sido muy motivador para el 57%, un poco 29% y poco para el 14%. <i>Ha sido fácil. No me ha gustado porque me duele la barriga.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido fácil.</i> <i>Me ha gustado ir arriba y abajo.</i> <i>Me ha gustado ir arriba y abajo rápido.</i> <i>Supongo que está bien. Y me gusta hacer los centros.</i> <i>Me ha gustado, ha sido divertido.</i> <i>He jugado un poco y ha sido fácil.</i> <i>No he aprendido nada.</i> <i>Me ha gustado jugar. Ha sido divertido porque he jugado.</i> <i>He jugado y me ha gustado, ha sido corto y difícil porque no sabes si es verdadero o falso y es lo que te hace aprender.</i> <i>Es aburrido.</i>	El juego les ha parecido fácil 57% de los participantes, 43% normal y a ninguno le ha parecido difícil. <i>Me ha gustado un poco porque es aburrido y había palabras que no entendía.</i>	El nivel de aprendizaje según la opinión de los participantes ha sido: elevado 21%, medio al 36% y bajo al 43%. <i>Ha sido fácil y no he aprendido nada al jugar al juego.</i> <i>He aprendido nuevas palabras.</i>

REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Todos los asistentes han participado de manera activa en la actividad realizada en el aula.	Se observa que al alumnado le gusta moverse y realizar una acción al escuchar la frase. Han seguido las instrucciones del juego y no ha habido interrupciones en la dinámica del juego. Se han mostrado interesados en la actividad. Y preguntan el significado de las frases que no comprenden. En el vídeo se observa que en un momento determinado un alumno se pone a dibujar, pero se incorpora en el juego en el siguiente turno. Otro alumno, se cambia de sitio mientras se están verbalizando las frases, pero también se reincorpora en el juego.	No les ha resultado difícil a pesar de que hay momentos en los que preguntan el significado de la frase. En dos ocasiones necesitan que se relea la frase para darse cuenta de que el verbo está mal conjugado.	Gracias al trabajo previo realizado con otras actividades complementarias el alumnado es capaz de identificar si es correcta la conjugación de los verbos. Se observa que se realizan la acción correspondiente y corrigen las frases que no son correctas.
PROPUESTAS DE MEJORA	Se podría realizar por parejas o en grupos para aumentar las posibilidades de participación, además de esta manera también se reducen las posibilidades de mirar a los compañeros para contestar.	Para que los participantes tomen un rol más activo podrían ser ellos mismos los que lean las frases y las corrijan explicando el motivo.	Para incrementar la dificultad, podrían escribir las frases.	En el caso de que la frase no sea correcta, uno de los que se ha sentado en el suelo tendrá que corregir la frase.
NOTAS				

YO LLEVO					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 20/10/2017	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Verbalizar frases conjugando el verbo llevar. - Utilizar de forma contextualizada vocabulario relacionado con la ropa.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Los asistentes han participado en pequeño grupo para que la espera no fuera tan larga.	Han disfrutado de la actividad y les ha gustado incorporar el aro, es un elemento que no están acostumbrados a utilizar en la clase. Se han reído cuando se pasaban el aro y el clima ha sido distendido y divertido.	Demuestran que es un juego adecuado a su nivel porque son capaces de verbalizar las frases en la mayoría de los casos sin necesidad de ayuda, en algunos casos preguntan palabras para completar sus frases.	Se ha conseguido el objetivo puesto que han verbalizado las frases conjugando el verbo adecuadamente y utilizando el vocabulario adecuado. Muestran interés por aprender nuevo vocabulario.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Dieciséis participantes	El 69% de los participantes han valorado la actividad como muy motivadora, un 25% como un poco motivante y un 6% nada motivadora. <i>Ha sido divertido.</i> <i>No ha sido divertido.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque me he divertido.</i> <i>No me ha gustado porque lo único que se hace es cogerse de las manos.</i> <i>Ha sido divertido porque te tienes que mover.</i>	Ha sido valorada por un 38% % como fácil, un 50% como normal y difícil por un 13%.	Un 44% de los participantes ha manifestado que el nivel de aprendizaje ha sido alto, el 44% medio y el 13% considera que no ha aprendido nada. <i>Me ha gustado porque puedo aprender palabras en español.</i> <i>Me ha gustado porque puedo aprender más español.</i>	

REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado todos los asistentes y se ha realizado en pequeño grupo.	Los participantes se han mostrado sonrientes y activos durante el juego, lo cual muestra que el ambiente ha propiciado la diversión. Han escuchado atentamente a sus compañeros y han utilizado la lengua para comunicarse. Además, a la hora de realizar las frases han preguntado palabras que no sabían para incorporarlas a su frase. Hay algunos participantes que no han querido dar la mano a sus compañeros para realizar el ejercicio, pero han adaptado las reglas del juego y se han pasado el aro y han dicho la frase. Parecían muy motivados cuando tenían que pasarse el aro y se han ayudado entre ellos mostrándose colaborativos.	Son capaces de realizar el juego de manera independiente a pesar de que preguntan alguna palabra que no comprenden.	Todos los jugadores han dicho la frase utilizando adecuadamente el verbo llevar. Algunos han utilizado palabras que han dicho otros compañeros porque se sentían seguros y, en cambio, otros han arriesgado. Se han observado autocorrecciones al verbalizar la frase. Por ejemplo, un alumno dice: “Yo llevo un suéter blanco, no negro.” Puede ser debido a una interferencia de las palabras con los colores en inglés (<i>black</i> y blanco). En cuanto al orden de las palabras se parafrasea en los casos que no es correcta “Yo llevo un negro pantalón.” Ha habido preguntas para incorporar palabras que no conocían a la frase que querían decir. En una ocasión, eran demasiadas palabras las que no sabía y le ha resultado difícil memorizar toda la traducción por lo que ha acortado la frase; quería decir, pantalones vaqueros con líneas y al final ha dicho sólo pantalones vaqueros. Algunos estudiantes han realizado las frases de manera sencilla “Yo llevo unos vaqueros” y otros han incorporado adjetivos como el color “Yo llevo un suéter azul” “Yo llevo zapatos verde, gris y negro”; se han escuchado adjetivos como calentitos refiriéndose a los calcetines. Y, otros han hablado de varias piezas de ropa como de las zapatillas y el suéter.

PROPUESTAS DE MEJORA				Decir la ropa del compañero de al lado. Utilizar adjetivos calificativos: “Yo soy...”
NOTAS				

LA PELOTA CONJUGADORA					
Categoría	Fecha 26/10/2017	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística,
OBJETIVOS	Conjugar los verbos				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	La pelota conjugadora se ha llevado a cabo en pequeño grupo en el aula.	Es un juego que les gusta y se lo han pasado bien, las caras están sonrientes y se muestran animados e involucrados en el juego. El hecho de que haya una pelota involucrada en el juego les resulta motivador porque no están acostumbrados a este tipo de material en el aula. Algunos de los jugadores no controlan la fuerza con la que pasan la pelota o les cuesta la recepción lo que a veces puede afectar a la dinámica del juego ya que se distraen.		Es un buen juego que permite repasar las conjugaciones de los verbos. Pueden realizarlo de manera independiente. Cuando se confunden son los compañeros que se dan cuenta de que se ha producido un error.	Han mostrado que en general conocen las conjugaciones. Son pocos los errores que cometen al conjugar los verbos.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos asistentes a la escuela.	Respecto a la motivación, un 56% han considerado que es un muy motivador, un poco 31%		Respecto a la dificultad, el 13% han considerado que es fácil, 63% normal y el 25% difícil.	El 25% ha considerado que ha aprendido mucho, el 50% un poco y el 25% nada.

		motivador y un 13% nada motivador. <i>Me ha gustado el juego porque he podido hacer un buen pase.</i> <i>Me ha gustado el juego.</i> <i>El juego ha estado bien.</i> <i>A mí me ha gustado el juego porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado un poco, pero ha estado bien.</i> <i>Me ha gustado mucho porque ha sido divertido y me lo he pasado muy bien.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido porque ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque no me la han pasado.</i>	<i>Me ha gustado porque es como un reto.</i>	
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado todos los asistentes y se ha realizado en pequeño grupo.	El ambiente se ha mostrado distendido y tanto sus caras sonrientes como la actitud positiva hacia el juego demuestran que les ha gustado. Además, ha habido miradas que mostraban complicidad entre los jugadores lo cual ayuda a construir relaciones entre los compañeros. Durante el juego se han respetado y han mirado a la persona que tenía el turno de palabra para escuchar si estaba conjugando adecuadamente el verbo. También, han sido participativos y respetuosos. Cuando la pelota se caía se la daban a la persona a la que se la habían pasado.	Es una actividad que permite repasar la conjugación de los verbos, por lo tanto, se trabaja la memoria. Son capaces de llevar la actividad de manera independiente.	Mediante el juego han conjugado verbos. Han demostrado que conocen las conjugaciones puesto que el juego se ha ido desarrollando con agilidad; y, en el momento, que ha habido un fallo se ha dado cuenta de que no era correcto diciéndole al jugador que se sentara. La maestra ha intervenido para dar la respuesta correcta. En cuanto a la pronunciación, en algunos casos no ha sido la adecuada, pero como el objetivo de este juego se centraba en conjugar los verbos para no interferir en el ritmo del juego no se ha hecho énfasis en este aspecto.

		Cuando alguien se equivocaba se han sentado sin influir mucho en la dinámica del juego. Mientras esperan su turno se mueven de un lado a otro, pero están a la expectativa de que alguien les pase la pelota por lo que están atentos al juego.		
PROPUESTAS DE MEJORA		Dar oportunidad al que se ha equivocado de volver a participar, de manera que, aunque esté en el suelo si alguien le pasa la pelota y da la respuesta correcta se pueda reincorporar al juego. Muchos de los estudiantes mientras esperan hacen movimientos con los pies, saltan, bailan o se tocan el pelo, es por ello por lo que se podría incorporar algún ejercicio mientras esperan su turno.		Cuando la persona no conjuga bien el verbo debe pensar cuál es la conjugación correcta, en el caso de que no la conozca puede preguntar a un compañero en lugar de ser el maestro quien de la respuesta.
NOTAS				

SIMÓN DICE					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 1/11/2017	Asistencia 56%	Agrupación Gran grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística,
OBJETIVOS	• Representar acciones. • Comprensión de mensajes orales sencillos. • Producir mensajes orales sencillos.				

	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Gran grupo, ha participado el alumnado asistente.	El desarrollo del juego se lleva a cabo en un ambiente distendido y los participantes disfrutan realizando las acciones. Piden tener el turno de Simón por lo que muestran interés en la actividad. Son creativos ya que incluyen acciones divertidas como tocar a un compañero. Todos han estado interesados por la actividad y les ha gustado realizar el juego. Un alumno a pesar de que está por el juego realiza comentarios sobre las acciones que se van realizando lo cual ha interferido en alguna ocasión en la dinámica de la actividad.	Los jugadores conocen de antemano la dinámica del juego. En cuanto a las órdenes la mayoría de ellas están relacionadas con vocabulario trabajado por lo que son capaces de realizarlas. En alguna ocasión se ha observado que algún participante mira a los compañeros cuando tiene que realizar lo que dice Simón. En este caso, si se indican comandos que no son capaces de realizar el juego carecería de sentido.	Los participantes están escuchando mensajes en la lengua objeto de aprendizaje y siguen las instrucciones. Han comprendido los mensajes orales y han sido capaces de representar las acciones. En primer lugar, ha sido la maestra la que ha realizado de Simón, pero luego ha sido el propio alumnado quien ha tenido la oportunidad de verbalizar las acciones. Así bien, respecto al objetivo de verbalizar mensajes sencillos algunos han repetido frases que han escuchado anteriormente “Simón dice tocarse el pelo” y otros han creado diferentes como “Simón dice silencio”, “Simón dice sentarse en la alfombra”. A la hora de representar acciones cuando hay instrucciones más complejas (“agacharos los rubios”) se ayudan entre ellos, por ejemplo, tocando el hombro del compañero, mirándolo o haciéndole una señal para que realice la acción. De esta manera, se puede observar que la mayoría comprenden las frases. Hay un participante que mira a sus compañeros antes de realizar la acción porque no se siente seguro de si la está realizando adecuadamente.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes a la escuela.	El nivel de motivación para el alumnado ha sido alto para el 40% de los participantes, medio para el	Al 67% del alumnado le ha parecido un juego fácil y al 33% normal.	La opinión del nivel de aprendizaje del alumnado es medio para un 40% y bajo para el 60%.

		20% y bajo para otro 40%. <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>No me gusta porque es aburrido.</i> <i>Es aburrido.</i> <i>No me ha gustado jugar porque se me olvida todo el tiempo y no me enseña nada.</i> <i>No me gusta porque no me enseña nada; alguien te dice lo que tienes que hacer y lo haces.</i> <i>No me gusta porque es aburrido y para niños pequeños.</i> <i>Me ha gustado un poco, está bien, aunque no es mi favorito.</i> <i>Me ha gustado porque la gente intentaba engañar y me lo he pasado bien con mis amigos. No he aprendido nada porque la persona te decía lo que tenías que hacer y ha sido fácil.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido cuando intentas copiar y cuando no. Cuando dice Simón dice tienes que hacerlo y sino dice Simón dice no hacerlo, es un reto.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido. Me ha enseñado cosas y ha sido un reto.</i> <i>Es muy aburrido en español, quiero jugar en inglés.</i> <i>No me gusta el juego ni en inglés tampoco.</i>	<i>Me gustaría que hubiera palabras más complicadas. He aprendido algunas, pero eran fáciles. Ha estado bien. Ha sido fácil y divertido. Me ha gustado y no he aprendido.</i>	<i>“La única cosa que aprendes es a escuchar y no me gusta jugar inglés.”</i> <i>“No he aprendido nada porque lo único que haces es moverte y escuchar a un niño y es difícil.”</i>

REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en gran grupo y han participado los nueve asistentes.	El alumnado se muestra interesados y parece que les gusta el juego. Realizan la acción entre risas y se oyen comentarios relacionados con el juego lo cual demuestra interés. Un participante ha realizado comentarios sobre las acciones por lo que la persona que tenía el turno ha tenido que esperar a que acabara para continuar. Por ejemplo, cuando la persona que era Simón ha dicho “Tocar el codo” dice “ <i>touch the codo</i> ” y todos se han reído. Otro participante al tener el turno ha verbalizado “Simón dice <i>dub</i> ” y este jugador ha añadido que a las chicas nos les gusta hacerlo por lo que una compañera contesta que sí. Esto ha interferido en el desarrollo del juego.	Les resulta más complicado expresar la acción lo cual demuestra que la verbalización es una habilidad que presenta más dificultades que la comprensión, a pesar de conocer el vocabulario. Sin embargo, no han necesitado ayuda para verbalizar las acciones. Han utilizado vocabulario que conocen para expresarse.	En cuanto al aprendizaje, el alumnado demuestra que es capaz de comprender los mensajes sencillos al representar las acciones. Las personas encargadas de ser Simón verbalizan acciones utilizando adecuadamente el vocabulario; en alguna ocasión hay correcciones en los verbos reflexivos como es en el caso de tocarse. Han utilizado léxico variado como pelo, zapatos, pantalones, pies, alfombra, ... Cuando se dan cualidades específicas para que realicen la acción algunos participantes tienen más dificultades en identificarse, pero siempre ha habido alguno que ha comprendido el mensaje.
PROPUESTAS DE MEJORA	Realizar la actividad en grupos pequeños para que tengan más oportunidades de participar.	Si escriben las frases pueden sentir que tienen un rol más activo en el aprendizaje.		Como propuesta de mejora se pueden incluir tarjetas que el propio alumnado haya escrito para desarrollar la escritura.
NOTAS	Prefieren realizar el juego en inglés. Parece más complicado verbalizar la acción que representarla.			

EL REY					
Categoría	Fecha 16/3/2018	Asistencia 94%	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística

OBJETIVOS	• Representar acciones. • Comprensión de mensajes orales sencillos • Producir mensajes orales sencillos.			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Todo el alumnado ha participado en la actividad. Primeramente, se ha realizado en gran grupo y posteriormente se han dividido en grupos de tres o 4 miembros. Han participado todos los asistentes a la escuela. Tres de ellos han realizado la primera parte, pero después han tenido que salir de clase para irse a realizar otra actividad.	Todo el alumnado ha querido escribir sus propias acciones por lo que se han mostrado interesados y han trabajado colaborativamente con sus compañeros. Hay grupos que han acabado de escribir antes que otros. Han estado participativos con su grupo y han realizado las acciones adecuadamente. Una muestra de su motivación es que al final han preguntado si se podía jugar otro día.	La percepción es que no les ha resultado difícil puesto que han comprendido las instrucciones que debían seguir. Han utilizado palabras y vocabulario que ellos conocían, por lo que no han pedido ayuda para escribir las frases.	Durante la primera parte de la actividad han demostrado que son capaces de leer y comprender los mensajes escritos en la actividad ya que los han representado adecuadamente.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han asistido a la escuela 15 de 16 estudiantes (94%) y han todos los asistentes,	El 60% ha considerado alto el nivel de motivación, el 20% normal y otro 20% bajo. <i>Fue divertido porque he jugado con las palabras. Me ha gustado porque es divertido. He jugado y puedes tener suerte. Ha sido un juego que me ha gustado porque me lo he pasado muy bien. No me ha gustado porque mi</i>	En cuanto a la dificultad, la mayoría lo han categorizado como fácil y el 40% normal. <i>Me ha resultado difícil y por eso no me ha gustado. A veces me ha resultado fácil y a veces difícil.</i>	El alumnado ha opinado que el aprendizaje ha sido básicamente normal y bajo con un 40% cada uno de ellos y alto para un 20%.

		<i>pareja no ha querido jugar.</i> <i>Me ha gustado mucho.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Me ha gustado porque he podido bailar el pescado.</i> <i>Me ha gustado porque se puede escoger y las acciones.</i> <i>Me lo he pasado muy bien, mi compañera ha estado muy graciosa haciendo cosas divertidas.</i> <i>Me ha gustado mucho porque he podido hacer mi cosa favorita que es bailar el pescado.</i> <i>Me ha gustado, he jugado, ha sido fácil y no he aprendido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La actividad consta de dos partes; la primera se ha realizado en gran grupo y la segunda en grupos de tres o cuatro personas. Ambas se han llevado a cabo en la clase y han participado todos los asistentes en la primera parte; en la segunda tres estaban realizando otra actividad.	Cuando se ha realizado el ejemplo con toda la clase han estado interesados y han realizado comentarios en voz alta. Cuando se han dividido en grupos se ha observado que todos se muestran involucrados y trabajando en la actividad. Disfrutan escogiendo las acciones que van a realizar porque son cosas que el grupo ha decidido hacer.	Cada grupo ha mostrado tener diferente ritmo al escribir, pero todos han acabado y han pedido tener turnos para representar las acciones. No han solicitado ayuda para realizar las frases.	Leen y comprenden los mensajes orales en español. Una de las personas que ha tenido el turno tiene dificultades en la lectura, pero ha leído la frase de manera correcta sin necesidad de ayuda. Y, a la hora de realizar la acción lo ha comprendido de forma independiente. Han demostrado que son capaces de escribir, leer y representar acciones utilizando la perífrasis “tener que”. Cuando han realizado las frases se ha corregido la conjugación del verbo tener en una ocasión y el infinitivo en otra (nosotros tenemos que nadamos).
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Han funcionado bien los grupos pequeños puesto que tienen más oportunidades de participar. Les gusta realizar las acciones que ellos mismos han escogido.			

	Cada grupo tienen un ritmo diferente, unos grupos han tardado más que otros en escribir, pero todos han acabado jugando.

¿CUÁNTOS HAY?					
Categoría	Fecha 10/04/2018	Asistencia 75%	Agrupación Parejas	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	Utilizar el verbo haber de forma contextualizada.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha realizado por parejas en el aula.	Es un juego en el que todos los participantes han estado motivados y siguiendo las instrucciones. Les gusta dibujar y este aspecto se puede observar en la dinámica del juego puesto que han estado todos involucrados.		Es una actividad que no les ha parecido complicada, han sido capaces de utilizar español para expresarse y describir la imagen utilizando el verbo haber para describirla. Han preguntado palabras que no conocen para completar sus frases como <i>vet, parrot, pocket, bones</i> .	Se observa que el alumnado utiliza el verbo haber para describir la imagen: “hay tres caballos”. De esta manera se ha conseguido el objetivo propuesto.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Ha habido una asistencia del 75% y han participado todos.	El 58% de los participantes ha opinado que es muy motivador y el resto de los participantes han dividido su opinión entre un poco motivador y nada motivador (17%). <i>Me ha gustado porque he dibujado.</i> <i>Me ha encantado, ha sido súper divertido.</i> <i>Me ha gustado, es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Ha sido aburrido.</i>		Han considerado el juego fácil un 58% y el 42% normal.	En cuanto al aprendizaje, un 8% considera que el nivel de aprendizaje es alto, el 33% medio y el 58% bajo. <i>“He aprendido lo que significa el verbo haber”.</i>

		<i>Mi dibujo ha sido tonto. Hagámoslo otra vez, muy divertido.</i> <i>He jugado y me ha gustado porque es muy divertido, porque el dibujo nunca acaba siendo tan bueno como uno espera. Y ha sido difícil porque no se podía ver la imagen. No me ha gustado, no ha sido divertido.</i> <i>A mí me ha gustado el juego.</i> <i>He jugado y me ha gustado un poco pero no he aprendido nada.</i> <i>Me ha gustado porque he podido dibujar y le he dicho a mi amigo que tenía que dibujar.</i> <i>Ha sido divertido porque he podido dibujar y reírme mucho.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La actividad se ha realizado en parejas para que todos puedan participar.	Se lo han pasado muy bien, es un grupo al que le gusta mucho dibujar por lo que han disfrutado. En esta ocasión, las parejas se han realizado al azar y el juego ha funcionado bien. Todos han estado participativos e interesados en el juego. Para que se sintieran parte del proceso de aprendizaje, han podido escoger la imagen para que tuvieran más motivación. Sólo ha habido un niño que no se ha motivado porque no le ha gustado su pareja. Algunos han dicho que no les ha gustado el juego, pero han trabajado todos muy bien.	Se ha recordado que tenían que hablar en español porque a pesar de que conocen el vocabulario, en alguna ocasión, han utilizado el inglés. En general, se les ha escuchado español e incluso algunos de ellos han descrito la imagen, dando detalles del color.	Han utilizado el verbo “haber” y han descrito lo que había en la imagen.

		Han pedido jugar otra vez y durante el día han dicho que querían hacer actividades de movimiento como sentadillas.		
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Ha funcionado muy bien combinar el movimiento con el dibujo puesto que es un grupo que les gusta dibujar.			

REFLEXIVOS					
Categoría	Fecha	Asistencia	Agrupación	Juego	INTELIGENCIAS
Conjugación de verbos	11/4/2018	81%	Gran grupo	Nuevo	Kinestésica, lingüística
OBJETIVOS	- Distinguir los verbos reflexivos. - Interpretar mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han estado todos involucrados.	El grupo ha seguido bien las instrucciones. Les ha gustado mucho el juego y les ha hecho muchas gracias lo de caerse. Querían seguir jugando. Cuando se ha dicho la frase "Me lavo las manos" cuatro de los participantes han ido literalmente a lavarse las manos en lugar de representarlo, les hacía gracia. Posteriormente se han incorporado al juego. Así bien, no estaban desmotivados, sino que lo han convertido en una realidad.	Se ha observado que les ha resultado complicado al principio, pero ha mejorado a medida que ha avanzado el juego.	Algunos han diferenciado los verbos reflexivos y otros han mirado a sus compañeros. A medida que avanzaba el juego eran más los que distinguían los verbos y, en consecuencia, eran capaces de representar los mensajes orales sencillos.	

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los asistentes que han sido un 81%. <i>No he jugado mucho porque me duele el pie. He jugado un poco, ha sido fácil y no hay aprendizaje. Yo he jugado y me ha gustado.</i>	La mayoría se han mostrado motivados, un 62%, el 38% han considerado que es un poco motivador y el 15% no se ha sentido motivado con el juego. <i>Me ha gustado un poco porque nos hemos caído. Me ha gustado, ojalá podamos jugar otra vez. La siguiente vez me gustaría hacer “dormir” más. Me ha encantado. Ha sido muy divertido. Sé que muchos juegos no me gustan, pero me ha encantado este. Me ha gustado caerme. Es como volar. No me ha gustado porque me dolía la barriga. Me ha gustado. Ha sido divertido. Me ha encantado el juego, ha sido muy divertido. Ha sido divertido, divertido, divertido. No me ha gustado porque me han hecho daño y me he puesto triste.</i>	Ha sido fácil para el 77% del alumnado, normal para 15% y 7% difícil. <i>Ha sido un poco difícil porque no sabía todas las palabras, pero, he aprendido algunas palabras como jugar, peinar, llamar, caer.</i>	El nivel de aprendizaje ha sido considerado por los participantes de la siguiente manera: 15% alto, 38% medio y 46% bajo.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)		Muestran entusiasmo al realizar las acciones, les gusta actuar y representar; incluso en un momento han solicitado realizar una de las acciones <i>do the washing one</i>. También se ha podido observar que les gusta mucho representar “yo me caigo” porque pueden tirarse al suelo.	Está dividido, algunos parece que han comprendido cuando es reflexivo y otros parece que lo han percibido como un poco complicado.	Se puede observar que algunos participantes miran a otros cuando no saben cómo representar la acción. Otros parecen comprender los mensajes sencillos que se están expresando. Distinguen mayoritariamente cuando es hacerlo a uno mismo.

PROPUESTAS DE MEJORA			Escribir ellos las frases con verbos reflexivos trabajados.	Trabajar con otras actividades los verbos reflexivos para que no se sientan perdidos al principio.
NOTAS	Dos de los niños que no les ha gustado es porque les dolía algo o se han hecho daño por lo tanto tenían otra prioridad. Clarificar las normas.			

Tabla 11: datos del juego Las rutinas

LAS RUTINAS					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 11/4/2018	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo, individual, pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Utilizar los verbos reflexivos en situaciones significativas. • Representar mensajes orales sencillos. • Discriminar verbos reflexivos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Es un grupo que le gusta mucho dibujar por lo que han estado centrados en la actividad. Lo han realizado individualmente ayudándose entre ellos.	A muchos de ellos motivados se les ha visto motivados y con ganas de participar. En la actividad grupal la mayoría del alumnado ha participado. Únicamente un alumno no ha realizado la acción porque estaba dibujando. A la hora de dibujar se han concentrado en la actividad, el ritmo de cada uno de ellos ha sido distinto. Al realizar la representación en pequeño grupo se han mostrado participativos e interesados por la actividad y tener el turno.	A la hora de dibujar pocos de ellos han necesitado ayuda para completar la tarea. Concretamente para dos participantes ha sido una actividad complicada; han mostrado actitudes diferentes. Uno de ellos se ha frustrado porque no sabía el significado de las frases y ha necesitado tiempo para convencerse de que podía hacerlo. La otra alumna a pesar de tener dificultades ha mostrado una actitud positiva, preguntando el significado y realizando las acciones con una sonrisa.	Demuestran que comprenden mensajes orales sencillos relacionados con las rutinas diarias puesto que son capaces de representar las oraciones. Cuando no comprenden las frases preguntan para cerciorarse: “Coche is a car?, what is coche?” de manera que se puede observar que no es que no entiendan el mensaje sino que la palabra coche para ellos es diferente a la que han aprendido ya que lo conocen como carro.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado de los 14 asistentes 13 (93%), uno de ellos se ha quedado en la silla dibujando.	En cuanto a la motivación, el 64% de ellos han considerado que ha sido alto, el 21% normal y el 14% bajo. <i>Mi pareja no me ha dejado tener suficientes turnos.</i> <i>Me ha gustado mucho y ha sido divertido. No he aprendido nada.</i> <i>Me ha gustado por favor quiero jugar otra vez.</i> <i>Ha sido divertido porque hemos hecho muchas acciones.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido muy muy divertido.</i> <i>Ha sido divertido, muy divertido.</i> <i>Yo creo que ha estado bien, aunque hay otros juegos que me han gustado más.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>No me ha gustado nada.</i> <i>Me ha gustado porque me he divertido.</i>	<i>La dificultad según los participantes ha sido de nivel fácil para el 71%, 21% media y 7% difícil.</i> <i>No me ha gustado porque no es divertido y es difícil.</i> <i>Ha sido fácil. He jugado. Me ha gustado y no he aprendido nada.</i>	El 14% opina que el nivel de aprendizaje ha sido elevado, el 50% medio y el 36% bajo. <i>He aprendido si lleva el me o no el verbo cuando lo hago a mí mismo.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se observa que, en la realización de la actividad grupal, hay un alumno que se ha quedado dibujando. El resto ha realizado la actividad.	En la parte grupal en la cual tienen que representar las acciones le ha gustado a todo el alumnado representar las acciones, se miraban entre ellos con caras alegres. Se ha observado que un alumno se ha quedado dibujando y otro en un momento determinado ha dibujado, pero se ha reincorporado a la actividad en seguida.	Han tenido dificultades para comprender la palabra coche porque están acostumbrados a escuchar carro.	Han representado adecuadamente las rutinas que incluyen los verbos reflexivos. Han discernido los verbos reflexivos dibujando únicamente en las casillas que correspondía. Los participantes han sido capaces de representar leer y comprender frases relacionadas con rutinas. Han presentado más dificultades cambiando la persona, es decir, en lugar de decir la segunda persona del

				singular, leían como si fuera en primera persona. A pesar de ello ha habido alguna autocorrección lo cual muestra que están aprendiendo.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Es un juego que ha funcionado bien.			

EL RETO DE LOS VERBOS					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 27/04/2018	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Conjuguar los verbos. • Leer oraciones sencillas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	La participación ha ido aumentando con el tiempo ya que al principio eran unos pocos los que levantaban la mano y ahora son la gran mayoría los que quieren adivinar la frase.	A medida que van jugando más les gusta. Les motiva participar y sobre todo salir a escoger el verbo. Se interesan por tener el turno y así poder adivinar cuál es el verbo para escoger la actividad. La mayoría prestan atención durante los cinco minutos, aunque algunos de ellos se distraen y dibujan en alguna ocasión mientras escuchan.	Recordar las conjugaciones de los verbos es una tarea que requiere tiempo puesto que involucra la memorización. Se han ido realizando cambios progresivamente incrementando la dificultad: inicialmente la maestra era quien tachaba los verbos que iban diciendo y, posteriormente, ha sido el alumnado quienes han pasado a tener un rol más activo. Se va cambiando la rejilla en función de los verbos a trabajar. Se han trabajado las diferentes conjugaciones y también verbos irregulares como el verbo poder. Por este motivo parece ser	Han demostrado que son capaces de conjuguar los verbos y leer la frase para intentar adivinar de qué verbo se trata. El encargado de escoger la frase tiene que buscar donde se encuentra en la pizarra digital para tacharla si no es la que ha pensado; de esta manera, necesita un tiempo para leer lo que pone en la pizarra. La repetición es importante porque les da seguridad.	

			que la dificultad se ha ido adaptando a las necesidades del grupo. Cuando tienen dificultades para conjugar se dice la primera parte de la palabra para ver si la recuerdan. Algunas veces se equivocan de persona vosotros “sales” en lugar de vosotros “salís” al patio.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes, es decir, el 81% del alumnado.	La motivación ha resultado elevada para un 69%, media para un 19% y baja para un 12%. <i>Me encanta. No me gusta porque siempre gana la profesora. Es feo, no me gusta. He jugado y me he divertido. Está bien. He jugado. Es divertido y me ha gustado. He jugado y me ha gustado. No sé qué más decir... me ha gustado. Me gusta escoger y adivinar. Me ha encantado porque es genial. Me ha gustado porque es divertido. Me gusta mucho. Ha sido fácil.</i>	Han opinado que el nivel de dificultad es bajo un 56%, un 31% medio y un 13% alto.	El aprendizaje ha sido valorado de un nivel alto por el 50%, un 29% medio y un 31% bajo. <i>He aprendido un poco. Es un poco difícil porque hay que decir y adivinar en español. He jugado y me ha gustado. He aprendido algo.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El alumnado se muestra participativos e interesados. Levantan la mano para decir el turno. Y se ha observado que el alumnado que	La mayoría se muestran interesados en la actividad y levantan la mano. Se observa que en algún momento determinado algún alumno dibuja a pesar de que lo hacen en	Aunque a veces cometen errores, normalmente conjugan los verbos de forma adecuada por lo que el nivel de dificultad parece adecuado al grupo. Alguno necesita ayuda para conjugar el verbo y leer la frase, pero con ayuda se	El alumnado lee las frases conjugando los verbos. La mayoría son capaces de conjugar los verbos adecuadamente y leen de forma correcta las oraciones. En ocasiones se autocorrigien al

	normalmente tienen dificultades para centrarse se interesa en la actividad. Algunos se les incita a participar y a pesar de que inicialmente se niegan verbalizan la frase conjugando el verbo.	un momento puntual y luego levantan la mano para obtener el turno. Hay tres participantes que no han verbalizado las frases, uno está dibujando, otro está atento, pero es tímido y el tercero está cabizbajo y parece que no comprende las oraciones. Están atentos y respetan el turno de los compañeros. Se emocionan cuando han dicho muchos y les quedan pocos por tachar, entonces quieren ir más rápido para conseguir los cinco minutos de tiempo libre. También realizan onomatopeyas ¡oh! cuando no es la frase que dicen mostrándose decepcionados. Cuando no consiguen superar el reto les gusta hacer actividades de saltar como <i>jumping jacks</i>.	sienten motivados para hacerlo. Cabe decir que hay un participante que muestra cara de frustración durante la actividad, tiene la cabeza mirando hacia abajo y no levanta la mano para participar. Parece ser que no comprende las oraciones.	conjugan el verbo para decir la forma adecuada o, bien, son los propios compañeros que hacen comentarios para hacer reflexionar al que ha cometido el error; como por ejemplo, “yo duermo cada día nueve aros”, el compañero dice “¿aros?”.
PROPUESTAS DE MEJORA	Dar a cada alumno una tarjeta y tienen que utilizarlas todos antes de tener otro turno o el tiempo sigue corriendo.	Realizar la actividad en pequeño grupo.	Creen ellos las frases.	Rejilla de observación diaria.
NOTAS	Importancia de la motivación extrínseca, al escoger la actividad si adivinan el verbo.			

YO PUEDO					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 3/5/2018	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Lingüística, interpersonal, intrapersonal, corporal
OBJETIVOS	• Interiorizar el significado del verbo poder. • Comprender mensajes orales sencillos. • Escribir frases sencillas en español utilizando el verbo poder.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado asistente ha participado animadamente en la actividad. Ha habido un alumno que ha preferido quedarse en la parte de atrás y se ha interesado por la actividad de manera intermitente.	La cara de los participantes demuestra que se estaban divirtiendo y el ambiente ha sido dinámico. Les gusta comentar si pueden o no pueden realizar la acción. Además, se puede observar la confianza que tienen en ellos mismos.	Es una actividad que no parece difícil puesto que es vocabulario que se ha trabajado en el aula previamente. En alguna ocasión preguntan cuando no comprenden alguna palabra.	Demuestran que han interiorizado el significado del verbo haber puesto que se han levantado cuando eran capaces de realizar la acción y así lo han comentado.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes.	Han expresado que el nivel de motivación es elevado el 29%, 43% medio y 21%. <i>Me ha gustado un poco.</i> <i>Me ha encantado porque me ha encantado.</i> <i>Ha estado bien. Ha estado divertido, pero no mucho. En una escala del uno al diez le doy un seis.</i> <i>Me ha gustado, para mí ha sido divertido. ¿Podemos jugar otra vez?</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado cuando tenías que</i>	Han confirmado un 50% que el nivel de dificultad ha sido bajo, un 29% medio y alto un 21%. <i>No me ha gustado porque ha sido difícil y no he aprendido nada.</i>	Con relación al aprendizaje un 7% han considerado que ha sido elevado, un 50% medio y un 35% bajo. <i>He aprendido más sobre “yo puedo”; ha sido fácil porque te dice que tu puedes en español y he jugado, me ha gustado un poco.</i>	

		<i>sentarte o levantarte ha sido súper divertido.</i> <i>Ha sido 100% divertido.</i> <i>Me ha gustado, porque ha sido divertido y guay.</i> <i>Me ha encantado porque ha sido épico.</i> <i>Ha sido aburrido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado todos los asistentes. La persona que tenía el turno ha escogido a una compañera para que tuviera el turno. No ha aceptado la invitación de participar y puede ser debido a su timidez puesto que ha estado atenta e interesada en el juego durante toda la actividad.	El nivel de motivación parece elevado puesto que todos quieren mostrar su opinión y realizan la acción correspondiente. En una ocasión ha habido un alumno que estaba jugando con un juguete y se le ha caído al suelo, pero al decir la frase se ha reincorporado al juego. Otros alumnos estaban haciendo otras cosas como dibujando o recortando en momentos determinados y se han reincorporado a la actividad.	La dinámica del juego ha sido amena y las frases se han adaptado al nivel de del grupo. De esta manera, han seguido las instrucciones y sus caras no mostraban confusión.	En el vídeo se observa que han comprendido el significado del verbo poder porque lo asocian a sus habilidades, además han hecho comentarios sobre las frases. Por ejemplo, un participante ha dicho “<i>I can sign but I am not going to do it</i>”. El jugador que ha tenido el turno ha sido capaz de verbalizar frases utilizando el verbo poder: “yo puedo hacer gimnasia”.
PROPUESTAS DE MEJORA	La timidez puede ser un factor que influya en la participación a nivel grupal por lo que realizarlo en pequeño grupo puede ser una solución para ayudar al alumnado más tímido.		Para incrementar la dificultad se pueden poner por parejas y escribir cosas que pueden hacer, la pareja tendrá que levantarse si también puede hacerlo.	Para valorar si comprenden las frases se podría pedir alguna explicación o demostración.
NOTAS	Les resulta más fácil escuchar que producir. Por este motivo en algunos casos no quieren.			

EL GERUNDIO					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 7/05/2018	Asistencia 94%	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Representar acciones para mostrar el gerundio. • Responder a preguntas sencillas en contextos funcionales.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los asistentes en pequeño grupo. Hay uno de los participantes que no prefiere no tener el turno, sin embargo, está motivado e interesado en la actividad intentando adivinar la frase.	Cuando se ha realizado en gran grupo para mostrar el juego algunos han estado organizando el cajón o dibujando. La situación ha sido diferente en pequeños grupos ya que el ambiente que se observa es ameno y distendido. El alumnado disfruta representando las acciones. Levantan la mano para tener el turno a la hora de participar. Entre ellos colaboran para decir la frase. En ocasiones no quieren representar la acción, sino que prefieren adivinar.	Realizar el juego en gran grupo ha ayudado a que conozcan la dinámica del juego y vayan memorizando el vocabulario. En la mayoría de las ocasiones conocen el vocabulario y son capaces de verbalizar la acción. Sin embargo, en alguna ocasión comentan que es difícil porque no saben verbalizar la frase en español. Este aspecto en algunos casos muestra frustración de algún participante.	Son capaces de verbalizar “él/ella está + gerundio” lo cual demuestra que relacionan el estar realizando la acción con el tiempo verbal.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado los 15 asistentes.	Al 73% de los jugadores les ha gustado mucho y el resto de las respuestas se han dividido equitativamente entre una motivación media y baja, un 13%. <i>Este es uno de los mejores juegos. Me ha gustado.</i> <i>Me gusta porque me gusta actuar. Es fácil. No he aprendido nada.</i>	Un 40% han considerado que el nivel de dificultad ha sido bajo, un 46% medio y un 13% difícil.	El aprendizaje ha sido considerado por un 40% elevado, un 20% normal y un 40% bajo. <i>He jugado y me ha gustado, es un poco difícil. He aprendido mucho español y es muy divertido.</i>	

		<i>Me ha gustado un poco.</i> <i>No sé porque, pero me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado un 40 sobre 100.</i> <i>Me ha gustado, es divertido.</i> <i>No me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>Me ha gustado. Es bueno.</i> <i>Me ha gustado. Es muy divertido.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>He jugado y me ha gustado. Me ha gustado porque hemos usado las pizarras.</i> <i>Es divertido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en pequeño grupo y todos se han mostrado participativos. En función del grupo deciden si durante la representación están de pie o sentados.	Miran atentos para ver qué acción realiza el compañero. Una vez ha realizado la acción e incluso antes el alumnado ha verbalizado el inicio de la frase. Cuando lo adivinan se emocionan, “yeah”. Un componente de otro grupo ha pedido participaren el juego, quería el turno, pero había otro participante que tenía que ya estaba preparado; entonces ha decidido irse del grupo, pero la persona encargada de representar le ha dicho “<i>hey, do you want to be here or not?</i>”, lo ha animado a participar y al ver lo que hacía el compañero ha utilizado el gerundio para adivinar la acción “corriendo”. Se ha observado que una alumna que normalmente no se involucra	En cuanto a la dificultad se observa que hay alguno de los participantes verbaliza que es complicado. En dos ocasiones se ha escuchado: “<i>This is hard</i>” and “<i>this is the hard one</i>”, “<i>this one gave me a nightmare</i>”. Lo cual indica que se acuerdan de haberlo trabajado, aunque no recuerdan las palabras exactas. Un alumno que proviene de familia hispana verbaliza: “<i>I don’t know Spanish</i>”. Se observa que hay tarjetas de las cuales no comprenden el significado.	Pueden leer y verbalizar utilizando el gerundio las acciones que realiza el jugador que las representa: “ella está nadando”. Inicialmente no recuerdan cómo se dice el verbo y preguntan para recordar la frase “<i>how do you say it again?</i>”. El jugador es consciente que se ha dicho varias veces e intenta recordar la conjugación. Para ayudara recordar se dice el principio de la frase: “Él está comer” la maestra dice “comi...” y el jugador acaba la palabra “comiendo” a la vez que mueve la cabeza expresando que debía recordarlo. Algún estudiante que presenta dificultades en el aprendizaje interactúa activamente y demuestra haber interiorizado el gerundio.

		mucho con el español porque se siente frustrada ha querido tener el turno y se ha mostrado interesada en el juego tomando un rol activo.		
PROPUESTAS DE MEJORA			Realizar las tarjetas con dibujos para que ayuden a la comprensión de las frases.	Una mejora que se podría incluir es escribir la respuesta en un papel y así trabajar la escritura.
NOTAS	En pequeño grupo funciona mejor. Las habilidades productivas y receptivas se pueden relacionar con la confianza en uno mismo y la timidez, hay un alumno que no quiere tener el turno, su familia es de origen mejicano. Un alumno con dificultades en la atención se ha animado a unirse a un grupo y ha utilizado el gerundio			

PASADO Y FUTURO					
Categoría	Fecha	Asistencia	Agrupación	Juego	INTELIGENCIAS
Conjugación de verbos	22/05/2018	100%	Gran grupo Parejas	Nuevo	Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	Diferenciar el futuro del pasado.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los asistentes.	El alumnado se ha mostrado interesados y el ambiente ha sido animado. Les ha gustado realizar el juego por parejas. Han realizado las tarjetas que tenían y han pedido más. Vienen a pedir más tarjetas. Parece que se lo estaban pasando bien.		El desarrollo del juego ha sido complicado porque muchos no han entendido la dinámica. Han preguntado las palabras que no conocían para escribir las frases y se han ayudado entre los compañeros.	Los participantes han escrito frases en español tanto en futuro como en pasado y en la mayoría de los casos distinguen a cuál se refiere.

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Ha participado el alumnado asistente.	Ha sido calificado por el 18% como con un nivel alto, 39% medio y bajo por el 44%. <i>Me ha gustado porque sí. No sé por qué no me ha gustado. Creo que ha estado bien. Creo que ha sido aburrido porque no me ha gustado. Ha estado bien. Mi pareja no colaboró mucho, pero por todo lo demás creo que estuvo bien. No me gustó porque fue aburrido. No me gustó porque mi pareja no escuchaba. Yo jugué y me gustó un poco. Me gustó estuvo bien. Ha sido divertido, ha estado bien. Ha sido aburrido. Me ha gustado porque ha sido divertido. Me parece que está bien. Me ha gustado un poco. Creo que estuvo bien pero no sé por qué. No me gustó porque fue fácil y no aprendí nada.</i>	Ha sido considerado con un nivel bajo de dificultad por el 40%, el 47% medio y el 13% alto.	El aprendizaje ha sido alto para el 19%, 31% normal y 50% bajo. <i>Fue un poco difícil por las palabras en español, pero he aprendido español.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado todos los asistentes.	Cuando se está realizando el juego en gran grupo, se observa que hay algunas cabezas en la mesa lo cual hace pensar que están aburridos o poco interesados. Cuando se pregunta quién quiere tener el turno algunos de los que tenían la cabeza baja han levantado la mano. En la segunda parte la motivación	Algunos no entendían la dinámica de la actividad por lo que se ha explicado varias veces.	El alumnado lee las frases y casi todos son capaces de distinguir entre pasado y futuro. Sin embargo, hay una pareja que no entiende la dinámica del juego. Una vez la ha comprendido ha leído las frases y ha sido capaz de conseguir el objetivo. En una ocasión, se ha observado como un alumno le ha hecho saber a su

		ha cambiado. La mayoría de los participantes se han mostrado interesados en realizar la actividad.		compañera que ha confundido el pasado con el futuro.
PROPUESTAS DE MEJORA		El único que se mueve es el que tiene el turno quizá se podría hacer que todo el alumnado tome un papel activo moviéndose al leer la frase.		Como mejoras se puede añadir decir si es ayer o mañana.
NOTAS	Un juego poco motivador			

LA ARAÑA (PASADO Y FUTURO)					
Categoría Conjugación de verbos	Fecha 29/05/2018	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Verbalizar frases en futuro con vocabulario trabajado. • Verbalizar frases en pasado con vocabulario trabajado.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado en la actividad todos los asistentes y se ha realizado en gran grupo.	El juego se ha llevado a cabo dos veces. La primera vez que se ha realizado no se ha podido finalizar porque no estaban respetando al compañero que tenía el turno. Les ha costado mucho prestar atención. El ovillo de lana en este juego ha sido una distracción al liarse ha generado que se pusieran nerviosos. Utilizar lana puede ser complicada porque se líe.	Es una actividad que aparentemente no era complicada. Sin embargo, la dinámica del juego se ha visto afectada por las interrupciones durante el juego.	Este juego se ha adaptado a los contenidos que se están realizando porque uno de los niños pidió jugar al juego que habíamos jugado el primer día. Las frases han sido cortas y utilizando un vocabulario muy básico que ya conocían. Han utilizado el pasado y el futuro en frases sencillas.	

		Quizá es un juego en el que se debe realizar con menos jugadores para que puedan participar sin tener que esperar tanto rato. Estaba planeado que para volver a poner bien la lana lo devolvieran a la persona que se lo había pasado pero la falta de atención ha imposibilitado llevar a cabo esta tarea. De manera que se han dicho los nombres y se han ido sentando, pero ha sido la profesora quien ha ido recogiendo la lana. Les cuesta mucho estar quietos y atentos. Todos querían participar, pero a la hora de esperar están jugando y verbalizan lo que les pasa por la cabeza sin levantar la mano y sin tener en cuenta que hay un compañero que tiene el turno. La segunda vez ha funcionado mejor y han respetado. Los que quieren participar les molesta mucho que haya niños que no escuchan ya que influye en el desarrollo del juego.		
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos en gran grupo.	El nivel de motivación ha sido alto para un 43%, medio para un 25% y bajo para un 31%. <i>Yo he jugado.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado tocar la cuerda.</i> <i>No me ha gustado porque la gente</i>	La dificultad ha sido considerada como baja por un 56%, media por un 31% y alta por un 13%. <i>Es fácil y no he aprendido nada.</i> <i>Ha sido fácil y no he aprendido nada.</i> <i>Ha sido fácil porque lo que hemos hecho ha sido tirar un ovillo de lana.</i>	La opinión respecto al aprendizaje: alto para un 38%, medio para un 31% y baja para un 13%. <i>He aprendido como tirar un ovillo de lana.</i> <i>He aprendido español y como hacer una tela de araña con la cuerda.</i>

		<i>la primera vez no ha escuchado. Es divertido porque es genial porque es complejo.</i> <i>No me ha gustado porque los niños no escuchan.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Pienso que ha estado divertido. Ha sido un gran juego. Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>He jugado y me ha gustado mucho lo que no me ha gustado es cuando la clase es ruidosa y se tarda mucho tiempo.</i> <i>Ha sido un poco difícil por el español.</i> <i>Es aburrido porque lo único que haces es tirar un ovillo de lana, pero ha sido un poco divertido.</i> <i>He jugado porque ha sido divertido. Me ha gustado porque he aprendido.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Ha sido un juego divertido. Me ha gustado. Me encanta el juego.</i> <i>No me ha gustado porque los niños no han escuchado.</i> <i>No sé por qué no me ha gustado.</i>	<i>No he aprendido nada porque sólo hemos tirado el ovillo de lana.</i> <i>Ha sido un poco difícil jugar porque la clase no escuchaba.</i>	
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Todos han tenido un turno diciendo la acción en pasado. Sin embargo, se han tenido que cambiar las instrucciones porque no comprendían la dinámica del juego.	Parece que el juego no ha sido muy motivador puesto que los participantes no han respetado los turnos. Algunos se mostraban interesados, pero el comportamiento de sus compañeros ha influido en la dinámica del juego. En cambio, otros, se han mostrado	Se observa que el ambiente no es apropiado para el aprendizaje, están hablando y no participan en la actividad de manera activa.	Han verbalizado frases en pasado como: “yo fui a nadar, yo fui a cortar el pelo, yo fui a la biblioteca yo fui a mi casa”. Esta última frase se ha repetido en varias ocasiones.

		desinteresados, mientras esperaban su turno estaban apoyados en la pared y jugaban con las chaquetas. Algunos alumnos no escuchan a sus compañeros y hablan mientras el compañero tiene el turno por lo que en lugar de esperar en el círculo se han tenido que ir a la silla. El hecho de tener lana en las manos ha complicado la situación porque jugaban con ella y no prestaban atención al juego. Tres alumnos preguntan si pueden comer, lo que sugiere que igual tenían hambre.		
PROPUESTAS DE MEJORA		Puede que si se realiza en pequeño grupo la atención esté más centralizada.		
NOTAS	Una de las alumnas ha contestado no me ha gustado, pero he aprendido. Ha expresado que no le ha gustado, pero está relacionado con la poca atención de los compañeros.			

ORACIONES

TELARAÑA					
Categoría	Fecha 30/08/2017	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Presentarse. • Expresar oralmente intereses.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los asistentes y se ha realizado en gran grupo con toda la clase.	El clima en el que se ha desarrollado el juego ha sido distendido, dinámico y lúdico. El alumnado asistente ha participado en la actividad con ilusión y de forma activa. Han mostrado interés y predisposición por aprender palabras que no conocían para expresar aspectos personales en español. Algunos de los jugadores estaban tan emocionados sosteniendo la lana que les ha costado estar quietos y focalizarse en lo que les decían los compañeros, se movían y se les caía la lana por lo que han mostrado dificultades para escuchar a sus compañeros. Les ha gustado ver cómo quedaba la tela de araña. La percepción de la maestra de que a algunos participantes les ha costado escuchar se ha confirmado con algunos comentarios: “No me ha gustado tener que esperar a que todos acabaran de hablar.”	No les ha resultado complicado hablar de ellos mismos puestos que son frases que han utilizado con anterioridad. En ocasiones cuando han presentado dificultades han preguntado las palabras para conocer su traducción al español o lo han dicho en inglés.	Se han presentado utilizando el español y han explicado intereses personales. Han utilizado adecuadamente la expresión lingüística “Yo me llamo...”. Por lo tanto, el objetivo de presentarse y expresar oralmente preferencias e intereses se ha conseguido. Este juego además del objetivo lingüístico ha servido para potenciar la inteligencia interpersonal; es el inicio de curso y algunos de ellos no se conocen por lo que se ha potenciado la cohesión de grupo.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		En la rejilla sobre la percepción del juego confirmado que les ha gustado mucho al 68%, el 19% ha considerado que es un nivel motivación y el 12% bajo. <i>Ha estado bien y me ha gustado porque he podido decir algo que me gusta de mí.</i>	Para un 38% la dificultad ha sido baja, un 56% normal, y alta por un 6%.	En cuanto al aprendizaje, ha sido alto para el 44%, 38% medio y bajo 19%. <i>No me gustó porque fue muy fácil. No sé, fue muy fácil. Y no aprendí nada. Aprendí cómo jugar. Me gustó porque aprendimos cosas. Y eso es compartir. Me ha gustado lanzar el ovillo.</i>

		<i>No me ha gustado tener que esperar a que todos acabaran de hablar.</i> <i>Fue divertido. Me gustó utilizar la lana.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque me gusta tirar cosas.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido jugar con un ovillo. Ha sido divertido.</i> <i>Fue un juego divertido.</i> <i>Me gustó. ¿Podemos jugar otra vez? Creo que fue divertido.</i> <i>No me gustó porque lo único que hemos hecho es tirar un ovillo de lana a otro.</i> <i>Fue divertido y genial, pero me hicieron daño, pero sí me gustó.</i> <i>No me gustó porque fue raro. Fue genial.</i>		<i>Me ha gustado jugar porque me gustó hacer una tela de araña. Fue un poco difícil que se viera bien.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El juego se ha realizado en gran grupo con toda la clase en el aula.	Se muestran alegres de presentarse y de compartir sus intereses con los compañeros. Han seguido las instrucciones a pesar de que se observa que hay momentos en los que les cuesta escuchar a sus compañeros. Dos alumnos se han mostrado distraídos cuando hablaban sus compañeros, pero se han presentado a sus compañeros diciendo las frases en español.	Han sido capaces de verbalizar las frases en español, han preguntado alguna palabra que no conocen para completar la frase, pero por norma general no han tenido dificultades para expresarse.	Han utilizado adecuadamente las expresiones lingüísticas y vocabulario que ha conocido. Se han conseguido los objetivos propuestos puesto que se han presentado a sus compañeros y han incluido en la frase algún interés.
PROPUESTAS DE MEJORA		Mientras están esperando el turno como por ejemplo esperar su turno a la pata coja o hacer sentadillas.		

NOTAS	Al final de curso cuatro alumnos han opinado que ha sido el juego que más les ha gustado.

A TI TE TOCA					
Categoría	Fecha 12/9/2017	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Identificar cualidades. • Comprensión de mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos y se ha realizado en gran grupo.	La motivación en los participantes ha sido variada. Muchos participantes han disfrutado y les ha gustado moverse y realizar la acción cuando se sentían identificados. Se ha observado que la falta de comprensión del vocabulario afecta a la atención porque algunos de ellos se han mostrado distraídos cuando no entendían las palabras. Puede que se hayan sentido frustrados al no comprender el mensaje.	La mayoría demuestran que conocen el vocabulario y son capaces de representar acciones. En ocasiones se veían caras de no comprender el mensaje, en este caso los compañeros y la maestra les han ayudado a comprender las oraciones.	La habilidad que se desarrolla es la escucha y comprensión de mensajes sencillos en la lengua meta. Algunos de ellos han actuado rápidamente y han entendido las frases; otros han puesto cara de no entender la frase y han mirado a sus compañeros a ver qué significaba. Los participantes que han comprendido la oración la han traducido para que los compañeros que no entendían las palabras clave pudieran seguir el juego. A medida que iba avanzando el juego ha cambiado la dinámica puesto que cuando se repetían las oraciones cada vez más participantes realizaban la acción sin mirar a sus compañeros.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en gran grupo.	El alumnado ha considerado que el nivel de motivación ha sido elevado 56%, medio 13% y bajo un 31%.	El 50% de los participantes ha considerado que el nivel de dificultad ha sido bajo, el 31% medio y el 19% algo.	El 19% consideran que el nivel de aprendizaje ha sido alto. el 44% medio y el 38% bajo.	

		<i>Ha sido un juego divertido. No me ha gustado jugar porque me ha resultado aburrido. Me ha gustado pensar si era yo. Me ha gustado realizar las acciones.</i>	<i>Ha sido difícil. Había palabras que no sabía.</i>	
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El desarrollo del juego se ha llevado a cabo en el aula con todos los asistentes.	Se han interesado por el juego y les ha gustado realizar la acción. Les hacía ilusión sentirse identificado. Algún alumno se ha mostrado distraído porque no conocía el significado de las palabras y no les permitía realizar la acción. Se sentían perdidos.	A algunos alumnos les ha parecido complicado realizar la acción porque no comprendían el vocabulario, pero con la ayuda de los compañeros han sido capaces de realizar la acción si les correspondía.	En cuanto a identificar cualidades la mayoría demuestran que son capaces de identificarse por lo que se ha conseguido el objetivo de identificar las cualidades y comprender mensajes orales sencillos.
PROPUESTAS DE MEJORA		Para incluir la competitividad se puede realizar de forma que sólo queda uno.	Inicialmente para que todos comprendan el mensaje y para que memoricen el vocabulario se podrían mostrar imágenes con las cualidades.	Para potenciar el aprendizaje pueden ser ellos quienes escriban las frases y así garantizar que conocen el vocabulario además de trabajar la escritura.
NOTAS				

PALABRAS MASCULINAS Y FEMENINAS					
Categoría Concordancia	Fecha 6/10/2017	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	Identificar si la palabra es masculina o femenina.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha realizado en el aula y han participado todos los estudiantes y la gran mayoría han estado con ganas de jugar.	A pesar de que el ambiente ha sido de una actividad dinámica y en la que muchos querían participar, ha habido algunos jugadores que no han estado totalmente enfocados en el juego. En la segunda parte del juego donde tenían que corregir la frase a algunos participantes no se han mostrado tan atentos quizá por la dificultad.	Son capaces de diferenciar si una palabra es masculina o femenina y la mayoría también son capaces de corregir la frase, aunque alguno de ello presenta tiene alguna dificultad por lo que mira a sus compañeros para tomar su decisión.	Han recibido input en la LE y han sido capaces de discernir el género y el número de la palabra. Se ha trabajado la comprensión oral y el habla al corregir las frases que eran incorrectas. La mayoría de las veces eran los mismos participantes quienes tomaban la iniciativa y se dirigían primero al lugar correspondiente, así como también quienes corregían las palabras para que hubiera concordancia entre el género y el número. La primera parte les ha resultado más sencilla puesto que no tenían que corregir, simplemente dirigirse a la parte que estaba designada al género del nombre.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	100% de participación	Un 50% han estado muy motivados, un 31% un poco y un 18% nada. <i>Ha sido muy aburrido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Me he divertido.</i> <i>Me ha gustado ir a la mesa que tocaba.</i> <i>Me ha gustado moverme por la clase.</i>	Han valorado la actividad como fácil un 43%, normal un 31% y un 25% difícil.	Un 25% ha manifestado que ha aprendido mucho, un 37% un poco y un 25% nada.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado todos los asistentes y se ha realizado en gran grupo en el aula.	Los participantes se han interesado por la actividad. Muestran caras de emoción cuando se tienen que mover por la clase en busca del lugar adecuado. Inicialmente han estado muy participativos e	La primera parte les ha resultado más sencilla puesto que únicamente se tenían que dirigir a un lugar de la sala, el que correspondiera al género indicado. Sin embargo, la segunda parte la dificultad ha aumentado porque	La mayoría demuestran que son capaces de identificar el género de las palabras. Tienen más dificultades cuando tienen que corregir la frase.

		involucrados en el juego dirigiéndose al lugar correspondiente. En la segunda parte algunos alumnos se han distraído quizá porque ha aumentado la dificultad en la dinámica del juego.	tenían que corregir la frase que era incorrecta.	
PROPUESTAS DE MEJORA	Realizar la actividad en grupos más pequeños puede favorecer el desarrollo de la actividad; uno dice la frase y los demás deben dirigirse a la mesa.	Para aumentar la motivación puede que incluir que se trasladen a lugares fuera de la clase como por ejemplo el pasillo potencien su atención.		
NOTAS				

CUENTO MOTOR: EL HECHIZO					
Categoría	Fecha 12/10/2017	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Incrementar el vocabulario relacionado con los adjetivos físicos y de personalidad. - Comprender mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El cuento motor se ha desarrollado en gran grupo con todos los asistentes.	Ha habido parte de los participantes que estaban motivados y que les gustaba ir haciendo las acciones; en cambio, a otros no les ha parecido divertido y han distraído a otros compañeros lo cual ha afectado al desarrollo de	La dinámica de la actividad se ha visto influenciada por algunos alumnos que no han estado centrados durante toda la actividad. Los participantes que han afectado a la dinámica de la actividad parecían no comprender las frases y, en consecuencia, no podían	Están desarrollando la habilidad receptiva, la escucha y la comprensión de mensajes orales sencillos. La mayoría del alumnado ha ido representando con gestos y mímica a medida que se iba verbalizando el cuento.	

		la actividad.	representar las frases lo cual ha afectado a su comportamiento.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Todos han participado en la actividad	El 56% de los participantes han opinado que el nivel de motivación del juego ha sido elevado, el 25% normal y el 19% bajo. <i>Me he divertido.</i> <i>No me ha gustado porque me ha parecido aburrido.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Me ha gustado hacer los gestos.</i>	El 25% de los participantes ha considerado que ha sido fácil, el 50% nivel medio de dificultad, y el otro 25% difícil.	En cuanto al aprendizaje el 38% considera que el nivel de aprendizaje ha sido alto, el 44% medio y el 19% bajo.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en gran grupo con los asistentes.	Se han mostrado atentos y han representado las acciones inicialmente. A medida que se iba leyendo la historia el interés de algunos alumnos ha disminuido, seguramente por la falta de comprensión de la historia. Este aspecto ha afectado la actividad puesto que la lectura del cuento se ha interrumpido en varias ocasiones.	La percepción es que a algunos participantes les ha costado comprender la historia por lo que puede que algunos les haya resultado complicado.	El desarrollo del juego ha afectado al aprendizaje puesto aquellos que no estaban interesados han distraído a otros que sí lo estaban. Muchos han comprendido los mensajes sencillos y han representado los movimientos, pero es difícil valorar si han incrementado el vocabulario relacionado con los adjetivos físicos y de personalidad. La repetición del juego puede resultar efectiva para retener más vocabulario y en consecuencia comprender los mensajes que se están verbalizando. Evaluar los conocimientos previos y con posterioridad puede ser una manera de valorar lo que han aprendido.
PROPUESTAS DE MEJORA		Como aspecto a mejorar, a los participantes que no están realizando adecuadamente la actividad se les puede otorgar una	Incorporar imágenes para la mejor comprensión de la historia y así potenciar la motivación.	La repetición de la historia puede ayudar a memorizar el vocabulario y las estructuras lingüísticas.

		función para que el resto pueda realizar las acciones oportunas sin ser interrumpidos; como, por ejemplo, lectura de la historia o ser el modelo de representación para sus compañeros.		
NOTAS				

FOTO DE MI FAMILIA					
Categoría	Fecha 30/10/2078	Asistencia 50%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Repasar el vocabulario relacionado con la familia. • Verbalizar mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha realizado en un centro, es decir, en pequeño grupo mientras otros hacían otra tarea.	Todos han estado motivados y querían tener el turno. Cuando estaban representando el momento se han mostrado contentos y emocionados. El juego se realizó dos veces. La primera fue un día que vinieron pocos estudiantes y la segunda al día siguiente ya que fueron ellos mismos quienes quisieron repetir. Hay una conexión con la emoción, es decir, que están evocando una situación que recuerdan por algún motivo		Se ha observado que no pueden verbalizar todo lo que piensan utilizando el español porque les falta vocabulario, pero han utilizado diferentes maneras para expresar lo que quieren decir. Han utilizado palabras que conocen, gestos, mímica.	Han utilizado el vocabulario trabajado en clase relacionado con la familia. Con relación a las formas verbales se ha observado que ha habido ocasiones en las que no era la adecuada, pero el objetivo en este caso no se centraba en la conjugación de los verbos. Cuando sitúan a todos los compañeros explican qué están haciendo para que se hagan una idea de la foto que están representando.

		como por ejemplo porque se rieron mucho. Todos se han divertido y así lo han expresado en el diario de clase.		
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes a la escuela.	El 75% ha considerado que la actividad tenía un nivel alto de motivación y el 25% un nivel medio. <i>El juego ha sido divertido y me he divertido.</i> <i>Me ha gustado porque me he divertido.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>He estado feliz.</i>	Con relación a la dificultad el 63% han considerado que el nivel de dificultad era medio, el 38% alto.	El 50% considera que el nivel de aprendizaje ha sido alto, y el resto han dividido equitativamente sus respuestas entre un aprendizaje normal y bajo.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en pequeño grupo y han participado todos los asistentes. Algunos participantes hablan más que otros, puede ser que esté relacionado con la personalidad de cada participante ya que alumnos más tímidos les cuesta más expresarse a pesar de que utilizan más gestos y la expresión corporal.	Se ríen cuando recuerdan el momento y hay un ambiente distendido realizando la actividad. Se ha observado que hay complicidad entre los participantes y se han mostrado colaborativos. Todos han querido representar su recuerdo y ayudar a los compañeros “pick me”. Algunas de las situaciones representadas han sido divertidas como por ejemplo que un participante ha querido representar a su hermano comiendo hierba. A algunos no les gusta realizar alguna acción embarazosa. Por ejemplo, a un niño se le dice que	La dinámica del juego la han llevado a cabo siguiendo las instrucciones. Con relación al vocabulario han preguntado palabras, han utilizado la expresión corporal para hacerse entender como por ejemplo mímica y gestos. También han utilizado palabras que conocen al realizar el juego. Los participantes han utilizado el vocabulario y las frases que conocen para hacerse entender. Cuando no encuentran las palabras para expresarse en español utilizan gestos para comunicarse y así ser entendidos.	Los participantes verbalizan frases cortas. A la hora de comunicarse utilizan palabras que conocen, aunque no sean del todo correctas: “tú necesitas aquí”, “yo necesito tu aquí”, “ella’s perro”. En estos casos se repite la frase correctamente para que vayan interiorizando la gramática. A la hora de conjugar el verbo ser algunos se confunden y dicen frases como “tu es”; en cambio otros lo dicen correctamente: “tú eres mi amiga”, “tu estas en tu bicicleta”. También muestran conocimiento del vocabulario relacionado con la familia. Además, cuando uno de los alumnos pregunta cómo se dice <i>aunt</i> , varios compañeros responden adecuadamente “tía”. Han utilizado

		va a comer hierba y se niega a representarlo, pero otro participante se ofrece voluntario.		gerundio “estás aquí corriendo” y diminutivos.
PROPUESTAS DE MEJORA		Cuando no participen todos puedes escribir frases mientras observan a sus compañeros.		
NOTAS	Es un juego que les ha gustado mucho y puede ser que esté relacionado porque evoca emociones.			

LAS EMOCIONES					
Categoría	Fecha 31/10/2017	Asistencia 50%	Agrupación Gran grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística.
OBJETIVOS	Expresar emociones y sentimientos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado los asistentes.	Es un juego que es motivador y que permite establecer vínculos entre los compañeros. El alumnado expresa sus sentimientos y los compañeros conocen su estado de ánimo. De esta manera, pueden ayudarse unos a otros. Les gusta tener el turno y explicar cómo se sienten.	Es una actividad apropiada al nivel del grupo puesto que utilizan vocabulario que ya conocen. A pesar de que cada mañana expresan sus emociones y va surgiendo vocabulario nuevo.	El alumnado se expresa en español para explicar cómo se sienten: “Yo estoy ____ porque ____.” Normalmente utilizan vocabulario que ya conocen como cansado, enfadado, contento, triste. Tienen más dificultades para expresar el motivo ya que las situaciones suelen ser más variadas. En ocasiones, hacen una mezcla de los dos idiomas: “yo estoy cansado porque I didn't sleep well”. Una vez acaban la frase, se dice en español para que la vayan interiorizando. En algunos casos los compañeros se	

				corrigen entre ellos si conocen las palabras. Les gusta hacer preguntas a la persona que tiene el turno sobre la situación, aprovechando la oportunidad para practicar las preguntas interrogativas. Les ha costado decir algunas palabras porque no tienen el vocabulario en español. Es difícil que hagan las frases enteras porque no tienen todo el vocabulario.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado los asistentes que han sido un 50% del alumnado.	El 63% han afirmado que es un juego que les ha motivado mucho, el 25% que ha estado bien y un 13% que no le ha resultado motivador. <i>Me ha encantado.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i>	Ha sido considerado por el 25% fácil, el 13% normal y el 63 difícil. <i>Es difícil decir la palabra en español.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido un desafío.</i> <i>Ha sido difícil.</i>	El aprendizaje ha sido alto para un 50%, medio para un 25% y bajo para un 25%. <i>Me ayuda con mi español.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado con todos los asistentes, en esta ocasión han sido ocho. Había muchos estudiantes enfermos. Es como si se hubiera hecho en grupo pequeño.	El alumnado tiene que expresar gestos con la cara, cuando habitualmente hablan sin realizar ningún gesto. El clima ha sido distendido y relajado. Se escuchan risas y han estado atentos al juego y a sus compañeros. Parece que les ha gustado porque las caras han sido de alegría y se ha habido miradas cómplices. Una compañera le ha tocado la espalda a su compañero para que se girara y así ver la cara que estaba poniendo.	Se observa que utilizan vocabulario que conocen y que hay palabras que no saben expresar por lo que en ocasiones las dicen en inglés como <i>tired</i> .	A algunos les ha costado coger la dinámica del juego puesto que diariamente se expresan sin realizar una expresión con la cara. El nivel es variado ya que algunos participantes expresan solo la emoción y otros indican también el motivo “Yo estoy feliz porque es Halloween”, “Yo estoy triste porque mi papá y mi mamá se van a Méjico”, “Yo estoy cansada porque no he dormido”. Han utilizado vocabulario trabajado como feliz, cansado, aburrido e

		Muestran interés porque en una ocasión una compañera le pregunta a la otra el porqué de su emoción.		incluso han mencionado malo para hacer referencia a estar enfermo.
PROPUESTAS DE MEJORA				Sería importante como aspecto a mejorar que expresen el motivo para ampliar el vocabulario.
NOTAS	Es interesante conocer el estado de ánimo de los asistentes antes de empezar el día ya que ayuda a conocer situaciones que pueden afectar al aprendizaje.			

PELOTA POSITIVA Y NEGATIVA					
Categoría	Fecha 20/1/2018	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística.
OBJETIVOS	• Memorizar la estructura lingüística: “A mí me gusta...”. • Realizar preguntas. • Verbalizar frases positivas y frases negativas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Pequeño grupo para potenciar la participación de todos los jugadores.	Parece que les ha gustado y se han divertido realizando el juego. Hay interacción entre los participantes y se muestran sonrientes. Además, el hecho de hacer preguntas personales implica más cohesión de grupo y conocimiento de los demás. Han escuchado a sus compañeros y han respetado los turnos de palabra. La dinámica del juego les ha gustado porque un alumno ha comentado que les gustaría hacerlo	Da la impresión de que a ellos no les parece difícil porque, aunque no tienen todo el vocabulario que necesitan utilizan palabras que ya conocen para expresarse.	Han demostrado que son capaces de contestar las preguntas realizadas por sus compañeros utilizando la expresión trabajada “A mí me gusta...” y han incorporado vocabulario que conocen. Verbalizan la frase en positivo o en negativo en función de si les gusta lo que les pregunta el compañero.	

		en inglés.		
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en pequeño grupo.	El 75% de los estudiantes ha considerado que el juego ha sido muy motivador, el 18 % motivador y el 6% poco motivador. <i>Me ha encantado el juego. Me ha gustado y ha estado divertido. Ha sido interesante. No me ha gustado mucho porque han lanzado muy fuerte la pelota. Me ha gustado porque es divertido. Me ha gustado un poco, aunque ha sido un poco aburrido, lo prefiero en inglés. Me ha parecido aburrido.</i>	El nivel de dificultad ha sido considerado como fácil por el 81% de los participantes, 13% nivel medio de dificultad y 6% difícil. <i>Me ha gustado jugar, aunque ha sido un poco fácil. He jugado, pero era demasiado fácil, no ha sido un reto y no enseña nada.</i>	El nivel de aprendizaje ha sido para el 13% alto, para el 50% medio y para el 38% bajo. <i>Ha sido difícil, pero ha estado bien para aprender. No puedes aprender nada con el juego, aunque un poco sí, como deportes. Me ha gustado y ha sido divertido pasarse la pelota. Creo que no he aprendido nada, pero me ha gustado pasar la pelota. Me gusta, pero no sé porque, y si he aprendido algo. Me ha gustado porque puedes escuchar a los otros y aprender de ellos.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado en pequeño grupo mientras los otros compañeros realizaban otras actividades.	En el vídeo se observa que todos los participantes están realizando el juego y siguiendo las instrucciones a pesar de que uno de ellos verbaliza que no entiende el juego lo está realizando de manera correcta. Todos están interesados y prestando atención al juego. En lugar de ponerse en fila india se ponen en círculo porque así se escuchan mejor entre ellos y pueden decidir a quién pasar la pelota. En algún grupo la pelota se ha	Utilizan el vocabulario que conocen por lo que no necesitan ayuda para realizar el juego. Uno de los participantes comprende lo que dicen sus compañeros y contesta en inglés, pero añade información relevante.	Se corrigen entre ellos para decir las frases adecuadamente. La repetición del A ti te gusta... ayuda a la memorización ya que a medida que avanza el juego realizan menos errores. Se aseguran de comprender la pregunta; cuando un participante dice "¿A ti te gusta el tocino?" el compañero responde "¿Qué es un tocino?", "es bacon". Utilizan la expresión lingüística A ti te gusta para preguntar y a la hora de contestar A mí me gusta. En algunos casos se confunden preguntando "A

		caído varias veces. Se ha observado que los participantes se pasan la pelota de una mano a otra o juegan con ella mientras piensan qué decir. Ha habido un alumno que está interesado en el juego, pero usa el inglés y se frustra cuando no dice la palabra adecuadamente.		mí gusta” en lugar de te puesto que lo que más han trabajado es a hacer frases en primera persona. Han utilizado gran variedad de vocabulario como jarra, cuchara, escuela, matemáticas, zanahorias, sandía. También utilizan nombres propios como Méjico. Cuando contestan con monosílabos para responder las preguntas lo hacen en español. En alguna ocasión han ampliado las respuestas utilizando palabras en inglés como “<i>I love Mexico because my aunt is going to get marry there</i>”. La mayoría han sido capaces de memorizar la estructura lingüística: “A mí me gusta...” a pesar de que confunden los pronombres te y me. La mayoría de las frases han sido positivas, pero han sabido incorporar el no cuando no les gustaba.
PROPUESTAS DE MEJORA		Ponerse en círculo en lugar de en fila mejorando la dinámica del grupo porque así pueden ver las caras de los compañeros.		
NOTAS	Si una persona del grupo contesta en inglés hay más posibilidades de que el resto también lo haga, el primer grupo un alumno ha contestado en inglés y otros también han seguido la dinámica.			

LOS DEPORTES					
Categoría	Fecha 28/1/2018	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística

OBJETIVOS	• Aumentar el vocabulario relacionado con los deportes. • Expresar sus gustos utilizando la expresión lingüística “A mi me gusta o a mi no me gusta.”			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado estaba dividido en diferentes grupos y por lo tanto la actividad se realizó con un pequeño grupo de estudiantes.	Han estado interesados y atentos a durante el juego a pesar de que un alumno ha comentado que prefiere dibujar a moverse. Se han mostrado animados, participativos y entusiasmados con la actividad. Les gusta representar el deporte y han expresado sus intereses. Se han respetado los turnos de palabra. Tenían interés por realizar el deporte y adivinar de qué deporte se trataba. Un alumno al principio ha dicho “ <i>I don’t like this game</i> ”, pero ha cambiado de opinión. Parece ser que quería tener el turno y representar el deporte.	Este juego tiene una dificultad media porque son capaces de realizar el juego de manera independiente, y no conocen todas las palabras lo cual es un incentivo para ampliar el aprendizaje.	Los participantes han verbalizado las frases en español utilizando el vocabulario trabajado. Han preguntado cuando no sabían cómo decir las palabras o frases. Ha surgido vocabulario que no se había enseñado anteriormente y ha sido necesario para utilizarlo en el juego como por ejemplo “Yo no he probado” y deportes que no se habían enseñado importantes en su contexto como jugar a los bolos.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		AL 63% de los participantes ha valorado con un nivel alto el juego, el 1% medio, y el 19% como bajo. <i>Me ha gustado. ¿Podemos jugar mañana? Es muy divertido.</i>	Básicamente es un juego considerado de dificultad media ya que el 63% del alumnado así lo considera, un 6% difícil y un 31% fácil.	El aprendizaje ha sido alto para el 19%, medio para el 44% y bajo para el 38%.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en pequeño grupo mientras el resto trabaja en otros centros.	Han respetado a la persona que tenía el turno levantando la mano para dar la respuesta. Ha habido un grupo que ha esperado sentado mientras el jugador que tenía el turno	La dificultad parece adecuada puesto que con el vocabulario trabajado han realizado el juego y han podido aprender más palabras y estructuras lingüísticas.	La persona que tiene el turno representa el deporte y el resto observa atentamente con la finalidad de averiguarlo para así tener el turno. Utilizan la lengua meta para decir los deportes; en algún caso dicen palabras

		representaba la acción. En cambio, otros participantes estaban de pie. Esto demuestra que cada uno es diferente y tienen diferentes necesidades.		en inglés porque no recuerdan el vocabulario como <i>hunting</i> . Han dicho la frase completa “el deporte es....” y luego tenían que decir si les gustaba o no. No se había enseñado la frase “yo no lo he probado” por lo que un participante ha dicho que no sabía si le podía gustar o no porque no lo había intentado. Otros no decían la frase completa, únicamente el deporte con la finalidad de tener el turno y así ser los escogidos para representar.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Cada uno tiene diferentes experiencias por lo que el vocabulario relacionado con los deportes varía en función de sus intereses y motivaciones.			

ENCUENTRA A ALGUIEN QUE...					
Categoría	Fecha 27/2/2018	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Hacer preguntas. • Recordar el vocabulario relacionado con la comida. • Responder a preguntas con frases afirmativas y negativas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Todos los niños han acabado jugando a buscar a las personas.	Todo el alumnado está involucrado en la actividad incluso los que en ocasiones tienen dificultades en concentrarse en otro tipo de actividades. Han escrito todos en la	Inicialmente utilizan el inglés porque quieren completar la hoja rápidamente, pero no porque no comprendan puesto que son capaces de traducir. A medida que ha avanzado el juego se han	El alumnado está en movimiento buscando a las personas para completar el documento. A pesar de que la ficha está en español cuando van a preguntar, inicialmente por la	

		rejilla y han preguntado a sus compañeros. Puede que la música no les haya gustado o que estuvieran muy concentrados en la actividad porque cuando suena la música no paran de realizar la actividad. Cuando han acabado han pedido jugar otra vez. Buscan a compañeros que les gusta un tipo de comida y para ello algunos dicen la frase en alto de manera que alguien les pueda contestar.	escuchado más alumnos hablando en español.	emoción o bien por rellenar las fichas hablan en inglés por lo que hay que recordarles que hablen en español. En ocasiones utilizan una mezcla de los dos idiomas. A medida que avanza la actividad se escuchan más palabras en español: “Te gusta el pescado, la ensalada, guisantes, pan”.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos en gran grupo.	Ha sido muy motivador para el 68%, motivador para el 25% y poco motivador para el 6%. <i>Ha estado bien, porque es divertido saber lo que les gusta y no les gusta a los compañeros.</i> <i>No sé porque, pero no me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque así he aprendido lo que le gusta a la gente.</i> <i>No sé porque razón, pero me ha gustado. Ha sido difícil entrar a alguien que no le gustara el pan.</i> <i>No me ha gustado porque es un poco aburrido y también un poco duro.</i> <i>Me ha encantado, muy divertido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>No me ha gustado porque era confuso si era sí o no.</i>	El nivel de dificultad ha sido considerado como fácil por el 38%, medio por el 38% y bajo por el 25%.	Sobre el aprendizaje han opinado que ha sido elevado un 31%, 44% normal y bajo 25%.

		<i>Ha estado bien, pero ha sido corto.</i> <i>Ha sido divertido y ha estado bien,</i> <i>me ha gustado la canción y jugar.</i> <i>Me ha gustado porque tienes que</i> <i>preguntar a la gente y a veces se</i> <i>reían, aunque no me ha gustado la</i> <i>canción.</i> <i>No me ha gustado el juego ni la</i> <i>canción.</i> <i>Ha sido horrible.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido</i> <i>y también me ha encantado la</i> <i>canción.</i> <i>Ha estado bien, no me ha gustado</i> <i>la canción.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Gran grupo y han estado todos involucrados. Ha funcionado bien realizando el juego todos a la vez.	El alumnado está en movimiento emocionados preguntando a sus compañeros con el papel preparado para escribir sus respuestas. Cuando suena la música algunos bailan animados y otros siguen preguntando. Están muy motivados para completar el documento por lo que a veces utilizan el inglés en vez del español. Hay niños que al principio no han estado enfocados en la tarea, pero han acabado preguntando a sus compañeros y escribiendo en la rejilla, uno ha estado distraído y otro dibujando. Son alumnos que en las actividades más tradicionales les gusta prestar atención y en esta ocasión se han mostrado involucrados.	La dificultad se adecua al nivel del alumnado puesto que eran capaces de comprender las preguntas y responderlas adecuadamente.	En ocasiones utilizan el inglés a pesar de que las frases están escritas en español lo cual demuestra que entienden el contenido. Cuando se les recuerda que deben hablar en español cambian. El objetivo de preguntar y contestar a las preguntas se ha conseguido puesto que han buscado a compañeros para averiguar sus preferencias con las comidas, es decir, han preguntado a sus compañeros para escribir el nombre en la hoja y han contestado cuando un compañero les ha realizado la pregunta. En la visualización del vídeo se escucha el vocabulario trabajado relacionado con la comida.

		Se ha observado que se ponen en grupos en lugar de por parejas, puede ser para obtener una respuesta más rápidamente. Cuando acaban de rellenar la hoja piden una recompensa como jugar o escoger una canción.		
PROPUESTAS DE MEJORA		Una mejora que se podría incorporar es dejar que el juego fluya en lugar de incorporar la música para dejar que se expresen libremente sin tener que estar pendiente de otro factor.		
NOTAS				

DICTADO EN MOVIMIENTO					
Categoría	Fecha 26/02/2018	Asistencia 94%	Agrupación Parejas	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Memorizar el poema. • Escribir textos en español.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado por parejas.	Se ha observado que estudiantes que tienen dificultades en escribir han realizado la actividad y lo han hecho de manera animada. Concretamente uno de los alumnos estaba dibujando, pero al ver que los compañeros estaban pasándolo bien ha cambiado el papel de dibujar por el de escribir.	Dictan las palabras en español. Cuando hay alguna palabra que no saben cómo escribirla utilizan su lengua materna. Entre ellos se van dando instrucciones para continuar con la actividad (<i>slowly</i>). Había parejas de diferente nivel y una de ellas ha comentado que le tenía que repetir muchas veces las cosas a su	Con la actividad se han trabajado diferentes habilidades ya que uno de los participantes tiene que leer, escuchar a su compañero y escribir. Han escrito todos, incluso algunos estudiantes que les cuesta mucho ponerse en las actividades que se necesita escribir. Algunos alumnos han acabado rápido	

		Se han mostrado animados y contentos a pesar de que están escribiendo lo cual es una tarea que normalmente no les resulta muy motivadora. Han realizado la actividad atentos y con caras sonrientes. Han estado motivados y querían ir rápido para acabar los primeros.	pareja para que escribiera.	y se han aprendido el poema después de realizar la actividad.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado los asistentes a la escuela, en este caso el 94%	Ha sido muy motivador para el 47% del alumnado, bastante motivador para el 20% y un poco motivador para el 33%. <i>No me ha gustado porque era difícil.</i> <i>No me ha gustado porque no ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque mi pareja no ha escuchado.</i> <i>Me ha gustado porque he hecho ejercicio</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque teníamos que andar en la clase y la gente estaba hablando.</i> <i>A mí me ha gustado el juego porque podemos escribir y es un secreto.</i> <i>Me ha gustado un poco, era un poco difícil, aunque me ha gustado y no sé por qué.</i> <i>Me ha encantado, awesome, cool</i> <i>Me ha gustado porque ha sido muy divertido.</i> <i>Me ha gustado y no ha sido difícil</i>	Han considerado que el nivel de dificultad ha sido bajo el 40%, el 47% medio y el 13% alto. <i>No me ha gustado porque era difícil leer y memorizar.</i> <i>No podía memorizar mucho las frases, le he tenido que repetir a mi compañero mucho las palabras.</i>	Con relación al aprendizaje el 20% ha opinado que han aprendido mucho, el 40% bastante y el otro 40% poco. <i>Ha sido divertido y he escrito un poco que normalmente no me gusta, pero esta vez sí he escrito.</i> <i>Ha sido divertido y he aprendido cosas como moje. Me ha encantado. He podido memorizar el poema.</i>

		<i>porque he podido aprender el poema.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La participación ha sido de todos los asistentes.	Se observa que los estudiantes están con una sonrisa en la cara. En cuanto se ha dado la señal para empezar han iniciado rápidamente la actividad. Durante la actividad se les ve interesados en escribir. En una ocasión un alumno llama la atención del adulto para mostrar su trabajo porque está orgulloso de lo que ha escrito. Se han mostrado interesados en la actividad y no se han distraído.	Trabajan de manera independiente y a pesar de que utilizan el inglés para comunicarse y deletrear las palabras, leen y escriben el poema utilizando el español. También se regulan entre ellos. Se escucha en una pareja que le dice a su compañero “ <i>slowly</i> ” para que reduzca la velocidad y pueda escribir lo que le está diciendo.	Leen el poema y se fijan en las palabras para que su compañero las escriba sin errores, cuando hay palabras que al compañero le resultan difíciles las deletrean en inglés. Hay casos en los que el que dicta deletrea y en otros el que escribe deletrea para confirmar que lo ha escrito correctamente. Hay alumnos que tienen dificultades en otro tipo de actividades, pero en este caso están escribiendo. Se fijan en la puntuación, indicando los signos a sus compañeros.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Niños que normalmente no escriben se han puesto a escribir y estaban motivados por acabar. Han escrito <i>Awesome</i> en la hoja. Ha motivado al alumnado. Les gusta la competitividad.			

QUIZLET					
Categoría	Asistencia 88%	Fecha 8/1/2018	Agrupación Pequeño grupo, aunque el juego es individual	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, lingüística
OBJETIVOS	Leer y comprender oraciones sencillas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado en pequeño grupo.	A los estudiantes les gusta participar en la actividad de Quizlet porque tienen la ocasión de utilizar la pizarra digital. Otro aspecto que también les motiva es que hay tiempo y tienen que superarlo. El tema de la competitividad les llama la atención. La inclusión de la tecnología es un aspecto muy motivador para ellos.	El juego es el mismo para todos por lo que a algunos participantes les resulta más fácil relacionar las frases que a otros porque no están al mismo nivel.	Los que van más rápido muestran mayor fluidez en la lectura y en la comprensión.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en pequeños grupos.	El 73% del alumnado ha opinado que la motivación ha sido muy elevada y el otro 33% ha considerado que es motivador. <i>Me ha gustado porque puedo relacionar palabras con dibujos.</i> <i>Me gusta porque puedo utilizar la pizarra digital.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado mucho.</i> <i>Me gusta la competición del tiempo.</i> <i>Me gusta es divertido, cool.</i> <i>Me gusta porque hay que combatir el tiempo.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i>	Ha sido fácil para el 27%, adecuado para el 60% y difícil para el 13%. <i>Me gusta porque es un reto.</i> <i>Me gusta porque es difícil.</i>	En cuanto al aprendizaje, han considerado que es alto el 47%, el 40% medio y el 13% bajo. <i>Me ha gustado, he jugado y he aprendido nuevas palabras en español.</i> <i>Me gusta porque me hace ser más listo.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Todos los asistentes han realizado la actividad en pequeños grupos.	El alumnado quiere participar y les gusta tener el turno porque se utiliza la pizarra digital. Se muestran motivados por batir el tiempo de los compañeros. Al principio, uno de los participantes ha empezado a mover	Uno de los participantes que tiene dificultades con la lectura al principio ha intentado mover todos a la vez, ha dado la sensación como si no quisiera probar o le hubiera sobrepasado ver tanta letra. Al cabo de unos segundos ha marcado con el dedo una frase y la	La habilidad que se trabaja es la lectura y la comprensión. Se trata de leer las palabras y conectarlas con la imagen en el menor tiempo posible. Con esta actividad se observa que algunos de ellos se toman tiempo para leer y encontrar a la pareja y, en

		las dos manos a la vez sin leer las frases, pero enseguida ha parado y se ha puesto a hacer la actividad.	ha llevado a la respuesta correcta. Posteriormente ha ido probando para dar con la respuesta adecuada. Otro participante ha intentado ir rápido intentando conectar la frase con el dibujo, pero se ha dado cuenta de que si lee la frase puede ganar tiempo por lo que movía la frase con lentitud hasta encontrar el dibujo correspondiente. Ha sido adecuado al nivel del grupo, unos han sido capaces de relacionar todas las frases sin equivocarse y en cambio otros por ir rápido o por no comprender han cometido algún error.	cambio, participantes no encuentran la respuesta correcta en el primer intento.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

LA PUNTUACIÓN					
Categoría puntuación	Fecha	Asistencia	Agrupación	Juego	Inteligencias
	13/3/2018	88%	Gran grupo Pequeño grupo	Nuevo	Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Identificar dónde poner la puntuación. • Escuchar mensajes orales sencillos. • Leer mensajes sencillos que incluyan un listado.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (Investigadora)	Se ha realizado en gran grupo para mostrar el funcionamiento del juego. A continuación,	Durante la actividad se les ha visto motivados incluso algunos que les cuesta centrarse en tareas más académicas. Les ha gustado	Han trabajado de forma independiente y no han necesitado ayuda para el desarrollo de la actividad.	Se observa que comprenden las frases cuando utilizan los signos de puntuación. Con relación a la lectura, todos han tenido turnos para participar	

	se han puesto en pequeños grupos.	representar los signos de puntuación con gestos y no utilizar la escritura. Cuando se han puesto en parejas, una de ellas no ha estado muy pendiente del juego, pero el resto sí, incluyendo alumnos que normalmente tienen dificultades para realizar la tarea. El componente social, es decir, el hecho de elegir la pareja es importante ya que en función de este hecho parecen estar más contentos realizando la actividad.		y mientras escuchaban se han mostrado atentos puesto que tenían que realizar las acciones.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes.	Han confirmado que el nivel de motivación ha sido elevado un 43%, medio un 21% y bajo un 36%. <i>Me ha gustado porque podemos escoger nuestra pareja. Ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque me gusta estar sola. Ha sido aburrido.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Me ha encantado de verdad porque puedo leer.</i> <i>No sé porque, pero no me ha gustado.</i> <i>No me ha gustado porque mi compañero me ha estado molestando.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Ha estado bien porque es divertido y me gusta hacer acciones.</i> <i>No me ha gustado porque es divertido.</i>	Al 64% del alumnado le ha parecido fácil, al 21% normal y al 14% difícil. <i>He jugado y me ha gustado, ha sido fácil.</i> <i>Ha sido fácil.</i>	El 7% considera que ha aprendido mucho, el 21% poco y el 64% nada. No he aprendido nada. No me ha gustado porque lo que haces es poner puntos y comas.

REGISTRO AUDIOVISUAL (Investigadora)	Se ha realizado primeramente en gran grupo y luego en pequeño grupo o por parejas.	Cuando lo han realizado en gran grupo han incorporado sonido a los gestos, lo cual muestra creatividad e incrementa la motivación porque tienen un rol activo. Un alumno al iniciar la actividad tenía una cosa en la mano con la que estaba jugando, pero en cuanto el compañero ha empezado a leer las frases la ha dejado en la mesa. Otro ha estado dibujando. Todas las parejas han funcionado bien, algunas en algún momento se han distraído con los gestos, aunque han seguido haciendo la actividad.	Han sido capaces de incorporar la puntuación en el lugar adecuado. La actividad se ha considerado fácil puesto que todos han podido realizarla sin ninguna dificultad.	El alumnado ha realizado los gestos de la puntuación en el momento en el que correspondía, han leído y escuchado las frases con atención; por lo tanto, se han conseguido los objetivos propuestos. Cuando se ha realizado en gran grupo, uno de los participantes ha leído rápido sin pararse cuando tenían que representar los dos puntos y el resto de los compañeros se han dado cuenta, le han llamado la atención lo cual le ha hecho reflexionar y ha vuelto a leer la frase haciendo una pausa en el lugar adecuado para realizar el gesto correspondiente. Al estar en parejas, los dos tienen un rol activo: uno lee y el otro realiza los gestos lo cual conlleva atención y motivación. Tienen autonomía para cambiar el turno y así participan ambos. Están trabajando la lectura en la lengua española y mejorando su pronunciación.
PROPUESTAS DE MEJORA		Crear ellos los gestos e incorporar sonidos.	Cambiar la estructura de las frases.	Leer textos reales.
TEST INICIAL Y FINAL				

AUMENTATIVOS Y DIMINUTIVOS					
Categoría Comparaciones	Fecha 19/3/2018	Asistencia 81%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	Inteligencias Kinestésica, interpersonal, lingüística

OBJETIVOS	• Distinguir los aumentativos de los diminutivos. • Leer mensajes sencillos.			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (Investigadora)	Gran grupo en el aula. Han participado todos los asistentes y se ha realizado en el aula.	Les ha gustado subirse a la silla porque es algo que no hacen normalmente. Sin embargo, uno de ellos se ha mostrado distraído y no ha escuchado las instrucciones.	La mayoría de los participantes no necesitan ayuda para realizar la actividad porque asocian la palabra con la acción. Cuando ha habido alguna palabra que no realizaban correctamente se ha repetido y se han dado cuenta de que no lo estaban haciendo de forma adecuada. De esta manera, simplemente con volver a decir la palabra ha sido suficiente. No han presentado dificultades a la hora de leer las palabras.	La mayoría han realizado correctamente las acciones asociadas a los aumentativos y los diminutivos. Han sido capaces de distinguir si es un aumentativo o un diminutivo. Los participantes que han tenido el turno de leer las palabras han sido capaces de leer las oraciones mostrando buena fluidez.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Gran grupo.	El nivel de motivación ha sido elevado 54%, medio el 15% y bajo para el 31%. <i>Me ha encantado participar leyendo las palabras.</i> <i>Me ha gustado subirme en la silla cuando es grande.</i> <i>Me ha gustado porque nos hemos subido en la silla.</i> <i>No me ha gustado, es aburrido.</i> <i>No me ha gustado porque me ha parecido muy difícil, nada divertido.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>No me ha gustado, pero no sé por qué.</i> <i>Me ha parecido muy divertido.</i> <i>Me ha gustado porque he aprendido nuevas palabras.</i>	En cuanto a la dificultad, les ha parecido fácil al 46%, normal al 46% y difícil al 8%.	El 62% consideran que han aprendido mucho, el 15% un poco y el 23% nada.

		<i>He jugado, pero me ha parecido muy fácil y no he aprendido nada. Realmente me ha encantado porque había que sentarse y levantarse. Me ha parecido divertido y me ha gustado el juego.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (Investigadora)	Gran grupo en el aula.	Al alumnado le ha gustado subirse a la silla cuando era un aumentativo. Un alumno ha intentado subirse a la silla de otro compañero, pero han resuelto el conflicto puesto que han preferido seguir jugando que estar discutiendo. Algunos alumnos se han distraído porque no entendían la palabra, cuando se ha repetido se han incorporado de nuevo a la actividad. Un alumno que no ha seguido las instrucciones de subirse en la silla o agacharse; pero ha querido participar leyendo las palabras.	En la mayoría de los casos, han sabido si la palabra era un aumentativo o diminutivo porque se han subido a la silla o se han agachado cuando correspondía. La dificultad es adecuada puesto que han sido capaces de distinguir las palabras, aunque en algún momento han tenido alguna dificultad que han sido capaces de resolver.	El alumnado ha sido capaz de distinguir entre las palabras aumentativas y las diminutivas. Y, han podido desarrollar la lectura y la pronunciación además de repasar otros conceptos trabajados como los artículos. Se considera que se han conseguido los objetivos propuestos.
PROPUESTAS DE MEJORA	Decidan el movimiento del aumentativo y del diminutivo.	Cambiar la persona que lee las palabras y realizarlo en pequeño grupo e incluso que escriban sus propias palabras.	Aumentar la dificultad a medida que conocen las palabras.	Que sean los estudiantes quienes escriban las nuevas palabras y las lean a sus compañeros. Incorporar los aumentativos y los diminutivos en frases en lugar de la palabra aislada.
NOTAS	A veces no están pendientes del juego porque no conocen el significado de las palabras y por lo tanto no saben cómo jugar. De esta manera, no se relaciona con el juego sino con el conocimiento que tienen para realizar la actividad. EL querer las palabras demuestra que quiere participar a pesar de que no estaba realizando las acciones correspondientes. Les ha gustado subirse a la silla.			

COMPARACIONES					
Categoría Comparaciones	Fecha 20/3/2018	Asistencia 88%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
OBJETIVOS	- Comparar cualidades. - Escribir mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Ha participado todo el alumnado.	A la hora de compararse algunos estudiantes han tomado la iniciativa y otros esperaban instrucciones. Han estado muy participativos y todos querían ponerse en la fila y formar parte de la actividad para sentirse integrados en el grupo. A pesar de ello cuando estaban acabándose de colocar algunos se han distraído. Para comprobar quién era más alto han utilizado diferentes estrategias como ponerse al lado uno del otro o pedir a otro compañero que compare y les diga quién es más alto. Muchos querían salir a decir la frase por lo que se les ha visto muy interesados en la actividad. Se han emocionado comprobando quién era más alto y querían hacer comentarios por lo que todos hablaban a la vez. Piden ser los participantes que tienen el turno; “Can you do me?”	Valorar la expresión oral ha sido complicado porque lo que más les urgía era ponerse en orden y utilizaban el inglés espontáneamente. En cambio, a medida que ha ido avanzando la actividad se han ido escuchando frases en español. A nivel de escritura, son capaces de recordar las estructuras lingüísticas trabajadas. Y en cuanto a la comprensión no tienen dificultades.	Son capaces de compararse con los otros. Verbalmente tienen más dificultades que cuando lo escriben puesto que les sale sin pensar en inglés: sin embargo, cuando se les recuerda que deben hablar en español son capaces de comparar y expresarse utilizando las frases trabajadas.	

		lo cual muestra que están interesados, incluso aquellos que no les gusta escribir en otro tipo de actividades.		
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todo el alumnado.	Les ha gustado al 29%, un poco al 29% y nada al 42%. <i>No me ha gustado, es aburrido.</i> <i>No me ha gustado porque solo estaba de pie.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Me ha gustado un poco.</i> <i>Me ha gustado jugar porque ha sido divertido.</i> <i>No ha sido divertido, me he aburrido.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha parecido divertido porque ha sido divertido ver al más bajito con la más alta.</i> <i>Me ha gustado un poco.</i> <i>No me ha gustado, pero no sé por qué.</i>	Les ha parecido fácil al 50%, normal al 14% y difícil al 29%. <i>Me ha parecido muy fácil, no me ha gustado y no he aprendido nada.</i>	Han considerado que el aprendizaje ha sido algo un 7%, han aprendido un poco el 36% y nada el 57% <i>Me ha gustado porque he aprendido cosas.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado en gran grupo todos los asistentes.	Les ha gustado ordenarse y hay algunos estudiantes que han tomado el liderazgo. El participante que tiene el turno de escritura está enfocado en la actividad y mientras los que están esperando realizan comentarios entre ellos.	Utilizar el español les ha resultado muy complicado porque era una conversación espontánea. Sin embargo, a la hora de escribir las comparaciones y comprender no tienen tantas dificultades. Se ha escuchado leer las frases a niños que tienen dificultades con esta destreza. Tienen interés en escribir la frase adecuadamente.	Cuando los participantes se estaban colocando en orden de más alto a más bajo no han utilizado el español, han hablado en inglés o han utilizado gestos. A la hora de escribir, muestran que han comprendido el significado de las expresiones. En algunas ocasiones se equivocan al escribir las expresiones (por ejemplo, escriben es más alto “de”, en lugar de es más alto que). La mayoría utilizan “más que” y en

				algún caso “menos que”; sin embargo, no han utilizado la expresión “tan como...”. Cuando escribían se han corregido otros aspectos: la concordancia entre el nombre y el adjetivo y las mayúsculas en los nombres propios.
PROPUESTAS DE MEJORA		Realizar la actividad en pequeños grupos podía darles más oportunidades de participar y estar más motivados en la actividad. Los que están esperando en la fila podrían escribir frases mientras esperan.		
NOTAS	Tienen más facilidades a la hora de comprender que de producir mensajes orales sencillos, escriben las frases en español, pue de ser debido a que tienen más tiempo para pensar. Niños que tienen dificultades con otro tipo de actividades se han mostrado participativos. Cuando ya están en orden y no tienen nada que hacer se distraen. Hablaban muchos a la vez lo cual ha dificultado el desarrollo del juego.			

ENCUENTRA LA RESPUESTA					
Categoría Frases interrogativas	Fecha 2/4/2018	Asistencia 94%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Realizar preguntas sencillas. - Contestar preguntas sencillas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos en gran grupo, en algún momento algunos participantes se han	A la hora de buscar a las parejas algunos estaban un poco perdidos; no sabían que tenían que relacionar el pronombre interrogativo con la		A algunos de los niños les ha costado entender las frases ya que hay diferentes	Han sido capaces de realizar las frases interrogativas de forma bastante independiente. Además, han aprendido que en español se utiliza el signo de

	mostrado distraídos, pero han seguido con la actividad.	descripción (por ejemplo, cuando con tiempo) pero se han mostrado motivados. Se ha observado que estudiantes que tienen dificultades a la hora de centrarse, en el vídeo aparecen buscando a su pareja. Se han mostrado enfocados en escribir las frases a pesar de que las tareas de escritura, en general, es una habilidad que no les gusta mucho trabajar.	niveles. Han utilizado el español para realizar las preguntas. En algunos casos han preguntado el significado de algunas palabras.	interrogación al principio y al final de la frase.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	La participación ha sido en gran grupo y en pequeño grupo en el aula.	La motivación de los participantes ha sido considerada por un 40% con un nivel alto. otro 40% medio y un 20% bajo. <i>Me ha gustado. Ha estado divertido. He jugado y me ha gustado. Me ha gustado. Ha estado bien, para la próxima me gustaría tener otra pareja. Me ha gustado porque he tenido suerte y me ha tocado con mis amigos. No sé porque, pero no me ha gustado. Ha estado divertido. No me ha gustado porque me he aburrido. No me ha gustado porque tenía que escribir frases.</i>	La dificultad ha sido baja para un 20%, media para un 67% y alta para un 13%. <i>Me he divertido con mi amiga, ha sido un poco difícil, pero ha estado bien.</i>	El aprendizaje ha sido considerado alto por un 20%, medio por un 53% y bajo por un 13%. <i>Me ha gustado porque he podido escribir mucho. Ha sido un poco difícil porque había que escribir frases. He aprendido cosas como escribir palabras. Me ha gustado y he competido con mis compañeros para ver quién escribía más. Me ha gustado encontrar a mi equipo y pensar en las preguntas. No me ha gustado nada y no he aprendido nada.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha empezado todos a la vez para encontrar a las personas del mismo grupo y luego han	Se han interesado por encontrar a los componentes de su grupo y cuando los han encontrado se han emocionado.	A la hora de escribir las frases han demostrado que son capaces de hacerlo, aunque han preguntado algunas palabras que no sabían.	Han trabajado en grupo para realizar las frases interrogativas que les correspondían.

	trabajado en pequeño grupo.	En la parte de escritura se observa que han realizado un buen trabajo, han mostrado interés en la actividad. Un participante que normalmente no para de dibujar ha estado escribiendo frases con sus compañeros. Un alumno se ha distraído un momento mirando un libro de una estantería, pero ha vuelto a la tarea.		Algún participante ha traducido la palabra al inglés. Cada grupo se ha colocado para realizar las frases con el interrogativo correspondiente. Se han escuchado frases formuladas correctamente (¿cuándo es el almuerzo?, ¿cuándo te has ido de vacaciones?, ¿cómo estás?, ¿cuándo te has ido de vacaciones?, ¿quién es Lebron James?, ¿dónde está Walmart o Mcdonalds? ¿quién está hablando? ¿Por qué estás triste? ¿cuántos días hasta navidad?) Han utilizado los interrogativos en las frases. Se ha recordado que tienen que poner el signo de puntuación al principio de la frase y se ha mostrado cómo hacerlo puesto que tenían dificultades al dibujarlo. Un participante que en clase le gusta dibujar ha compaginado la tarea del dibujo con la escritura de las frases.
PROPUESTAS DE MEJORA				Para trabajar la habilidad oral se podrían preguntar entre los diferentes grupos las preguntas que han escrito.
NOTAS				

LOS INTERROGATIVOS					
Categoría	Asistencia 69%	Fecha 3/4/2018	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística

OBJETIVOS	• Responder preguntas sencillas. • Interiorizar los adverbios interrogativos.			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos en gran grupo.	Algunos estaban más interesados que otros, pero se podría decir que era porque no han comprendido bien el juego lo cual ha afectado a la motivación. A pesar de ello, les ha gustado moverse y escribir en diferentes hojas.	Algunos se han mostrado perdidos, no han entendido muy bien la dinámica del juego y no sabían que tenían que escribir. Por lo tanto, sería necesario asegurarse de que han entendido bien las instrucciones del juego. Se observan diferentes niveles, es decir, algunos escriben rápido la respuesta y en cambio otros, tardan más. De esta manera, los que acaban más rápido se levantan, pero tienen que esperar a que acaben sus compañeros.	Con relación al aprendizaje, algunos de ellos han demostrado que son capaces de contestar las preguntas, en cambio otros tienen dificultades para comprender el significado de los pronombres interrogativos.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en gran grupo.	El nivel de motivación ha sido elevado para el 45%, medio para el 9% y bajo para el 45%. <i>Me ha gustado, ha sido divertido. Ha estado bien.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>No me ha gustado porque he tenido que esperar mucho rato.</i> <i>No me ha gustado porque hemos tenido que escribir.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido y he tenido que pensar.</i> <i>He jugado y me ha gustado porque es divertido.</i> <i>No me ha gustado, no es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido y fácil.</i> <i>No me ha gustado porque ha sido</i>	La dificultad ha sido considerada baja para el 64%, media para el 27% y alta para el 9%. <i>Me ha gustado porque es divertido y fácil.</i> <i>No me ha gustado porque ha sido muy difícil.</i>	El nivel de aprendizaje ha sido elevado para el 18%, medio para el 64% y bajo para el 18%

		<i>muy difícil.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en gran grupo.	Una alumna se ha sentido frustrada porque no sabía que escribir, se ha puesto con otra compañera, pero seguía sin sentirse cómoda así que al final ha dejado de jugar. Otra participante ha puesto cara de estar perdida y de no saber qué poner. Ha recibido ayuda por parte de la maestra con traducciones y ayuda y ha participado durante algunos turnos, pero con cara muy seria. Una compañera que ha llegado tarde se ha situado con ella para continuar la actividad ha dicho que no quería hacerla porque estaba aburrida. Los que acababan antes estaban esperando por lo que en ese momento se han incorporado sentadillas y otros ejercicios como rodillas arriba, talones atrás. Mientras realizaban los ejercicios se ha escuchado “esto es divertido”.	Algunos han encontrado difícil la dinámica y también qué escribir en la hoja. Una alumna ha verbalizado “ <i>I need help</i> ”. Se le ha explicado cómo tenía que realizar la actividad, al principio seguía frustrada y tenía la voz temblorosa porque los compañeros estaban escribiendo entonces se le ha dado un ejemplo para que le sirviera como modelo. En el siguiente turno le ha tocado escribir la pregunta con el pronombre interrogativo “dónde” y ha dicho “¿dónde están mis pantalones?”. Otros participantes han comprendido el juego y han escrito las frases correspondientes.	Algunos han tenido dificultades para recordar lo que significaba el pronombre interrogativo por lo que se ha recordado oralmente lo que significaba. Hay estudiantes que contestan rápidamente y otros necesitan más tiempo. A pesar de que se va repitiendo el interrogativo en el que toca escribir algunos se confunden y escriben en el que no les toca. Se podría decir que el nivel de aprendizaje ha sido variado puesto que parte del alumnado no ha presentado ninguna dificultad en escribir las frases y, en cambio, otros han preguntado por el significado de los pronombres interrogativos y otras palabras como <i>late</i>, <i>bedroom</i> y frases <i>how did you get hurt?</i>.
PROPUESTAS DE MEJORA	Agruparlos por nivel o realizar el juego por parejas.			
NOTAS	Incorporar las sentadillas mientras esperan ha sido productivo puesto que no estaban quietos sin hacer nada. El nivel de dificultad para algunos ha sido elevado puesto que se han sentido frustrados. Hay diferencias de nivel lo que influye en la dinámica del juego.			

EL POEMA					
Categoría	Asistencia 13%	Fecha 9/04/2018	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, lingüística
OBJETIVOS	• Memorizar un poema • Representar con gestos el significado de las palabras • Ampliar el vocabulario relacionado con las estaciones • Mejorar la pronunciación • Comprender textos orales sencillos • Recitar poemas				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Gran grupo. Cada día se revisa el poema con toda la clase.	En cuanto a la motivación al recitar el poema es variada. A muchos les encanta; y, en cambio, otros lo encuentran aburrido o complicado por lo que no están tan animados e interesados en la actividad, es decir, lo hacen porque es una rutina diaria. En cuanto a la representación cuando se realiza de manera grupal la mayoría incorporan los movimientos que se han escogido entre todos para representarlo.	El poema se recita a diario al inicio del día y se puede observar que hay alumnos que tienen más facilidad que otros para recordarlo. Este aspecto influye en la motivación puesto que si recuerdan el poema tienen más confianza en sí mismos y les gusta la actividad. La actividad se ha considerado de dificultad media porque depende del alumno. Hay alumnos que están motivados y lo recitan realizando los movimientos a diario y a otros les parece complicada la actividad. Es más sencillo recitar el poema de forma grupal puesto que en el caso de que no se acuerden de alguna palabra o frase pueden continuar escuchando a sus compañeros y seguir en el momento en el que se acuerden.	Se puede observar que algunos estudiantes tienen más facilidad que otros para memorizar el poema. Aquellos con más dificultades en ocasiones no están centrados en la actividad. Al verbalizar el poema practican la pronunciación, aunque es difícil evaluarla individualmente cuando lo recitan de forma grupal. Con relación a la comprensión se realizan preguntas diarias sobre el poema y el alumnado contesta correctamente. La repetición es clave para la comprensión y para la pronunciación. Se han logrado algunos objetivos como mejorar la pronunciación y ampliar el vocabulario relacionado con las estaciones. Sin embargo, no todos han memorizado todos los poemas.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Ha participado todo el alumnado asistente.	La motivación ha sido alta para un 31%, media para un 31% y baja para el 38%. <i>No me ha gustado porque es aburrido.</i> <i>Me ha gustado</i> <i>Fue un poco aburrido.</i> <i>Me ha gustado el poema. Ha sido divertido.</i> <i>No me gustó un poco. No me gustan los poemas. No me gustó el poema.</i> <i>Me ha gustado porque fue divertido.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>He jugado, es fácil, lo odio y no hay aprendizaje.</i> <i>No me ha gustado porque hay gente que no escucha. Ha sido fácil.</i> <i>Me gusta porque me gusta hacer el poema.</i>	Esta actividad ha sido considerada con dificultad baja por el 46% de los participantes y media por el 54%. <i>Era difícil de memorizar.</i>	A nivel de aprendizaje el 23% ha considerado que es alto, el 31% medio y el 46% bajo.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Individualmente y por iniciativa propia ha querido que se la grabara en vídeo.	La alumna recita el poema de memoria y ha pedido específicamente que se le grabe en video mostrando interés por el aprendizaje. Para ella, ha sido un reto recordar las frases del poema. No realiza los gestos porque está pendiente de recordar las palabras. Cabe destacar que cuando acaba muestra cara de satisfacción por haberlo logrado.	En este caso la dificultad ha sido media porque la alumna lo ha considerado como un reto, pero ha sido capaz de memorizar y recitar el poema sin ninguna ayuda.	Se observa que la persona ha recitado completamente el poema de forma individual y de memoria pronunciando correctamente todas las palabras; se autocorrigió cuando se da cuenta que no ha pronunciado adecuadamente. Recita el poema sin mirar el papel.

PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

LA LEYENDA DE SAN JORGE					
Categoría	Fecha 23/4/2018	Asistencia 81%	Agrupación Gran grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Teatralizar una historia. • Comprender textos orales sencillos. • Conocer historias tradicionales del país.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado los asistentes en gran grupo	Muchos se lo han pasado muy bien representando la historia. Les ha gustado realizar las acciones; posaban, gestualizaban y ponían caras que representaban los personajes de la historia.	Es una representación que habían practicado por lo que no les ha resultado difícil. Han comprendido el vocabulario y han representado las acciones adecuadamente.	Los objetivos se han conseguido puesto que han comprendido el vocabulario y las estructuras lingüísticas de la historia lo cual les ha permitido teatralizar la obra típica del día 23 de abril en Cataluña.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado 12 de los 13 asistentes y se ha realizado en gran grupo	Han considerado que la motivación ha sido elevada un 23%, un 38% lo ha valorado como media y otro 38% como baja. <i>He jugado y me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Ha sido la cosa más aburrida de toda mi vida.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>He jugado y ha estado bien. He jugado. He jugado y me ha</i>	La dificultad ha sido baja para un 3%, media para un 46% y alta para un 15%. <i>Ha sido fácil y no he aprendido nada.</i>	El aprendizaje ha sido alto para un 23%, medio para otro 23% y bajo para el 54%. <i>He aprendido la historia y ha sido un poco difícil de entenderla toda en español.</i> <i>Ahora sé la historia. Me ha gustado y he aprendido mucho. Ha sido fácil.</i>	

		<i>gustado un poco.</i> <i>Me ha gustado un poco porque podemos ser casas y es divertido.</i> <i>No me ha gustado nada, no es para nada divertido. No he disfrutado, aunque la historia es bonita.</i> <i>No me ha gustado porque algunos estudiantes no estaban escuchando.</i> <i>Me ha gustado la parte del dragón porque es divertida de representar.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	De todos los asistentes únicamente hay uno que se ha puesto en un rincón y no está realizando la representación.	Al alumnado le ha gustado interactuar entre ellos cuando teatralizan la historia. Para representar determinados gestos lo hacen en compañía; por ejemplo, el dragón se comía a las personas, hacen que se comen a un compañero. Al expresar que del dragón nació una rosa, un participante realiza de forma muy expresiva la acción utilizando todo su cuerpo. Todo el alumnado participante ha estado atento a las frases; en una ocasión uno de ellos se ha quedado representando la acción anterior.	Parece que no les ha resultado difícil puesto que han representado la historia sin ayuda y han comprendido las frases. La alumna que lee la historia no presenta ninguna complicación al leer la historia.	Comprenden la historia y realizan los gestos que representan las acciones. El narrador de la historia lee con buena entonación y pronunciación. En ocasiones repite correctamente la pronunciación de una palabra como “habibiantes” por habitantes.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

ARTÍCULOS Y PRONOMBRES

LOS ARTÍCULOS					
Categoría Concordancia	Fecha 3/10/2017	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística,
OBJETIVOS	Diferenciar los artículos masculinos y femeninos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha realizado en gran grupo inicialmente y luego en gran grupo. La mayoría se han mostrado participativos, excepto un niño que ha dejado de participar y otro más que ha dicho que no quería continuar con el juego.	Les ha gustado moverse por la clase y se han mostrado interesados por la actividad. Sin embargo, cuando lo han realizado individualmente han tenido que esperar a que sea su turno por lo que algunos de ellos se han mostrado inquietos.	El ejercicio ha ido incrementando de dificultad ya que primero se ha hecho con palabras y después con frases. También se ha realizado primero en gran grupo y, posteriormente, se ha escogido un líder que era el primero en ir a la zona correspondiente. Aparentemente no les ha resultado difícil la actividad. Sin embargo, se ha observado que algunos alumnos miraban a sus compañeros para ver lo que hacían.	La mayoría han sido capaces de diferenciar los artículos en función del género. Inicialmente se leía la frase y de manera grupal se dirigían a la mesa correspondiente en la que estaba la etiqueta del artículo que se omitía. En este caso algunos de ellos seguían a sus compañeros sin pensar si se dirigían al lugar correcto. Es por ello por lo que la segunda parte del juego se ha realizado con toda la clase y uno de ellos era el líder con la finalidad de comprobar quiénes han comprendido el mensaje y la explicación sobre los artículos.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado el 100% del alumnado.	En cuanto a la motivación ha sido designada como alta y media por un 38% de los participantes y el 25% han considerado que ha sido un nivel bajo de motivación. <i>No me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque me he</i>	Para un 56% ha sido fácil, para el 19% normal y para el 25% difícil. <i>Me ha parecido fácil.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido un reto.</i>	El 25% ha considerado que ha aprendido mucho, el 316% un poco y el 44% nada. <i>Me ha gustado porque puedo aprender más español.</i> <i>Me ha gustado porque yo he aprendido más y es divertido.</i>	

		divertido. Es súper aburrido. No me ha parecido divertido. Me ha gustado jugar con mis amigos. Ha estado bien. Me ha gustado.		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La actividad se ha llevado a cabo en gran grupo con los asistentes.	Les ha gustado moverse y se han desplazado por el aula con caras sonrientes. Se observa que en alguna ocasión se han distraído, pero han vuelto a participar en el juego.	No les ha resultado complicado diferenciar los artículos. Cuando alguno cometía un error los compañeros le han ayudado.	La mayoría son capaces de diferenciar los artículos en función del género, a pesar de que se observa que en alguna ocasión algún alumno mira a sus compañeros para tomar una decisión.
PROPUESTAS DE MEJORA	En el caso de que algún participante decida no formar parte de la actividad moviéndose, podrían escribir frases en las que se incluyan determinantes para que las realicen sus compañeros.	Para mayor motivación se debería incorporar competitividad entre ellos, es decir, incorporar puntos de forma individual o grupal.		Realizar la misma actividad con artículos indeterminados.
NOTAS				

LOS DEMOSTRATIVOS					
Categoría Pronombres	Fecha 9/4/2018	Asistencia 81,25	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Distinguir los pronombres demostrativos en función de la lejanía. - Nombrar los pronombres demostrativos.				

	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Pequeño grupo para potenciar la participación. Funciona bien en grupos pequeños, por estaciones.	Les gusta que se incorpore diferente material como pelotas puesto que no están acostumbrados a usarlas en la clase. No han tenido problemas de esperar en la fila. El ambiente que se ha percibido ha sido ameno y divertido.	El juego no les ha resultado complicado puesto que lo han podido desarrollar de manera independiente, sin preguntar e incluso autoevaluarse.	Han podido participar y mostrar su aprendizaje, es decir, ha funcionado bien el trabajo por grupos pequeños. Han sido capaces de identificar en la mayoría de los casos el pronombre correspondiente y así se ha demostrado porque se han corregido entre ellos.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado en pequeño grupo.	Les ha resultado motivador al 69% de los participantes, bastante motivador al 23% y poco motivador al 8%. <i>Me ha gustado porque he jugado con una pelota.</i> <i>Me ha gustado. ha estado bien.</i> <i>Por favor quiero jugar otra vez.</i> <i>Me ha gustado muuuucho.</i> <i>No me ha gustado porque he tenido que hacer lo mismo todo el rato.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Ha sido divertido. Me ha gustado porque había una pelota.</i>	Ha sido considerado con un nivel bajo de dificultad por el 77% de los participantes y con un nivel medio por el 23%.	Han considerado que el nivel de aprendizaje ha sido elevado el 31%, medio el 23% y bajo el 46%. <i>Me ha gustado y he aprendido esa, aquella y esta. Ha sido un poco difícil, pero no mucho.</i> <i>Me ha gustado porque he aprendido palabras nuevas.</i> <i>Me ha gustado y he aprendido. Ha sido difícil. Gracias a la Srta. Fernández por hacer el juego.</i> <i>He jugado. Me ha gustado, ha sido fácil y no he aprendido.</i> <i>Ha sido divertido porque he aprendido.</i> <i>Me ha gustado y he aprendido. He jugado y ha estado bien.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Este juego se ha realizado en pequeño grupo dar maximizar la participación.	El alumnado se muestra contento e interesado por la actividad. Les gusta ir a tocar la pelota y lo hacen de diferentes maneras como con la mano y la nariz, y se trasladan a diferentes velocidades.	No les ha parecido complicado, comprenden el significado y han memorizado los pronombres.	Se observa que han adquirido el vocabulario relacionado con los demostrativos ya que en la mayoría de las ocasiones se dirigen a la pelota adecuada. Cuando no se dirigen a la pelota que

				corresponde, se repiten las palabras lo cual les hace recapacitar sobre su decisión. También se ha dado el caso que los compañeros perciben cuando la pelota no es adecuada. Por ejemplo, en un caso se dijo “aquella pelota” y el participante escogió la que se refería a “esa pelota”, la maestra le preguntó “¿cuál es aquella?” y en seguida reflexionó y tocó la adecuada. Además, son ellos los que le dicen la frase al siguiente participante. La velocidad con la que se dirigen a la pelota varía en función del alumno, aquellos que muestran una personalidad más tranquila se dirigen andando y otros más activos corren. En consecuencia, respecto a los objetivos, se puede decir que son capaces de distinguir los pronombres demostrativos en función de la lejanía y también de nombrarlos.
PROPUESTAS DE MEJORA				Se podrían incorporar el masculino y el femenino de manera que tengan que diferenciar el artículo demostrativo.
NOTAS	Les gusta que haya una pelota. En pequeño grupo ha funcionado bien.			

POSESIVOS					
Categoría	Fecha 16/4/2018	Asistencia 94%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, existencial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, musical, naturalista.
OBJETIVOS	• Memorizar los pronombres posesivos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado en gran grupo.	El alumnado ha escuchado las instrucciones y ha realizado el juego adecuadamente. Algunos han mostrado poco entusiasmo en el juego cuando no tienen ningún objeto en las manos. Al realizar el juego con un objeto están más atentos a las instrucciones.	Algunos alumnos muestran dificultades para memorizar el vocabulario. Otros, en cambio, conocen el significado de los pronombres posesivos. En alguna ocasión un grupo ha mirado a otros para ver cuál era la acción que tenían que hacer.	El alumnado señala el posesivo, cuando es mío se señalan a sí mismos, cuando es nuestro deben de hacer un círculo. Al principio se ha ido traduciendo a medida que se dice en español. En una de las ocasiones se ha hecho que sean ellos quienes digan los posesivos de manera que muestran que conocen el vocabulario trabajado.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en gran grupo.	Al 46% le ha parecido motivador, al 33% un poco motivador y al 20% nada motivador. <i>Me ha gustado hacerlo.</i> <i>Me ha gustado hacerlo. Ha sido un poco difícil. No he aprendido nada.</i> <i>Me ha gustado. Ha sido divertido y he aprendido.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>No me ha gustado nada.</i> <i>Me ha gustado. Es divertido.</i> <i>Me han chocado.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Lo odio, ha sido aburrido.</i>	Ha sido fácil para el 47%, adecuado para el 40% y difícil para el 13%.	El nivel de aprendizaje ha sido elevado para el 40%, medio para otro 40% y bajo para el 20%. <i>He jugado, pero es un poco difícil memorizar las cosas.</i> <i>He aprendido: nuestro, suyo, vuestro, tuyo, mío.</i> <i>He aprendido un poco.</i> <i>Ha sido fácil. No he aprendido nada.</i>	

		<i>He jugado y ha estado bien.</i> <i>No es divertido al menos para mí</i> <i>porque puede ser que a otros les</i> <i>guste.</i> <i>No he aprendido.</i> <i>He jugado y me ha gustado un</i> <i>poco.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado los asistentes	Han realizado la actividad en un ambiente distendido. Han mostrado emoción cuando se dice “nuestro” y tienen que ponerse en círculo. El lenguaje corporal de una participante muestra que está poco motivada a pesar de que está participando. Otros en cambio han realizado la actividad con mucha expresividad, por ejemplo, un alumno que normalmente tiene dificultades para atender en la clase, en el caso de “mío” se ha dado un abrazo a si mismo.	A algunos les ha resultado más difícil memorizar el vocabulario que a otros, pero incluso algunos alumnos que tienen dificultades a la hora de mostrar atención han estado atentos a la actividad.	Las acciones muestran que han aprendido los pronombres posesivos ya que asocian el gesto a la acción.
PROPUESTAS DE MEJORA				Pueden ser ellos mismos los que cojan objetos y el resto tengan que saber de quién son. de su vida diaria.
NOTAS	Realizar actividades previas para facilitar la memorización del vocabulario.			

VOCABULARIO

LAS PARTES DEL CUERPO					
Categoría Vocabulario	Fecha 4/9/2017	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, musical
OBJETIVOS	- Comprender textos orales sencillos. - Identificar las partes del cuerpo.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	En la actividad han participado todos los asistentes en un ambiente dinámico y divertido en el aula en gran grupo.	A los participantes les ha gustado la canción. Muestran interés por aprender palabras que no saben, aunque hay vocabulario que ya conocían. Algunos participantes bailan durante la canción, en cambio, otros únicamente señalan la parte del cuerpo correspondiente. La motivación ha variado en función de cada participante; a parte del alumnado el vocabulario le ha resultado fácil y no ha sido estimulante para ellos; en cambio, para otros, a pesar de que conocían parte del vocabulario han disfrutado repasando y aprendiendo palabras nuevas.	Durante la realización de la actividad se observa que no dudan a la hora de identificar las partes del cuerpo, por lo que el nivel de dificultad no es muy elevado.	El alumnado está en contacto con la lengua meta a través de la canción sobre las partes del cuerpo. Ha sido una actividad de comprensión; mediante la observación se puede afirmar que la mayoría eran capaces de comprender las palabras que estaban escuchando en la canción puesto que señalaban la parte correspondiente cuando era necesario. Han incrementado el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo escuchando la canción en español.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes.	La motivación ha sido alta para el 81%, media para el 13% y baja para el 6%. <i>No me ha gustado la canción. Ha estado divertido. Me ha gustado bailar. Me ha gustado la canción.</i>	La opinión respecto a la dificultad ha sido 69% baja y 31% adecuada. <i>Había algunas palabras que ya sabía.</i>	Para el 38% el aprendizaje es alto, 44% medio y 19% bajo. <i>He aprendido algunas palabras que no sabía.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La actividad se ha realizado en la clase con todos los asistentes.	Se observa que la mayoría de los asistentes les gusta la canción y bailan animados. Sin embargo, hay algún participante que no se muestra muy interesado por la actividad y prefiere no bailar.	La mayoría de las palabras son conocidas por lo que la dificultad es baja. Había palabras que no conocían han sido cuello, espalda y garganta.	El alumnado demuestra que son capaces de comprender la canción ya que identifican las partes del cuerpo que se van pronunciando.
PROPUESTAS DE MEJORA		La primera vez que se escucha la canción los participantes podrían bailar libremente y, posteriormente, preguntarles qué partes del cuerpo de las que se mencionan han entendido y explicar las que desconocen para realizar con más éxito la actividad.		Se podría proponer que crearan ellos una canción con partes del cuerpo que desconocen.
NOTAS	Algunos de los estudiantes no les gusta bailar y se quedan de pie per señalan las partes correspondientes.			

UN BARCO DE LA HABANA					
Categoría Vocabulario	Fecha 30/10/2017	Asistencia 56%%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Recordar el vocabulario trabajado en clase. - Mejorar la pronunciación.				

	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado los asistentes en pequeño grupo.	El alumnado está motivado y disfrutan con el juego cuando conocen el vocabulario	Les resulta difícil memorizar todas las palabras que dicen sus compañeros por lo que se ha eliminado esta parte. Sin embargo, se dijo otra norma, no repetir palabras anteriormente mencionadas. El primer turno se hizo con adjetivos y les costaba mucho, en cambio, la segunda vez cuando se trataba de ropa se notaba que estaban más interesados. Por lo tanto, les resulta más sencillo realizarlo con vocabulario que tienen más trabajado que con otro que se estaba trabajando en el momento.	Inicialmente se ha empezado con adjetivos y les costaba diferenciar lo que era un adjetivo de un nombre. Es por ello por lo que les ha resultado más fácil jugar cuando se ha realizado con vocabulario relacionado con la ropa. Al principio se ha jugado intentando que memorizaran las palabras que decían sus compañeros, pero a algunos de ellos les costaba retenerlas todas y añadir una nueva en una lengua que no es la materna; por este motivo se ha continuado únicamente diciendo la palabra. Ha servido para revisar vocabulario relacionado con la ropa.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en pequeño grupo.	<i>El nivel de motivación ha sido alto para un 89% y adecuado para el 11%.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado, aunque al principio no sabía cómo jugar, pero ahora ya sí.</i> <i>Es un juego divertido.</i> <i>Ha sido difícil.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido difícil y divertido.</i> <i>Ha sido divertido.</i>	La dificultad ha sido valorada por un 66% como fácil y el 33% adecuada. <i>Ha sido un reto.</i> <i>Era difícil.</i> <i>No he podido memorizar todas las palabras.</i> <i>Es difícil memorizar las palabras.</i>	El 44% ha opinado que han aprendido mucho, 44% bastante y el 11% poco.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en pequeño grupo y todos han participado	Han disfrutado con el juego y se han mostrado atentos, respetuosos y participativos. El clima ha sido	Al realizar la actividad con vocabulario relacionado con la ropa, pueden desarrollarlo de manera	Se han conseguido los objetivos establecidos puesto que han recordado vocabulario relacionado

	durante el desarrollo del juego.	distendido y han interactuado entre ellos. Han dicho la frase correspondiente indicando una palabra relacionada con la ropa. Todos han utilizado la misma manera de pasarse la pelota (entre las piernas) a pesar de que no era una norma. Han escuchado a sus compañeros puesto que no han repetido las palabras.	independiente y son capaces de verbalizar palabras relacionadas con esa temática sin repetir la que han dicho sus compañeros.	con la ropa y han verbalizado palabras como suéter, calcetines, chaquetas y braga.
PROPUESTAS DE MEJORA		Se podría añadir algún tipo de ejercicio físico para que mientras esperan estén en movimiento.		Para memorizar más vocabulario podrían repetir la palabra del que ha dicho su compañero.
NOTAS	Se ha observado que con grupos más pequeños es más fácil desarrollar el juego. La ropa es un tema que se usa diariamente por lo que tienen más conocimiento.			

LA BOLSA MISTERIOSA					
Categoría Vocabulario	Fecha 29/11/2017	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, lingüística
OBJETIVOS	• Expresar cualidades de un objeto. • Identificar objetos de uso habitual en la clase.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Se ha realizado la actividad en pequeños grupos para favorecer la participación.	El alumnado tiene interés y muestra una actitud activa en el juego. Es un juego sensorial que les permite estar participativos. Y tienen ganas de acertar lo que su	Es una actividad que se ha adecuado a cada participante porque utilizan el vocabulario que conocen y cuando no saben alguna palabra preguntan.	En función del nivel de español que tienen han hecho frases más elaboradas. Han utilizado el vocabulario conocido y el trabajado con anterioridad, además han tenido la oportunidad de	

		compañero explica, por lo que el factor sorpresa ha sido motivador para ellos. Escuchan a sus compañeros cuando hablan y se muestran contentos en un ambiente distendido.		aprender nuevas cuando han preguntado por el significado de las que no conocen.
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los asistentes en pequeño grupo.	El nivel de motivación ha sido elevado para el 69%, medio para el 25% y bajo para el 6%. <i>Me ha gustado y me he divertido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Ha sido divertido.</i>	El 19% han considerado que la actividad ha sido fácil. el 69% adecuada y el 12% difícil. <i>Ha sido difícil.</i>	El nivel de aprendizaje para el 19% ha sido considerado como elevado, el 44% considera que medio y el 38% bajo.
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado en pequeño grupo mientras los compañeros realizaban otras actividades en centros. Han participado todo el alumnado.	Muestran curiosidad y están atentos en las pistas que va dando la persona que tiene el turno. Se muestran interesados en saber cuál es el objeto y se esfuerzan en decir las palabras en español. Algún participante más competitivo intenta mirar qué objeto ha escogido el compañero para así adivinarlo. Cuando lo adivina lo celebra efusivamente. Se muestran interesados en tener el turno para describir el objeto y cuando no saben la palabra en español la dicen en inglés, lo cual muestra que no tienen miedo a equivocarse. Hay niños con dificultades en realizar tareas más tradicionales que se han mostrado muy participativos y han descrito el objeto utilizando el vocabulario	Han comprendido el juego y son capaces de verbalizar muchas palabras en español, hay veces que la dicen en inglés y cuando se les dice que la digan en español saben traducirla. Otras veces, preguntan cómo se dicen algunas palabras “ <i>I need help with a word</i> ”, o las dicen en inglés porque no conocen su significado.	El alumnado utiliza el español para comunicarse y explicar que hay en la bolsa. Hacen las frases con el verbo ser y añaden adjetivos como cuadrado. A pesar de que el vocabulario es amplio han sido capaces de utilizar diferentes estrategias para hacerse entender. Hay diferentes niveles: algunos han descrito el objeto sin ninguna ayuda y son capaces de verbalizar frases completas y dan más pistas. Otros, en cambio, se les ha ido ayudando, traduciendo las palabras que necesitaban. Cuando no conocen una palabra la traducen al inglés (¿largo es <i>skinny</i> ?) hasta que encuentran el significado; o bien preguntan “ <i>how do you say two holes?</i> ” En ocasiones necesitan ayuda porque

		que conocen. A veces dicen respuestas haciéndose los graciosos como por ejemplo una niña dice que dentro de la bolsa hay una impresora o una máquina de hacer papel.		se quedan sin saber qué decir, la maestra hace preguntas para que puedan dar más pistas como si es duro o blando o bien de qué color es. Y, se va parafraseando y traduciendo cuando es necesario “se usa en art”. Cuando intentan adivinar lo que es le sale a palabra en inglés, pero si se les pregunta en español son capaces de decir el objeto en español: “pencil, en español es lápiz?”. Hay participantes muy creativos que dicen que “yo necesito esto en la escuela y no es una silla”. Para dar pistas, dice la letra con la que empieza. Parte del alumnado que batalla más con actividades más tradicionales han querido tener el turno y han utilizado el vocabulario que conocen para describir el objeto. Cuando dicen que es algo para la escuela, a pesar de que es en español empiezan a decir objetos de la clase en inglés lo que demuestra que comprenden mensajes orales y que les es más fácil expresarse en inglés. Además, demuestran que están haciendo conexiones. Se muestra que tienen interés porque preguntan las palabras que no conocen: “how do you say round?” y lo repiten.
PROPUESTAS DE MEJORA		Ser los participantes quienes escojan los objetos se introducen en la bolsa y describirlos		Podría ser beneficioso repasar el vocabulario relacionado con los objetos que hay en el interior de la

		previamente ya que la repetición le puede ayudar a interiorizar el vocabulario.		bolsa.
NOTAS				

PICTIONARY					
Categoría	Fecha 9/9/2017	Asistencia 100%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, existencial, interpersonal, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática, musical, naturalista.
OBJETIVOS	• Aprender y/o revisar el vocabulario relacionado con la temática trabajada. • Realizar preguntas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Pequeño grupo en el aula.	Les encanta dibujar y por ello parece una buena manera de interiorizar el vocabulario y este aspecto ha favorecido el interés en el juego. Se muestran atentos e interesados. La dinámica del juego ha funcionado bien en pequeño grupo.	El nivel de dificultad parece ser adecuado ya que dibujan sobre el vocabulario que conocen y les da seguridad.	Han demostrado que tienen vocabulario y que son capaces de utilizarlo en el juego. Todos han querido participar. De manera que han escogido una palabra que conocen para dibujarla. Cuando contestan algunos dicen la palabra en inglés porque les sale naturalmente, aunque en ocasiones conocen la traducción.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado en pequeño grupo en el aula.	El nivel de motivación ha sido alto para el 63% de los participantes, medio para el 19% y bajo para el 19%. Me gusta este juego porque puedo	Ha sido considerado por el 56% de los participantes como fácil, adecuado por el 38% y bajo por el 6%.	El aprendizaje ha sido elevado para el 25%, medio para el 31% y bajo para el 44%. Me gusta jugar porque aprendo mucho.	

		dibujar. <i>Es divertido y me ha gustado jugar.</i> <i>Ha sido difícil y divertido.</i> <i>Ha sido aburrido.</i> <i>Me ha gustado porque puedo dibujar mucho.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>Me ha gustado, aunque no he aprendido nada.</i> <i>No me ha gustado porque no sé dibujar.</i> <i>Está bien.</i> <i>Es divertido.</i> <i>Me ha gustado un poco.</i> <i>No sé porque no me ha gustado.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El juego del Pictionary se ha llevado a cabo en pequeño grupo. El resto del alumnado estaba en otros centros realizando otras actividades.	Hay jugadores que están tan motivados que escriben las respuestas en vez de decirlo oralmente. Muestran interés en el aprendizaje puesto que preguntan cómo se dicen las palabras. Están contentos y emocionados cuando adivinan el animal que es. El ambiente es ameno y parecen disfrutar de la actividad.	Escoger el animal que quieren dibujar no les resulta complicado porque utilizan vocabulario que conocen. A veces verbalizan el animal en inglés, pero cuando se les recuerda que lo verbalicen en español en la mayoría de los casos son capaces de hacerlo. Por ejemplo, un jugador dice <i>chick</i>, <i>little chick</i> y acaba diciendo “pollito”. Otro jugador hace preguntas como “¿dónde vive?” y la respuesta “<i>in the farm</i>”, es decir que si no saben la palabra en español la dicen en inglés. El nivel de dificultad indica que son capaces de realizar el juego de manera independiente. Cuando se les propone hacer preguntas depende del grupo, uno de los grupos ha preguntado “¿dónde vive?” y otros prefieren esperar a que	Han utilizado el vocabulario de los animales. Han demostrado que no tienen miedo a equivocarse. En un turno el dibujo era una mariposa y uno de los jugadores no tenía claro cómo se decía, pero intentó con la palabra “maripoga”. Durante el juego, utilizan el español para comunicarse e incluso hacen preguntas para obtener más información y así averiguar qué es lo que se ha dibujado. Por ejemplo: “¿dónde vive?”, ¿es pequeño?, ¿vive en una casa? Aunque ha habido diferencias entre los grupos: unos han preguntado más que otros. Un alumno ha mostrado su dibujo y ha contestado a todas las preguntas realizadas por la profesora mostrando que tienen buena

			el participante que tiene el turno acabe de dibujar.	comprensión.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

PAQUETES DE...					
Categoría Vocabulario	Fecha 11/04/2018	Asistencia 81%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, naturalista
OBJETIVOS	• Relacionar número y cantidad. • Contar.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Hay algunos niños que se quedan sin grupo. Los grupos son siempre con los amigos.	Les ha gustado correr y hacer grupos con sus amigos. Un niño ha comentado que le ha gustado el juego porque le gustan las matemáticas. Después de acabar el juego un niño ha explicado que en el apartado del aprendizaje ha puesto una cara triste y una contenta porque no ha aprendido nada, pero está contento.		Es una actividad en la que se propicia la colaboración y el trabajo en equipo. Por lo que el que sabe la respuesta la dice y ayuda a los demás.	Se observa que hay jugadores que llevan más la iniciativa a la hora de decir el número y contar los que hay en el grupo. Se han dado cuenta que estaban haciendo matemáticas.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes en gran grupo. Esta actividad se ha llevado a cabo	Al 46% de los participantes les ha parecido que la actividad tenía un nivel alto de motivación, al 23% medio y al 31% bajo.		La actividad ha resultado tener un nivel bajo de dificultad para el 54%, medio para el 38% y alto para el 8%.	Con relación al aprendizaje, el 15% ha considerado que el nivel de aprendizaje ha sido elevado, el 23% medio y el 62% bajo.

	con la otra clase de tercero ya que se comparte la hora del gimnasio.	Me ha gustado, pero no mucho porque pensaba que era más fácil. No me ha gustado porque lo único que se hace es correr. Me ha gustado correr. No ha sido divertido y ha sido fácil. Me ha gustado mucho. Me ha gustado y he jugado. Ha sido divertido. Lo odio. No quiero que la profesora lo haga otra vez porque es matemáticas en el gimnasio. Me ha gustado porque son matemáticas y encontrar a los grupos. He jugado. No me ha gustado, ha sido fácil y no he aprendido. No me ha gustado.		<i>No he aprendido nada.</i> <i>Me ha gustado y ha sido divertido porque he corrido y he encontrado paquetes y a veces es difícil hacer matemáticas.</i> <i>Me ha gustado porque he podido hacer matemáticas y me encantan las matemáticas.</i> <i>Ha sido un poco difícil por las tablas de multiplicar y me ha gustado porque he hecho grupo con mis amigos. No más multiplicaciones por favor.</i> <i>He podido aprender matemáticas, me encantan las matemáticas.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El hecho de que haya dos grupos ha dificultado el desarrollo del juego.	Este juego se realizó en el gimnasio por la necesidad de tener espacio. A la hora de correr se muestran animados y alegres. Cuando se dice la señal, unos escuchan atentos y otros no se paran hasta ver que lo han hecho los demás, esperan a que se diga la ecuación, como, por ejemplo, dos veces tres, por lo que tenían que buscar a más componentes para crear los grupos. Cuando se estaba comprobando el número de participantes un participante ha dicho “a correr, a correr”, es decir, la señal para seguir corriendo y	El nivel de dificultad ha sido adecuado al grupo puesto que han comprendido el vocabulario relacionado con las matemáticas.	La ecuación se dice en español y no se traduce y se ha escuchado como ha habido niños que han verbalizado la respuesta en español. A nivel de aprendizaje, sería necesario comprobar que los grupos estén formados por el número adecuado.

		jugando.		
PROPUESTAS DE MEJORA	Proponer alguna actividad una vez que tengan el grupo.	Aquellos estudiantes que no tienen grupo se pueden poner al lado de la persona que dice la ecuación y realizar actividades físicas. Esta persona podría ser la encargada de contar los miembros de cada grupo.		Como variante se puede cambiar la manera de decir la cantidad decir 1 decena y tres unidades. En el caso de que el grupo no cumpla con el número determinado deberán realizar algún ejercicio físico como sentadillas.
NOTAS	A pesar de que se trabaja el mismo vocabulario en la clase no todos memorizan las mismas palabras, depende de sus experiencias previas, intereses y motivaciones lo que les hace recordar una palabra.			

JUEGO DE CARTAS					
Categoría Vocabulario	Fecha 29/1/2018	Asistencia 100%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
OBJETIVOS	• Contar. • Repasar verbos. • Incrementar vocabulario de ejercicios físicos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han jugado en el gimnasio y han participado todos.	Han jugado animados y muchos han querido ir rápido para realizar el ejercicio más veces. En cambio, a otros nos les ha gustado que se hayan integrado las matemáticas en el juego.	La dificultad ha variado en función del grupo; a algunos les ha parecido complicado, pero no por el tema del idioma sino por las matemáticas. En cambio, otros no han tenido ningún problema en realizar las matemáticas ni en comprender los verbos escritos en las instrucciones en español.	Se ha observado que algunos grupos cuentan en español, y, en cambio, otros lo hacen en inglés. Sin embargo, en cuanto a la comprensión de los verbos no han presentado dificultades y han sido capaces de realizar los ejercicios sin preguntar qué significa.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todos los asistentes.	El nivel de motivación ha sido elevado para el 75%, medio para el 13% y bajo para el 13%. <i>Me ha gustado jugar.</i> <i>Me lo he pasado bien.</i> <i>Ha sido divertido hacer los ejercicios.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Me lo he pasado muy bien.</i> <i>Me ha gustado jugar con mis amigos.</i> <i>Ha sido aburrido.</i> <i>Me ha gustado porque me ha parecido divertido y no sé por qué.</i> <i>Me ha gustado porque hemos hecho ejercicio.</i> <i>Me ha encantado.</i>	Han opinado el 63% que el nivel de dificultad ha sido bajo, el 13% medio y el 13% bajo. <i>Me ha parecido fácil.</i>	El aprendizaje ha sido considerado por el 25% alto, medio por el 44% y bajo por el 31%. <i>He aprendido palabras nuevas.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado en gran grupo en el gimnasio.	Las caras de emoción y felicidad muestran entusiasmo en el juego, por lo que parece que les ha gustado mucho y estaban entusiasmados de realizar el juego. El grupo que se ha observado muestra interés en realizar las matemáticas y los ejercicios relacionados.	No demuestran tener dificultad en comprender los mensajes. Sin embargo, para comunicarse entre ellos utilizan el inglés.	En cuanto al aprendizaje el alumnado ha contado y han repasado los verbos, pero lo han hecho en inglés. Para realizar los ejercicios físicos correspondientes han leído los verbos en español y han sido capaces de realizar los ejercicios por lo que han ampliado el vocabulario relacionado con los ejercicios físicos.
PROPUESTAS DE MEJORA	Para potenciar el aprendizaje se podrían realizar los grupos teniendo en cuenta las habilidades de los participantes: por ejemplo, personas que tienen facilidad con las matemáticas			

	con otras que no tanto.			
NOTAS				

JUEGO DE LA FORTUNA					
Categoría Vocabulario	Fecha 28/2/2018	Asistencia 94%	Agrupación Gran grupo, parejas	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
OBJETIVOS	- Recordar el vocabulario relacionado con la comida y los utensilios de cocina. - Describir elementos teniendo en cuenta las características.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha realizado en gran grupo y se han seguido las instrucciones para crear el comecocos, aunque algunos de ellos sabían crear el comecocos y se han avanzado. Posteriormente, se han puesto por parejas a jugar al comecocos.	Se observa que les ha gustado, han continuado jugando a la hora del patio y han preguntado si se lo podían llevar a casa para practicar. Como lo tenían en el cajón a cada momento lo querían sacar. Incluso una niña ha venido a hacerme el juego explicándome la definición en español para que lo adivinara. Sin embargo, en Canadá se juega de forma diferente y a algunos de ellos les cuesta cambiar la dinámica prefieren hacerlo a su manera. Utilizan su lengua materna cuando no saben cómo expresar la palabra en español.	Es un juego en el que deben expresarse utilizando la LE lo cual implica un nivel alto de dificultad. Utilizan el inglés para expresar palabras que no conocen y se ha observado que les cuesta realizar frases utilizando los pronombres interrogativos.	La actividad se ha realizado en dos días porque el primero se ha tenido que construir el Origami para poder jugar. Han utilizado el vocabulario conocido para describir el elemento que tenían que adivinar.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado todo el alumnado.	El nivel de motivación ha sido alto para el 40%, medio para el 20% y bajo para el 40%. <i>Prefiero jugar a mi manera. Me ha gustado el juego, es divertido. No me ha gustado porque no hemos jugado como yo sabía. Me ha gustado porque es divertido y hemos hecho sumas y he aprendido un poco de las palabras. Me ha gustado mucho incluso si no estás en parejas. Me ha gustado saber cómo juegan en España. No he podido jugar porque he perdido el papel y he tenido que hacer otro. No me gusta tener que hacer matemáticas. No me ha gustado porque me he aburrido. Me ha encantado ha sido muy divertido. No me ha gustado porque no hemos jugado a nuestra manera. Me ha resultado divertido. Me he divertido. Lo hemos hecho diferente a cómo se juega aquí.</i>	El nivel de dificultad ha sido fácil para el 33%, nivel adecuado 40% y difícil para el 27%. <i>He jugado y me ha parecido fácil, no he aprendido nada. No me ha gustado porque es difícil.</i>	EL aprendizaje ha sido considerado con el nivel alto para el 13%, nivel medio 47% y bajo para el 40%. <i>He jugado y he aprendido a hacerlo, no era difícil.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Gran grupo para realizar el comecocos y por parejas para continuar con el juego describiendo lo que	Les ha gustado crear el comecocos ya que pueden utilizar las manos y jugar con él. Han seguido las instrucciones adecuadamente para realizarlo y se han involucrado en	La pareja que se ha observado ha utilizado el español para describir la comida, el huevo. No da muchas pistas puesto que la compañera lo adivina rápido.	El alumnado hace uso de los números en español y del vocabulario trabajado utilizando el comecocos como herramienta para iniciar la conversación. Utilizan frases como

	sale en el papel.	la actividad. Han jugado animadamente y se han visto sonrisas en sus caras.		“en medio amarillo” para describir el huevo. También han realizado sumas y han verbalizado los números en español.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	A la hora de escribir lo que les ha parecido el juego algunos ponen que no les ha gustado porque les resulta más fácil escribir. A algunos de ellos, si no se juega como ellos saben no les gusta.			

BEAN BAG					
Categoría Vocabulario	Fecha 7/3/2018	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	Señalar partes del cuerpo.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado en gran grupo con el otro grupo de tercero en el gimnasio ya que se necesita espacio para correr.	Durante la actividad se les ha visto muy motivados y atentos. Se les escucha gritar de la emoción y se ven caras de alegría.	Es un juego adaptado a las necesidades del alumnado. Conocían el vocabulario relacionado con las partes del cuerpo por lo que han seguido la dinámica del juego sin dificultad.	Demuestran que conocen las partes del cuerpo y se introducen otras nuevas palabras para ampliar el vocabulario.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado las dos clases de tercero de primaria	El nivel de motivación ha sido alto para el 43%, medio para el 29% y bajo para el 36%. <i>A veces puedes coger el beanbag. Me ha gustado participar. Me ha encantado y me parece muy divertido.</i>	El 29% ha considerado que el juego ha sido fácil, el 64% adecuado y el 14% difícil. <i>Me ha gustado porque a veces me he caído y no ha sido difícil.</i>	El nivel de aprendizaje ha sido alto para el 14%, medio para el 21% y bajo para el 71%. <i>Me ha gustado y he aprendido un poco. Y he podido correr. He aprendido a ser rápido. No he aprendido nada, pero igual es</i>	

		<i>Me ha gustado porque me parece divertido.</i> <i>No ha sido divertido y es difícil porque tengo las piernas cortas y voy lento.</i> <i>No me ha gustado porque es como la canción Knees, shoulders, knees and toes.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido correr para alcanzar a tu pareja y me ha gustado lo de pies, cabeza.</i> <i>Ha estado bien y me ha gustado.</i> <i>No sé por qué, pero no me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado, ha sido divertido.</i> <i>Es uno de mis juegos favoritos.</i> <i>No me ha gustado porque he golpeado a gente.</i> <i>Ha estado ok.</i> <i>A veces no puedes coger el bean bag.</i>		<i>diferente si juego otra vez.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Se ha realizado la actividad en el gimnasio con todos los estudiantes de tercero de primaria.	Las caras de emoción, los gritos y los gestos demuestran que es una actividad que les ha gustado. Además, se han mostrado atentos y participativos escuchando las instrucciones y siguiendo las normas adecuadamente. La rapidez en la preparación para la siguiente ronda del juego demuestra interés en la actividad puesto que quieren seguir jugando.	Se ha observado que la mayoría señalan e identifican las partes del cuerpo que se van mencionando; a pesar de ello, hay algún estudiante que han tenido dificultades para entender que se tenían que poner de pie.	El alumnado ha conseguido el objetivo relacionado con señalar las partes del cuerpo por lo que han relacionado la palabra con la parte del cuerpo correspondiente, algunos lo han hecho más rápidamente que otros.
PROPUESTAS DE MEJORA				

NOTAS	

EL TELÉFONO					
Categoría Vocabulario	Fecha 4/4/2018	Asistencia 81%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, naturalista
OBJETIVOS	• Verbalizar vocabulario relacionado con los animales a través de la representación. • Realizar preguntas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Gran grupo con los asistentes a la clase. Todos han estado muy participativos en el juego inicialmente y querían seguir jugando. Sin embargo, se han realizado varios turnos y al final dos participantes han dejado de participar.	La atención de los participantes ha ido variando en función de cada turno. Bailaban y se mueven mientras esperaban. La atención ha disminuido a la hora de hacer preguntas, posiblemente por la dificultad que representa. El último en la fila es el que representa al animal, aunque si no entienden la palabra no saben qué hacer, es por ello que pueden hacer preguntas utilizando los interrogativos trabajados y en caso de que no tengan preguntas la persona que ha tenido el turno va a ayudarlo a representar el animal. Es muy gracioso ver las caras que ponen cuando les dicen las palabras, se puede observar si han entendido la palabra o no. En algunos casos se ríen, en otros	No les ha parecido complicado representar el animal. A la hora de hacer preguntas han presentado más dificultades. Sin embargo, si la investigadora realiza las preguntas en español son capaces de contestar. Mayoritariamente las preguntas tenían una respuesta de sí o no.	Han recordado muchos animales en español, comprenden preguntas realizadas en español y algunos han sido capaces de realizar preguntas. La mayoría de las veces representan el animal y lo adivinan por lo que no es necesario hacer preguntas. Por este motivo, se ha pedido a la persona que lo tienen que adivinar qué pregunte antes de que lo represente. En el momento de realizar preguntas es cuando presentan un poco de dificultades puesto que el vocabulario relacionado es bastante amplio. Ha habido un participante que ha realizado varias preguntas “¿se vive en las casas?” “¿se vive en las casas?” “¿es largo? Se han corregido los errores gramaticales parafraseando las frases adecuadamente. También ha preguntado “¿de qué color es?”, uno ha verbalizado el color azul y	

		ponen cara de duda e incluso preguntan en inglés “ <i>what?</i> ” cuando no han entendido la palabra. En ocasiones dicen la respuesta en inglés.		otros participantes otros colores en inglés. Otra vez han preguntado el color y han contestado en español. El impulso es contestar en su lengua materna. Para ayudar a resolver el animal han utilizado el sonido del animal. En uno de los turnos la profesora ha realizado las preguntas en español y han sido capaces de comprender las preguntas realizadas contestando afirmativa o negativamente según correspondía.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	La participación ha sido de todo el alumnado asistente en pequeño grupo.	La motivación ha sido considerada por un 85% como alta y 8% media, y otro 8% ha considerado baja. <i>Este es el primer juego que me ha gustado de todos los que hemos hecho.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Me ha gustado porque había que esperar.</i> <i>Un juego muy divertido.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido hasta que lo han arruinado.</i> <i>Me ha gustado, quiero jugar ahora.</i> <i>Me ha gustado, pero había gente que no sabía que tenía que hacer.</i> <i>Me ha gustado el juego, ha sido divertido.</i> <i>Me ha parecido divertido.</i> <i>Me ha encantado, ha sido muy</i>	El nivel de dificultad ha sido bajo para el 46%, medio para el 46% y bajo para el 8%.	Los participantes han opinado sobre el nivel de aprendizaje: 23% alto, 62% medio y 15% bajo. <i>He aprendido nombres de animales en español.</i> <i>Me ha gustado porque he podido decir los nombres de los animales en español.</i>

		<i>divertido. ¡Impresionante! No me ha gustado. Me ha gustado porque ha sido divertido. Me ha gustado porque había que guardar el secreto.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El juego se ha llevado a cabo en gran grupo y han participado todo el alumnado.	El alumnado se ha mostrado interesados en el juego y atentos a sus compañeros. El hecho de que se relacione con vocabulario conocido para ellos como son los animales influye en la motivación. Mientras esperan, están pendientes de sus compañeros.	No se han observado muchas dificultades a la hora de escoger el animal para representarlo.	Han sido capaces de representar animales y adivinarlos en español.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS	Este aspecto puede ser una evidencia de que la comprensión es antes que la verbalización.			

LA BOMBA					
Categoría Vocabulario	Fecha 1/5/2018	Asistencia 88%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, lógico-matemática
OBJETIVOS	• Contar				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	En pequeño grupo con la otra clase de tercero.	Se han divertido mucho y se les veía emocionados y contentos mientras jugaban.	El juego les ha resultado fácil porque saben contar hasta veinte por lo que no han tenido dificultades durante el desarrollo del juego.	El nivel de aprendizaje ha sido bajo puesto que ya sabían contar y no se ha incluido ningún aspecto novedoso.	

PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado en pequeño grupo en el gimnasio. Había diferentes juegos en los que iban rotando.	El 86% ha considerado que la motivación ha sido elevada y el 14% baja. <i>Me ha gustado porque ha sido muy divertido.</i> <i>Lo odio, es un juego tonto.</i> <i>Ha estado muy divertido.</i> <i>He jugado y me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado, pero no se el motivo.</i> <i>Ha sido divertido porque he jugado con mi amigo.</i> <i>Me ha encantado porque casi gano.</i> <i>Me ha gustado ha sido divertido.</i> <i>Me alegra que me haya gustado.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Me lo he pasado genial.</i> <i>Ha sido divertido, soy un profesional. Es muy divertido.</i> <i>Me ha gustado porque he ganado una ronda.</i>	Les ha parecido fácil al 64%, adecuado al 14% y fácil al 21%. <i>He jugado y me ha gustado porque el juego es muy divertido, aunque un poco difícil porque quien tiene la pelota tiene que sentarse.</i>	El aprendizaje se ha considerado alto para el 43%, el 21% ha confirmado que ha sido normal y el 35% bajo. <i>Ha sido fácil y he aprendido.</i> <i>He aprendido español y como jugar al juego.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Han participado en pequeño grupo con la otra clase de tercero en el gimnasio.	Los participantes se han mostrado motivados y atentos al juego, se escuchan risas y gritos de emoción durante el desarrollo del juego. Un alumno que normalmente se frustra cuando pierde se ha sentado cuando le ha tocado bomba sin tener que decírselo.	Parece que el nivel de dificultad ha sido bajo puesto que saben contar.	No se puede valorar el aprendizaje porque cuentan interiormente de manera que los participantes que han tenido el turno pueden haberlo hecho en inglés.
PROPUESTAS DE MEJORA			Se puede incrementar la dificultad contando de dos en dos.	Para mejorar el aprendizaje cada alumno debería decir una palabra en español sobre una temática diferente.

NOTAS	Es un juego que les ha gustado a la mayoría de ellos. No hay punto intermedio Es fácil para ellos porque no involucra muchas habilidades en español. Es un juego que les ha gustado mucho, pero a nivel de aprendizaje en español no ha sido un nivel muy elevado.

EL PAÑUELO					
Categoría	Fecha 5/4/2018	Asistencia 69%	Agrupación Gran grupo, pequeño grupo	Juego Nuevo Conocido	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
OBJETIVOS	• Recordar los números. La mayoría ha recordado los números • Realizar operaciones matemáticas sencillas				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Se ha llevado a cabo en gran grupo en el gimnasio con la otra clase de tercero.	Se lo han pasado muy bien y han pedido jugar en otras ocasiones. Se escuchan los números en voz alta lo cual muestra que están implicados en el juego. Además, se ríen y se les ve disfrutando de la actividad. Se ha percibido que es un juego que les ha gustado mucho.	La dificultad del juego se podría relacionar con el vocabulario de las operaciones matemáticas. Son capaces de comprender el número que se dice; sin embargo, cuando había que realizar una suma o resta alguno miembro del equipo ha dicho la respuesta en voz alta y entonces es cuando el participante al que le toca ha salido corriendo. Se ha tenido que traducir dos veces cinco porque han contestado siete, es decir, han sumado en vez de multiplicar.	Se observa que conocen los números en español, lo cual sirve de revisión. A la hora de realizar las operaciones matemáticas, hay participantes que son muy rápidos y verbalizan las respuestas en voz alta algunos en inglés y otros en español.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Han participado en gran grupo todos los asistentes	El nivel de motivación para el 69% ha sido elevado, normal para el 55% y bajo para el 27%. <i>Me ha gustado jugar.</i> <i>Me ha gustado jugar un poco.</i> <i>He sudado y me ha gustado porque</i>	El nivel de dificultad ha sido bajo para el 72%, adecuado para el 18% y alto para el 9%.	EL 45% ha considerado que el nivel de aprendizaje ha sido medio y el 55% bajo. <i>Me ha gustado porque había retos.</i>	

		<i>he corrido mucho.</i> <i>No me ha gustado porque no he hecho nada.</i> <i>Me ha gustado porque me han pillado.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>No sé por qué, pero no me ha gustado.</i> <i>Es divertido cuando tienes que correr.</i> <i>Me ha gustado, ha sido muy muy divertido.</i> <i>Me ha gustado porque he jugado con mis amigos.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Gran grupo en el gimnasio con la otra clase de tercero.	El ambiente que se ha creado durante el juego demuestra que están disfrutando; están emocionados y escuchan atentos el número que se va a decir. Se escuchan chillidos porque están involucrados en el juego y mientras esperan están saltando y moviéndose. Se observa que felicitan a sus compañeros y se ayudan haciéndose señales a los que les toca salir para ir a buscar el pañuelo si no se han dado cuenta. En uno de los turnos cuando se ha dicho dos más dos, en uno de los grupos no ha salido ningún participante.	No han tenido problemas para comprender la dinámica del juego. A la hora de salir corriendo cuando se dice el número algunos reaccionan más rápido que otros y lo mismo sucede con las operaciones matemáticas.	Cuando se estaban realizando las sumas se oye a los estudiantes responder en español la solución. Verbalizan la respuesta en voz alta con lo cual es difícil saber quiénes conocen la respuesta y quiénes no. En ocasiones se confunden y contestan con errores; por ejemplo, cuando se ha dicho dos veces cinco han contestado siete.
PROPUESTAS DE MEJORA			Para potenciar el aprendizaje se podría contar hasta cierto número antes de empezar el juego y repasar el	Para observar si saben la respuesta, cada participante podría tener una pizarra y escribir la respuesta y al que

			vocabulario relacionado con las operaciones matemáticas.	le toque salir corriendo.
NOTAS	Se repasan los números, pero no se sabe si conocen la cantidad. Es difícil saber quién conoce el resultado de las operaciones . Repasar el vocabulario.			



Anexo K: registro con la percepción del alumnado participante sobre los juegos, notas de campo y del registro audiovisual en la escuela americana

VERBOS

YO LLEVO					
Categoría Verbos	Fecha 13/05/22	Asistencia 85%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Verbalizar frases conjugando el verbo llevar. - Utilizar de forma contextualizada vocabulario relacionado con la ropa				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado ha participado emocionado con el juego. A algunos les da vergüenza darse la mano con una persona del sexo opuesto.	Han estado motivados, les ha gustado el juego y se han estado riendo mientras jugaban. Les ha llamado la atención el uso del aro.	Para algunos ha sido difícil realizar el juego porque no conocen el nombre en español de las prendas de ropa. Es por ello por lo que a la hora de tener el turno les cuesta expresarse, pero han querido participar. La dificultad para el alumnado en esta actividad se centra en la habilidad lingüística y física al pasarse el aro.	Al inicio del juego se han repasado las prendas de ropa como camiseta, pantalón, entre otros. Algunos conocen el vocabulario y, en cambio otros, tienen dificultades para memorizar las palabras.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	<i>No les gusta darse la mano.</i>	Les gusta que haya un aro y pasarlo por encima de la cabeza. Hay una alumna que ha comentado que se ha sentido conectada a los	Un participante ha expresado que le ha gustado pero que le ha resultado difícil. Otra alumna ha comentado que para incrementar el nivel de	En cuanto al nivel de aprendizaje el 59% del alumnado ha considerado que es alto, el 24% normal y el 16% bajo.	

		compañeros no sólo físicamente sino también mentalmente. Han expresado que quieren jugar otra vez. La motivación ha sido alta para el 65%, media para el 20% y baja para el 14%. <i>Yo quiero jugar otra vez. Ha sido un buen juego. Me ha encantado el juego. Me ha gustado el juego. Muy divertido. Me ha gustado el juego por el aro. Me ha gustado porque me meto en un aro. Me ha encantado. Yo quiero jugar otra vez. Me gustaría jugar otra vez con dos aros. No me ha gustado cogernos de las manos. Me ha encantado. No me ha gustado coger las manos. Me gustó que el aro pasara por encima de nosotros. El aro. No me ha gustado cogerme de las manos. Me ha gustado porque me puedo mover. No me ha gustado porque ha sido raro. No me ha gustado porque nos hemos tenido que coger las manos. Divertido.</i>	dificultad se podría buscar una manera diferente de moverse. La lengua les ha parecido complicada, puesto que han comentado que el juego debería ser en inglés. Este juego ha sido considerado como fácil por el 57%, adecuado para el 35% y difícil para el 8%. <i>Me ha gustado el juego, pero es difícil. En inglés.</i>	<i>No lo he entendido.</i>

		<i>Me he sentido incomodo.</i> <i>Bueno.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Quiero jugar otra vez con otra categoría como comida o animales.</i> <i>El juego es muy divertido.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>No me ha gustado cogerme de las manos.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	La mayor parte del alumnado quiere participar, aunque algunos tienen dificultades para quedarse quietos, mueven las manos y hacen que algunos se distraigan.	Se les ve motivados y emocionados con el juego.	Para algunos la dificultad se centra en pasarse el aro y para otros en decir el vocabulario.	Para los que conocen el vocabulario de la ropa, el nivel de aprendizaje es bajo, para los que no lo conocen han verbalizado el verbo llevar con alguna prenda de ropa.
PROPUESTAS DE MEJORA	En vez de pasar por el aro, pasar otro objeto. Hacer el mismo juego con otras categorías como animales y comida.			
NOTAS				

EL RETO DE LOS VERBOS					
Categoría Verbos	Fecha 19/5/22	Asistencia 90%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Conjuguar los verbos. • Leer oraciones sencillas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Primero la investigadora ha sido la que ha pensado el verbo y la persona. Después han escrito en un papel la persona y el verbo conjugado para ser ellos los que tengan el turno de salir a la pizarra.	Al ser una actividad en la que tienen que leer al principio la motivación no ha sido elevada, pero ha ido incrementando.	Les ha parecido complicado adivinar la persona y el verbo para tener tiempo libre. Les ha costado decir la conjugación adecuada a la mayoría de ellos. Cuando esto ocurría se repetía.	Mediante este juego el alumnado ha estado expuesto a la conjugación de los verbos acabados en -ar. Sin embargo, es muy complicado que lo memoricen la primera vez.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	Hay alumnado más tímido que no participa tanto en gran grupo.	Los comentarios del alumnado han sido positivos. El nivel de motivación ha sido mayoritariamente alto, un 78%; lo han considerado medio un 6%, y muy poco motivador un 16%. <i>Me parece que este es un juego realmente divertido para jugar.</i> <i>Me ha gustado jugar porque si acertabas podías tener un poco de tiempo libre.</i> <i>Me ha gustado porque hay que adivinar.</i> <i>Muy bueno.</i> <i>Ha sido muy divertido.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Realmente me ha gustado el juego.</i> <i>Ha sido el mejor juego, muy divertido.</i> <i>Me ha gustado mucho.</i> <i>Me ha gustado, pero no me gusta tener que adivinarlo.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>No me gusta adivinar.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Ha sido divertido, pero sólo cuando me he levantado.</i> <i>Me ha gustado un poquito.</i>	Las habilidades individuales demuestran que hay variedad de opiniones; para la mayoría ha sido complicado, pero un alumno quiere vocabulario más complicado. El nivel de dificultad ha sido considerado bajo por el 19%, un 16% lo ha considerado adecuado y para el 65% ha sido un juego complicado. <i>Difícil.</i> <i>Ha sido un reto.</i> <i>Me gustaría vocabulario más difícil.</i> <i>Me ha encantado, pero ha sido difícil, quizá deberías dar pistas.</i> <i>Me ha encantado, ha sido divertido, aunque un poco difícil.</i> <i>Ha sido difícil.</i> <i>No me ha gustado mucho porque es difícil y aprendí poco.</i> <i>Ha sido difícil.</i> <i>Me gustó, pero es difícil.</i> <i>No me ha gustado porque es muy difícil.</i>	Con este juego dos alumnos han sido conscientes de su aprendizaje. Concretamente, el 54% de los estudiantes ha opinado que ha aprendido mucho, un 30% un poco y un 16% nada. <i>Me ha gustado porque he aprendido más español.</i> <i>Me ha gustado porque he aprendido palabras en español.</i>

REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Los asistentes han participado en el juego, aunque cabe decir que hay estudiantes que tienen un rol más activo. Por lo tanto, el alumnado más tímido o aquel que tiene menos confianza para hablar no levanta tanto la mano para participar.	Ha sido un juego en el que el alumnado ha disfrutado. Ha leído las frases y ha estado atento a los compañeros por la motivación de ganar el tiempo libre.	Las conjugaciones es un contenido que presenta muchas dificultades. Por este motivo, en ocasiones, dicen la frase sin conjugar como, por ejemplo, “Ella bailar con sus amigos.	Con este juego se desarrolla la lectura y la escucha. Parte del alumnado ha sido capaz de conjugar el verbo, aunque hay otros que tienen dificultades.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

EL GERUNDIO					
Categoría Verbos	Fecha 20/5/22	Asistencia 91%	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Representar acciones para mostrar el gerundio. • Responder a preguntas sencillas en contextos funcionales.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado tiene interés por el juego. Les encanta tener el turno. Levantan la mano para decir la frase en gerundio.	Durante el desarrollo de la actividad los participantes se han mostrado atentos e interesados. Estudiantes que tienen dificultades en realizar otro tipo de tareas han querido ser partícipes de este juego.		El nivel de dificultad varía en función de la capacidad lingüística, es decir, que para aquellos que tienen más vocabulario relacionado con los verbos les es más fácil decir la frase y relacionar el gesto con el verbo que se está expresando.	Gran parte del alumnado verbaliza la frase entera. Por ejemplo, “Ella está nadando.” Algunos de ellos solamente dicen el verbo en gerundio.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		El juego del gerundio ha sido considerado muy motivador ya que el 78% del alumnado así lo ha expresado; para el 6% ha sido un		El nivel de dificultad según el 67% del alumnado ha sido bajo, para el 25% adecuado y para el 8% difícil.	El 67% de los estudiantes opina que han aprendido mucho, un 16% poco y un 18% nada.

		poco motivador y para el 16% no ha sido nada motivador. <i>Me gusta el juego porque es muy divertido cuando lo adivinas.</i> <i>Yo amo el juego del gerundio.</i> <i>Me ha encantado. Es muy entretenido. Quiero jugar otra vez.</i> <i>Me ha encantado el juego.</i> <i>No me ha gustado mucho.</i> <i>Ha sido muy divertido.</i> <i>Ha sido un buen juego.</i> <i>Me ha gustado el juego, no sé por qué.</i> <i>Ha estado muy bien.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Me gusta adivinar, así que el juego ha sido perfecto.</i> <i>Me gusta adivinar.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>No es mi favorito.</i> <i>Me gusta el juego.</i> <i>Me ha gustado porque hemos hecho acciones.</i> <i>Divertido.</i>	<i>Ha sido difícil.</i> <i>Difícil.</i> <i>Ha estado genial. La dificultad ha sido perfecta.</i> <i>Difícil, pero un buen juego.</i> <i>No me ha gustado porque no ha sido fácil.</i>	<i>En inglés.</i> <i>Me ha gustado porque he aprendido más.</i>
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Durante la actividad, el alumnado ha participado alegremente. Y, el clima durante el desarrollo del juego ha sido agradable.	El alumnado se comporta adecuadamente, respeta los turnos y muestran interés por el juego. Tienen ganas de salir a realizar la acción, levantan la mano lo cual denota un alto nivel de participación. Una muestra de que están involucrados en el juego es que en alguna ocasión dicen la respuesta sin levantar la mano.	El nivel del alumnado es variado; por un lado, hay participantes que dicen la frase en inglés (algunos por desconocimiento y, otros, por espontaneidad, por ejemplo, <i>Someone is knocking the door.</i>); otros, lo dicen en español con algún error (por ejemplo, “Yo estando escribir.”; otros dicen solo el gerundio; o bien dicen la frase completa sin errores.	El alumnado ha demostrado que a medida que pasa el juego han interiorizado el gerundio puesto que van diciendo la frase completa. Si decían únicamente el verbo, se les ha ayudado con el principio de la frase y entonces son capaces de decirla entera. Un aspecto que se ha observado es que en alguna ocasión dicen el verbo estar seguido del infinitivo: “Yo estoy dormir.”

PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

¿CUÁNTOS HAY?					
Categoría Verbos	Fecha 26/05/22	Asistencia 93%	Agrupación Parejas	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	Utilizar el verbo haber de forma contextualizada.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Ha participado todo el alumnado menos uno de ellos que tenía mucha hambre y estaba comiendo.	Al alumnado le ha gustado dibujar y ha utilizado la lengua española para comunicarse. Estaban emocionados lo cual se ha notado a la hora de empezar la actividad. Un niño estaba triste porque quería jugar y no le habían escogido, pero ha encontrado pareja y ha querido participar.	En general, el vocabulario no parece resultarles difícil puesto que son animales. A pesar de ello, se ha observado que hay algunos animales que no saben la palabra en español. Así bien, se escucha inglés porque es la lengua que les resulta más fácil. Algunos participantes que tienen como lengua el español, se comunican en inglés porque es a lo que están acostumbrados o porque les resulta más fácil.	El objetivo es utilizar el verbo haber y el alumnado ha verbalizado la frase para explicar cuántos animales había. Han preguntado como se dice cabra y pato. Se ha escuchado al alumnado hablar en español incluso a algunos que normalmente no lo hacen.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		La motivación con este juego es alta, un 84% así lo ha expresado, un 12% considera que es poco motivador y un 4% que no motiva nada.	Este juego ha sido fácil para el 65%, normal para el 22% y difícil para el 13%. <i>Me ha gustado porque ha sido difícil.</i> <i>Ha sido difícil.</i>	El 67% ha expresado que ha aprendido mucho, el 10% un poco y el 23% nada. <i>Podíamos decir a nuestro amigo cómo hacer el dibujo.</i>	

		Me ha gustado porque puedo dibujar. Me ha encantado porque había animales. A mí me ha gustado el juego. Me ha gustado. Me encanta. Ha sido divertido. Me gusta más o menos. Me ha encantado el juego porque es muy divertido. Me gusta. No me ha gustado. Me gusta un poco. Me ha encantado. Ha sido un buen juego. Divertido. Fantástico. Ha estado bien. A mí me gusta mucho. Me gusta. Genial. Me gustó. Me gusta un poco. Divertido. Es muy entretenido. El mejor. Lo quiero hacer en inglés.	No me ha gustado porque ha sido difícil.	
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El alumnado ha estado interesado en el juego. Han realizado los dibujos entusiasmados.	A estos estudiantes les gusta mucho dibujar por lo que la combinación el desarrollo de las habilidades lingüísticas con las artes ha sido exitoso. Los estudiantes se ven concentrados en la actividad, unos observan el dibujo y lo describen	Se han buscado imágenes de las cuales el alumnado tiene conocimiento previo, pero a pesar de ello hay algunas palabras que desconocen y, como consecuencia, hacen uso de la lengua materna para comunicarse.	El alumnado se expresa mayoritariamente en español, a pesar de que en algún momento utiliza el inglés para decir palabras que no conocen. Se observa que el alumnado se esfuerza por decir las frases en español incluso a alumnos que

		mientras los otros intentan hacer el dibujo lo más similar posible a la explicación que le da el compañero.	Algunos de los participantes estaban preocupados del dibujo, decían que no les había quedado bonito.	normalmente tienen dificultades expresándose en la LE. Al ser el inicio de la frase reiterativo les aporta seguridad. Además de decir la cantidad de animales que hay, algunos estudiantes añaden más información, es decir, hacen una descripción más detallada. Por ejemplo, “hay dos vacas que son de color blanco y negro.”
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

Oraciones

LA FOTO DE MI FAMILIA					
Categoría Oraciones	Fecha 23/05/22	Asistencia 88%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, interpersonal, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Repasar el vocabulario relacionado con la familia. • Verbalizar mensajes orales sencillos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado está interesado en mostrar el momento con su familia al resto de la clase.	Levantar la mano activamente para participar y mostrar a los compañeros su momento. Les hace mucha gracia ser un miembro de la familia como padre, madre.	Les cuesta expresar los movimientos que tienen que hacer para ponerse en la foto. Utilizan una mezcla entre el inglés y el español para hacerse entender.	El alumnado muestra que conoce el vocabulario relacionado con la familia.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		La percepción del alumnado ha sido positiva puesto que el 76% del alumnado así lo ha expresado, el 14% lo ha considerado un poco motivador y al 10% no le ha gustado. Buen juego. Ha estado bien. Divertido. Ha estado muy muy muy divertido. Yo quiero jugar otra vez. Bueno. Divertido. Me gusta.	En cuanto al nivel de dificultad, ha sido fácil para el 81%, normal para el 10% y difícil para el 8%.	El 54% del alumnado ha considerado que ha aprendido mucho, el 19% un poco y el 27% nada. Yo aprendo de las familias, me gusta.	

		<i>Me gusta el juego.</i> <i>No me ha gustado porque es aburrido.</i> <i>Me ha gustado el juego.</i> <i>Divertido.</i> <i>Muy divertido.</i> <i>Me lo he pasado muy bien, es divertido.</i> <i>Me ha gustado porque puedo escoger a quien quiera.</i> <i>Ha estado divertido.</i> <i>Es muy divertido.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me ha gustado porque podemos compartir nuestros momentos.</i> <i>Ha estado bien, pero no me ha gustado los papas y mamas.</i> <i>Me ha encantado el juego.</i> <i>Es un juego genial.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Están muy emocionados con el juego y quieren formar parte explicando su vivencia.	Ver al alumnado con ganas de participar, levantando la mano es una muestra de motivación. Además, un alumno que suele estar distraído y sin realizar la tarea se ha expresado en español explicando el momento de su familia. Se escuchan risas y se ven caras alegres durante el desarrollo de los juegos.	Naturalmente, les sale hablar en inglés, aunque conozcan el vocabulario, es más sencillo y requiere menos esfuerzo. Si bien es cierto que tienen dificultad en conjugar los verbos, hay mucho vocabulario que conocen y que podrían expresar en español. Sin embargo, cuando se les recuerda hacen un esfuerzo para expresarse en castellano.	Para representar el momento, tienen que decir la frase “Tú eres... (miembro de la familia)”. Al ser una frase que tienen que decir en repetidas ocasiones, la dicen en español.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

LAS EMOCIONES					
Categoría Oraciones	Fecha 16/05/22	Asistencia 93%	Agrupación Gran grupo	Juego Las emociones	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística, intrapersonal
OBJETIVOS	Expresar emociones y sentimientos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado ha participado activamente.	Los estudiantes han disfrutado del juego. Todos han estado atentos, si hablaban fuera de turno era relacionado con la actividad.	Para el alumnado que no conoce el vocabulario, el nivel de dificultad es alto. Por el contrario, aquellos que tienen conocimientos previos sobre esta temática es una actividad que presenta menor dificultad.	Parte del alumnado conoce el vocabulario relacionado con las emociones. En cambio, otros no tienen el vocabulario que les permite decir la frase en español. De esta manera, el nivel de aprendizaje varía en función del conocimiento previo.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	El alumnado ha participado, Así bien, estudiantes que les cuesta más participar en otras actividades se han mostrado interesados en el juego.	Las emociones ha sido motivante para el 70%, poco motivante para el 16% y ha estado bien para el 14%. <i>Me ha gustado el juego, pero deberíamos tener otra categoría como el color favorito.</i> <i>Me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Había una pelota y la pelota es divertida.</i> <i>Ha sido divertido y emocionante.</i>	Ha sido fácil para el 72%, adecuado para el 16% y difícil para el 12%	El 66% del alumnado ha expresado que ha aprendido mucho con el juego, el 10% un poco y el 26% nada. <i>En inglés.</i> <i>Ha sido divertido pero difícil.</i>	

		<i>Quiero jugar otra vez.</i> <i>Me gusta porque hemos pasado la pelota y hemos puesto caras.</i> <i>Ha sido bueno.</i> <i>Amo este juego.</i> <i>Muy divertido.</i> <i>Me gusta el juego.</i> <i>Me gusta mucho el juego, quiero jugar otra vez.</i> <i>Me ha gustado poner caras divertidas.</i> <i>Es un buen juego, pero puede distraer.</i> <i>Me ha gustado porque aprendemos cómo se sienten las personas.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Está bien.</i> <i>Es divertido.</i> <i>No he tenido que decir nada.</i> <i>Me ha gustado el juego</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado expresar cómo me sentía.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me ha gustado un poco.</i> <i>No me ha gustado porque es aburrido.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque no quiero hablar.</i> <i>Me gusta explicar cómo me siento.</i> <i>Ha sido aburrido. Me ha gustado porque es divertido.</i>		

REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Los asistentes están en círculo esperando su turno para explicar sus emociones. Se ha observado a un participante, que es muy tímido ponerse para atrás para que no le pasen el balón.	Les gusta tocar la pelota, aunque a veces puede ser distractora porque quieren utilizarla para jugar. El alumnado se ha mostrado interesado en escuchar cómo se sienten los compañeros.	Repasar el vocabulario relacionado con las emociones les ayuda a iniciar la frase. Sin embargo, es difícil que conozcan el vocabulario relacionado con el motivo por el que están así. Hay algunas frases que se van repitiendo como, por ejemplo, que no hay dormido bien. Por este motivo se puede reforzar el vocabulario relacionado con esta temática.	El alumnado demuestra que es capaz de verbalizar frases en español; la estructura y la complejidad dependen de la competencia lingüística. Hay alumnos que inician la frase en español y cuando no saben cómo decir una palabra la dicen en inglés: “Yo estoy <i>tired</i> .”. Al final, se observa que han retenido la palabra “cansado” puesto que ya no lo dicen en inglés. En un momento en el que una alumna estaba pensando que decir, otros participantes le han ido dando ideas de vocabulario sobre las emociones en español (feliz, nervioso, pensativa...)
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

LA PELOTA POSITIVA Y NEGATIVA					
Categoría Oraciones	Fecha 20/5/22	Asistencia 98%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística.
OBJETIVOS	• Memorizar la estructura lingüística: “A mí me gusta...”. • Realizar preguntas. • Verbalizar frases positivas y frases negativas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado asistente ha participado animadamente en la actividad.	Al ver que se utilizaba una pelota se han mostrado bastante interesados en el juego. Muchos participantes querían tocar la pelota o ser los primeros en la fila.	El nivel de dificultad no parece elevado para el alumnado puesto que la estructura de la frase se va repitiendo.	El objetivo principal se ha conseguido con esta actividad es interiorizar la estructura lingüística “A mí me gusta...”.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		El juego ha sido muy motivador ya que el 89% de los estudiantes lo han considerado; y para el 7% no ha sido nada motivador. <i>A mí me gusta mucho.</i> <i>Me gusta un poco.</i> <i>Divertido.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>A mí me gusta.</i> <i>Me gusta el juego.</i> <i>Ha estado divertido.</i> <i>Ha sido divertido y participamos todos.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>No me gusta cuando se pasa entre las piernas.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Lo amo.</i> <i>Me encanta.</i> <i>No me gustó porque algunos hacían mucho ruido.</i> <i>Ha sido un buen juego.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me gusta porque ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque ha sido aburrido.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>A mí me gusta.</i> <i>Es el mejor juego de todos.</i>	La dificultad, según el alumnado es baja (80%). Un 13% adecuada y un 7% han opinado que es complicado. <i>Ha sido difícil, pero divertido.</i>	El nivel de aprendizaje es alto para la mayoría, un 72%. Un 16% ha opinado que ha aprendido un poco y un 12% nada.

		<i>A mí me gustó porque podíamos decir si nos gusta o no nos gusta. Me gusta. No es mi favorito, pero es divertido. Aburrido. Yo amo el juego. Ha estado muy divertido. Me hubiera gustado más si la gente no hubiera discutido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Todos los asistentes a la escuela han estado dispuestos a realizar el juego. Hay alumnos que son tímidos, pero en esta ocasión han expresado la frase.	Todo el alumnado se ha alineado para realizar el juego mostrando especial interés en la pelota. El comportamiento que ha mostrado el alumnado ha sido favorecedor para el desarrollo de la actividad. En la fila se mueven, pero siguen escuchando a quien tiene el turno.	Se puede observar que hay alumnado que tiene más dificultades en retener la frase y necesitan un poco de ayuda para decirla, es decir, según la competencia lingüística a algunos hay que decirles palabra por palabra y a otros por grupos de palabras. Otro aspecto en el que han tenido alguna dificultad es en relacionar que las frases negativas tienen que pasarse la pelota por abajo.	Una de las personas dice “Mí me gusta” pero rectifica lo dice correctamente. Hay alumnado que muestran alto conocimiento incluyendo las palabras nada y también en la frase. Estudiantes que tiene interiorizada la frase ayudan a otros que no la saben. Un aspecto que hay que trabajar son los artículos puesto que en ocasiones omiten el artículo, o bien, no hay concordancia con el nombre, suelen decir el artículo en singular y el nombre en plural.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

LA PUNTUACIÓN					
Categoría Oraciones	Fecha 23/5/22	Asistencia 93%	Agrupación Gran grupo Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Identificar dónde poner la puntuación. - Escuchar mensajes orales sencillos.				

	Leer mensajes sencillos que incluyan un listado.			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado ha participado animado realizando los gestos.	Han estado participativos durante la actividad leyendo las frases y algunos de ellos creando las suyas propias.	Para algunos participantes ha sido fácil porque conocen las reglas de puntuación. Otros han tenido dificultades para comprender el significado del vocabulario, pero han sido capaces de realizar los gestos adecuados	El alumnado ha podido repasar las normas de puntuación gracias al juego a la vez que se han desarrollado las habilidades lingüísticas tanto productivas como receptivas.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		La puntuación tiene un alto nivel de motivación para el 88%, medio para el 6% y bajo para el 6%. <i>Es muy divertido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Bueno.</i> <i>Ha estado genial, es muy divertido.</i> <i>Buen juego.</i> <i>A mí me ha gustado porque le puedes explicar a alguien lo que te gusta y lo que no te gusta. A mí me gusta: el fútbol, el helado y la sandía. A mí no me gusta: los gatos, los días lluviosos ni los días nublados.</i> <i>A mí me gusta mucho.</i> <i>Es un juego divertido de español.</i> <i>A mí me gustó mucho. A mí me gusta: la ensalada, la carne y el pescado.</i> <i>No me ha gustado, es aburrido.</i> <i>A mí me gustó mucho.</i>	El nivel de dificultad no es elevado para el 76%, adecuado para el 18% y bajo para el 6%. <i>Es fácil, me gustó.</i> <i>Es simple.</i>	<i>Un 59% de los estudiantes opinan que han aprendido, y un 21% consideran que no han adquirido conocimientos.</i> <i>Me ha gustado hablar y leer en español.</i> <i>En inglés.</i>

		<i>Me ha encantado.</i> <i>Ha sido un buen juego.</i> <i>Me encanta.</i> <i>Muy divertido.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me gusta el juego.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Es divertido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Todos los asistentes han querido participar. Incluso un alumno que inicialmente estaba con sus amigos se ha puesto triste y no quería participar, pero se ha colocado en otro grupo y ha cambiado la actitud.	El comportamiento demuestra que el alumnado está motivado puesto que no hay problemas de comportamiento. Primeramente, se ha realizado en gran grupo para explicar la dinámica y han seguido las instrucciones mostrándose atentos. A continuación, se ha realizado en pequeño grupo, todos están sentados leyendo las frases para poner la puntuación. Cuando acaban el turno se cambian para realizar los dos roles. En este juego se observa que alumnos que tienen dificultades en otro tipo de actividades se interesan por el juego: han leído las frases y han realizado los signos de puntuación correspondientes.	La capacidad lingüística influye en el desarrollo de cada grupo; algunos grupos se ciñen a las frases que tienen marcadas y, en cambio otros, son creativos y construyen las suyas propias.	El alumnado ha demostrado que es capaz de marcar los signos de puntuación cuando corresponde. Al realizar los gestos correspondientes a la puntuación hacen muy marcados especialmente el punto. Paralelamente se desarrolla la lectura ya que deben leer las frases para marcar la puntuación. Se ha observado que en un grupo un participante sólo estaba haciendo los gestos y un compañero le ha dicho que tenía que decir cómo se llamaba el signo de puntuación y, a partir de ese momento, los ha empezado a decir.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

ARTÍCULOS Y PRONOMBRES

LOS DEMOSTRATIVOS					
Categoría Artículos y pronombres	Fecha 27/05/22	Asistencia 87%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, interpersonal, lingüística
OBJETIVOS	- Distinguir los pronombres demostrativos en función de la lejanía. - Nombrar los pronombres demostrativos.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN		DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado se ha interesado por el juego nada más ver la pelota. Todos han participado y les ha gustado tener que moverse para coger la pelota adecuada.	El movimiento y la pelota son elementos que han hecho mostrar interés por la actividad. El alumnado estaba motivado y han seguido las instrucciones respetando los turnos.		Se ha observado que para el alumnado no ha tenido un nivel alto de dificultad. Los estudiantes han sido capaces de distinguir los pronombres sin dificultad, e incluso han tenido turnos para decir ellos las frases.	El objetivo principal del juego es distinguir los pronombres demostrativos, lo cual se ha demostrado. Los participantes se han dirigido a la pelota correspondiente demostrando que han memorizado los pronombres.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		Para el 72% de los estudiantes ha sido motivador, el 12% considera que ha tenido un nivel medio de motivación y no ha sido interesante para un 16%. <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha gustado porque había pelotas.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>Divertido.</i>		Según el 64% de los participantes ha sido fácil, el 14% lo ha considerado difícil y el 16% adecuado. <i>Me ha parecido fácil.</i>	El nivel de aprendizaje ha sido alto para el 50%, medio para el 40% y el 10% considera que no ha adquirido conocimientos.

		<i>Me ha gustado. A mí me ha gustado mucho ir a tocar la pelota. Es un juego entretenido. Ha estado genial. Bueno. Me ha encantado.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Durante la actividad todos han querido participar incluso aquellos que en algunos casos tienen más dificultades para centrarse en otro tipo de tareas más estáticas.	La motivación es alta. Se ha podido observar que cuando hay elementos externos que asocian al juego como la pelota el ambiente es más distendido y se reducen los problemas de comportamiento. Están pendientes del juego y concentrados en la actividad.	No se ha observado mucha complejidad en la actividad lúdica puesto que se dirigen a la pelota adecuada. En una ocasión, un alumno se ha equivocado y el compañero le ha repetido “aquella”.	Se puede decir que el alumnado ha conseguido el objetivo preestablecido puesto que han sido capaces de distinguir los pronombres demostrativos.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

VOCABULARIO

LA BOMBA					
Categoría Vocabulario	Fecha 19/5/22	Asistencia 98%	Agrupación Gran grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, espacial, lógico-matemática
OBJETIVOS	• Contar				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Al alumnado le gusta participar en juegos que se realizan en el patio.	Durante el juego se han escuchado gritos y risas de emoción.	Al parecer no les ha parecido difícil. Es un juego que han entendido	El aprendizaje respecto al español no es evidente porque cuentan en silencio.	

		Un alumno estaba triste y no quería jugar, pero al ver que los otros se lo estaban pasando bien ha querido jugar.	bastante rápido y han seguido las normas.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		La motivación en este juego ha sido elevada, un 84% ha considerado el juego como muy motivador; un 11% un poco motivador y el 5% no motivador. <i>El alumnado se ha mostrado muy motivado.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me ha gustado pasar la pelota.</i> <i>Quiero jugar otra vez.</i> <i>Divertido.</i> <i>Lo amo.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Muy divertido.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me ha encantado el juego.</i> <i>Me ha encantado porque ha sido muy divertido.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me encanta porque es divertido.</i> <i>Me ha parecido aburrido.</i> <i>Bueno.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>El mejor juego de todos.</i> <i>Genial.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me ha encantado el juego.</i> <i>Muy divertido.</i> <i>Me ha gustado el juego.</i>	El 57% ha expresado que ha sido fácil, el 24% un poco complicado y el 19% no ha tenido ninguna dificultad. <i>Difícil, pero divertido.</i>	El 53% de los estudiantes ha confirmado que ha aprendido mucho, el 30% un poco y el 17% nada.

		<i>A mí me ha gustado el juego mucho.</i> <i>Me ha encantado, ha sido realmente divertido.</i> <i>Me gusta, pero no cuando la gente grita.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	El realizar el juego en el patio ha sido un incentivo. Todos han estado emocionados con el juego.	Se observa que hay emoción durante el juego. El alumnado ha querido participar durante el recreo. La expresión corporal muestra que están interesados en el juego, están saltando y gritando de emoción y riéndose. Esta motivación que muestran los participantes es muy positiva para que tengan una actitud positiva respecto a la lengua.	No se han observado complicaciones durante el juego ya que el alumnado ha demostrado conocer los números y ha comprendido bien las instrucciones.	Ha demostrado que sabe contar por lo que se ha conseguido el objetivo que se perseguía.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

EL JUEGO DE LA FORTUNA					
Categoría Vocabulario	Fecha 25/05/22	Asistencia 90%	Agrupación Gran grupo, parejas	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática
OBJETIVOS	- Recordar el vocabulario relacionado con la comida y los utensilios de cocina. - Describir elementos teniendo en cuenta las características.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	

NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Todo el alumnado estuvo interesado en realizar el origami.	Les gusta mucho hacer manualidades por lo que integrar la papiroflexia con el aprendizaje del español hizo que hubiera un alto nivel de motivación. Al día siguiente vinieron con el papel para seguir jugando. Durante el recreo también utilizaron el juego.	Algunos tuvieron dificultades en doblar el papel. A la hora de jugar muchos hablan primero en inglés hasta que se les recuerda que cambien la lengua. Poco a poco intentan describir la palabra en español.	El alumnado desarrolla las cuatro destrezas: escucha, habla, escritura y lectura. El nivel de cada niño es diferente por lo que algunos han ayudado a los compañeros a comprender las instrucciones y a escribir el vocabulario.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		La percepción sobre el juego ha sido muy positiva: un 95% lo ha considerado muy motivador y un 5% un poco motivador, es decir, que no ha habido a nadie que no le haya gustado. <i>Me gustó.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me ha gustado el juego porque es divertido.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me ha encantado.</i> <i>Me ha gustado.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me ha gustado porque es divertido.</i> <i>Buen juego.</i> <i>Divertido.</i> <i>Es muy bueno y tienes un fortune taller.</i> <i>Bueno.</i> <i>A mí me gusta mucho.</i>	El nivel de complicación determinado por los estudiantes es bajo ya que un 79% lo considera fácil, un 17% adecuado y un 4% difícil. <i>No me ha gustado, demasiado difícil.</i>	El 70% del alumnado ha aprendido mucho con el juego, un 13% un poco y un 17% nada. <i>Me gusta porque es un juego que es bueno y se pueden hacer preguntas.</i>

		<i>Ha sido divertido.</i> <i>A mí me gusta.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Es muy divertido.</i> <i>Ha sido muy divertido.</i> <i>Me encanta el juego porque es genial.</i> <i>Es divertido de jugar.</i> <i>¿Lo hacemos más?</i> <i>Me gusta porque tiene colores.</i> <i>Me gusta adivinar qué es.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Les ha encantado hacer manualidades en la clase. Se observa que, así como en otro tipo de actividades hay algunos estudiantes que evitan la tarea, en este caso todos quieren hacer el comecocos por lo que escuchan atentamente.	La motivación al realizar el juego ha sido muy elevada, desde crear el comecocos hasta jugar con él. Se mueven por la clase buscando a compañeros para realizar el juego y también a la profesora. Están emocionados para explicar la palabra, por lo que a veces hablan en inglés sin darse cuenta, y cuando se les dice que cambien la lengua lo hacen. Además, se ponen muy contentos cuando aciertan la palabra.	Las dificultades relacionadas con la lengua se han relacionado con el vocabulario, algunos participantes decían que no sabían vocabulario en español, pero con un poco de ayuda han sido capaces de escribir palabras para definir las. Por lo tanto, la competencia lingüística. Les cuesta hablar en español sin que se les recuerde.	Durante el juego, el alumnado desarrolla la escucha cuando se realiza el comecocos. Posteriormente, la escritura ya que tienen que anotar vocabulario que luego deberán describir, la lectura y el habla para explicar la palabra que el compañero debe adivinar. Transversalmente, se desarrollan las matemáticas puesto que tienen que hacer cálculo mental de sumas, multiplicaciones y restas. Se ha observado que algunos estudiantes traducen verbalmente para realizar las operaciones.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

EL TELÉFONO					
Categoría Vocabulario	Fecha 26/5/22	Asistencia 84%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Conocido	INTELIGENCIAS

					Kinestésica, intrapersonal, lingüística, naturalista
OBJETIVOS	• Verbalizar vocabulario relacionado con los animales a través de la representación. • Realizar preguntas.				
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE	
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Todo el alumnado ha participado, incluso algunos que al principio no querían.	Que el juego fuera diferente les ha gustado. Algunos querían participar y representar el animal. En cambio, otros prefieren saltarse el turno. Al día siguiente han pedido jugar otra vez.	El juego no les ha parecido difícil puesto que tenían que decir un animal y conocen el vocabulario.	Parece que han conseguido el objetivo porque han verbalizado los animales y la frase correspondiente en español.	
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		El nivel alto de motivación con este juego es de un 88%, medio de un 11% y bajo para un 5%. <i>Me ha gustado.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Me gustó.</i> <i>Divertido.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>A mí me gusta.</i> <i>A mí me gusta porque hemos podido decir nuestro animal favorito.</i> <i>Ha sido genial.</i> <i>Lo amo.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>Me encanta.</i> <i>Perfecto.</i> <i>Divertido.</i> <i>No me ha gustado porque ha sido aburrido.</i> <i>Buen juego.</i>	La dificultad de esta actividad es baja para un 83% y media para un 17%, por lo que no le ha parecido complicado a ninguno de los estudiantes.	El 58% de los participantes ha confirmado que ha aprendido mucho con el juego, el 19% un poco y el 23% nada. <i>Yo he aprendido animales.</i>	

		<i>Me ha encantado. Me ha gustado mucho. Divertido. ¿Lo hacemos más? Me gusta. Ha sido divertido. Me ha gustado porque ha sido divertido jugar. Ha sido divertido. Ha sido divertido, aunque no sé por qué. El juego es divertido. Ha sido el mejor y ha sido divertido. Me ha gustado un poco. Ha sido divertido porque era de animales.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Los asistentes han participado en el juego. Han estado atentos cuando estaban pasando el mensaje.	Al alumnado le ha gustado el juego y se han mostrado motivados. El comportamiento ha sido muy bueno, estaban en silencio esperando pacientes mientras se pasaban el mensaje. Les ha costado levantar la mano porque estaban emocionados.	La dificultad del juego radica en que en algunas ocasiones no saben cómo decir el animal en inglés. Por lo que es importante trabajar el vocabulario con anterioridad.	Con este juego se desarrolla el habla y la escucha. El alumnado tiene la oportunidad de verbalizar el vocabulario y al hacerse en voz baja no siente la presión de equivocarse.
PROPUESTAS DE MEJORA		Utilizar fotografías relacionadas con el vocabulario que se está trabajando.	Revisar el vocabulario que representa la imagen	
NOTAS				

EL PAÑUELO					
Categoría Vocabulario	Fecha 18/5/22	Asistencia 90%	Agrupación Gran grupo pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística, lógico-matemática

OBJETIVOS	• Recordar los números • Realizar operaciones matemáticas sencillas			
	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	El alumnado ha participado activamente.	Han estado motivados durante el juego. Les apasiona salir al patio a jugar. A la hora del patio se han llevado el pañuelo para seguir jugando. Durante el juego se escuchan gritos de emoción y saltos.	El juego no les ha parecido difícil, sin embargo, algunas operaciones matemáticas sí, lo cual afecta al desarrollo del juego. Algunos participantes tardan más en realizar las operaciones que otros por lo salen más lentamente. Sin embargo, esta dificultad no se relaciona con la comprensión de los números sino con las matemáticas.	El alumnado ha repasado los números y también operaciones matemáticas como la suma, la resta.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO	<i>Me ha gustado, pero no me gusta cuando la gente se pone triste y no participa.</i>	El 71% de los participantes ha expresado su nivel alto de motivación por el juego, el 17% un nivel medio y al 11% no le ha gustado. <i>Me ha gustado correr. Es mi juego favorito. No me gusta el juego porque se han caído. Ha sido divertido. Me ha gustado correr. Me ha gustado porque es divertido. Es divertido. Me ha gustado. Ha sido divertido. Me ha gustado porque he podido correr. Me gusta. Me gusta correr. Ha sido muy divertido.</i>	El nivel de dificultad de esta actividad lúdica ha sido considerado como baja por un 59%, el 37% ha expresado que tiene un nivel adecuado y el 4% que es complicada. <i>Estaba un poquito difícil. Es divertido pero difícil. Me gustaría que fuera más fácil. Ha sido fácil.</i>	Según el 54% ha sido un juego con un alto nivel de aprendizaje, el 17% lo ha clasificado con un nivel medio y el 28% con un nivel bajo. <i>Las matemáticas en español me han parecido confusas. El juego es bueno para la memoria.</i>

		<i>Ha sido genial</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado.</i> <i>¿Lo podemos hacer cada día?</i> <i>Super divertido.</i> <i>Bueno.</i> <i>Me gusta mucho.</i> <i>No me gustó.</i> <i>Me hubiera gustado más sino</i> <i>hubieran discutido.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Los asistentes a la clase han jugado animadamente a la vez que se relacionaban con la LE:	El pañuelo se ha hecho en el patio lo cual ha sido un incentivo para el alumnado ya que no están acostumbrados a realizar clases en el exterior. Tenían caras alegres y estaban emocionados con el juego. Todos han mostrado mucho interés y han seguido las reglas por lo que se ha desarrollado sin complicaciones.	No han mostrado tener dificultades a la hora de desarrollar el juego. No se ha observado que estuvieran frustrados ni aburridos porque fuera demasiado sencillo. Sin embargo, cabe mencionar que en algunos casos no pueden evitar decir el número en voz alta lo cual ayuda a los que tienen dificultades a la hora de resolver las operaciones matemáticas.	Los participantes han demostrado que conocen los números y han resuelto las operaciones matemáticas por lo que conocen el vocabulario relacionado con el cálculo.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				

UN BARCO DE LA HABANA					
Categoría Vocabulario	Fecha 18/5/22	Asistencia 88%	Agrupación Pequeño grupo	Juego Nuevo	INTELIGENCIAS Kinestésica, intrapersonal, lingüística
OBJETIVOS	• Recordar el vocabulario trabajado en clase • Mejorar la pronunciación				

	PARTICIPACIÓN	MOTIVACIÓN	DIFICULTAD	APRENDIZAJE
NOTAS DE CAMPO (investigadora)	Han participado todos los alumnos presentes.	La sensación es que el alumnado ha disfrutado con el juego. Un alumno ha decidido ser el cámara, pero al ver el juego ha decidido jugar.	El juego ha ido incrementando su dificultad. Primeramente, no tenían que repetir las palabras anteriores. Cuando se ha incorporado la variante de repetir lo que decían los compañeros, les ha parecido muy complicado, pero lo han intentado y han sido capaces de decir bastantes.	La categoría seleccionada ha sido los animales. Han dicho muchas palabras relacionadas con este campo semántico. Algunos de ellos han aprendido el nombre de algunos animales como mapache.
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO		Este juego ha gustado al 70% de los participantes, les ha interesado un poco al 17% y nada al 13%. <i>No me ha gustado el juego porque no me gusta que la gente me copie. Ha sido divertido.</i> <i>No me ha gustado porque ha sido divertido.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Divertido.</i> <i>Me ha gustado el juego y quiero jugar con otras personas.</i> <i>A mí me ha gustado mucho.</i> <i>Me ha gustado este juego porque puedes hacer diferentes categorías.</i> <i>El mejor.</i> <i>Ha estado bien.</i> <i>Ha sido un buen juego, recomendable a todo el mundo.</i> <i>Ha sido divertido.</i> <i>Me ha gustado porque estaban diciendo muchos animales.</i> <i>Me ha gustado porque yo he dicho mi animal favorito.</i>	Ha sido sencillo para el 50%, un poco complicado para el 46% y fácil para el 4%. <i>He podido hablar y ha sido fácil.</i> <i>Ha sido fácil.</i> <i>Me gusta el juego, pero me cuesta recordar las palabras.</i> <i>Ha sido difícil acordarse de las palabras.</i> <i>Divertido, pero difícil.</i> <i>Ha sido un reto, pero un gran juego.</i>	El 52% ha expresado que ha aprendido mucho con el juego, el 27% un poco y el 5% nada. <i>He aprendido más comida, colores y animales que no sabía.</i> <i>En inglés.</i> <i>He aprendido diferentes animales.</i> <i>En inglés.</i> <i>He aprendido animales en español.</i> <i>He aprendido más animales.</i>

		<i>Me ha gustado porque me gustan los animales.</i> <i>Me gusta.</i> <i>Me ha gustado porque fue gracioso.</i> <i>Me ha gustado mucho.</i> <i>Me ha gustado porque he dicho gato cuando me ha tocado el turno.</i> <i>Me encanta este juego.</i> <i>Me ha gustado el juego porque podías escoger animales.</i> <i>Me ha gustado.</i>		
REGISTRO AUDIOVISUAL (investigadora)	Los asistentes han mostrado un rol activo. Alumnos que normalmente tienen más dificultades para realizar la tarea han estado atentos y han realizado la actividad.	Según las caras, la participación y el desarrollo del juego se puede afirmar que el alumnado estaba motivado. La temática relacionada con los animales les gusta y tienen bastante vocabulario por lo que no se sienten frustrados. Han sido capaces de repetir las palabras que decían los compañeros lo cual demuestra atención e interés por la actividad.	La dificultad en este caso se relaciona con no repetir el animal. Así bien, en algunos casos, los participantes tienen pensado un animal y si cuando les llega el turno ya lo ha dicho algunos de los compañeros se quedan un poco bloqueados y no saben que decir.	El aprendizaje que se desprende de este juego se centra en ampliar el vocabulario relacionado con los animales lo cual se ha conseguido puesto que no pueden repetir.
PROPUESTAS DE MEJORA				
NOTAS				