



Université d'Oran2
Faculté des Langues étrangères

THESE

Pour l'obtention du diplôme de Doctorat «L.M.D»

En Langue Espagnol

Option : Didactique et Science du Langage

EL juego como estrategia didáctica para desarrollar la destreza oral en alumnos principiantes de secundaria

Présentée et soutenue publiquement par:

Bousserouel Hakima Fatima Zohra

Devant le jury composé de :

Pr. Khalida TOUIL	Professeur	Université d'Oran2	Président
Dr. Samia DALA	MCA	Université d'Oran2	Rapporteur
Pr. Rabéa BERRAGHDA	Professeur	Université de Alger2	Examineur
Dr. Houari SAIM	MCA	Université de Ain-Témouchent	Examineur
Dr. Halima BEGHADID	MCA	Université d'Oran2	Examineur

Année 2022-2023

Dedicatorias

A la memoria de mis padres

A mis queridos hijos Mohamed Ali y Saliha

A mis Hermanos

Agradecimientos

Agradezco en primer lugar a mi directora de tesis Dr. Dala Samia por su ánimo, su apoyo, su paciencia y sobre todo por su comprensión.

Mi sincera gratitud a los miembros del jurado. Pr. Khalida Touil, Pr. Rabea Beraghdda, Dr. Halima Beghadid y Dr. Houari Saim.

Muchísimas gracias a todos mis profesores de español sin excepción desde el primer curso de licenciatura hasta la formación doctoral, en especial el Pr. Derrar.

Gracias a toda persona que ha contribuido de manera directa o indirecta en la elaboración del presente trabajo.

Índice de tablas

Número	Título de la tabla	Página
1	Las estrategias de aprendizaje y de comunicación según el plan curricular del instituto Cervantes (1994)	54
2	Clasificación según el grado de Chamorro y Prats (1990)	87
3	Clasificación de los tipos de juegos según las características de Tornero (2010)	88
4	Clasificación de los juegos según sus funciones de Díaz(1993)	89
5	Clasificación de los juegos según la edad de Bequer, González y Plous (1993)	90
6	Clasificación de los juegos según la intensidad del movimiento de Bequer, González y Plous (1993)	90
7	Clasificación de los juegos según la ubicación de Bequer, González y Plous (1993)	91
8	Clasificación de los tipos de juegos según Bequer, González y Plous (1993)	91
9	Clasificación de los tipos de juegos según el MCER (2002)	92
10	Cronograma del desarrollo de la investigación	99
11	Preguntas y objetivos del cuestionario	104

12	Modelo de evaluación de la prueba de expresión oral del grupo E	108
13	Descripción de la actividad n°1	111
14	Descripción de la actividad n°2	114
15	Descripción de la actividad n°3	116
16	Adjetivos para la descripción física y psicológica	121
17	Libros, autores, títulos y tipos	131
18	Resultado de la pregunta n°1	138
19	Resultado de la pregunta n°2	139
20	Resultado de la pregunta n°3	140
21	Resultado de la pregunta n° 4	142
22	Resultado de la pregunta n°5	143
23	Resultado de la pregunta n°6	144
24	Resultado de la pregunta n°7	145
25	Resultado de la pregunta n°8	146
26	Notas de la prueba del pre-test del grupo C	152
27	Notas de la prueba del pre-test del grupo E	153
28	Porcentaje de las notas de pronunciación del grupo C y E	154
29	Porcentaje de las notas de la fluidez de los dos grupos C y E	155
30	Porcentaje de las notas del vocabulario de los dos grupos C y E	156
31	Porcentaje de las notas de gramática de los dos grupos C y E	157
32	Nota más alta de las subcategorías evaluadas del grupo C y E	157
33	Nota más baja de las subcategorías evaluadas del grupo C y E	158

34	Notas finales del pre-test grupo C y E	159
35	Notas finales $< a 10$ y $\geq a 10$ del pre-test grupo C y E	161
36	Notas de la prueba del pos-test del grupo C	166
37	Porcentaje de las notas de pronunciación del grupo C	167
38	Porcentaje de las notas de la fluidez del grupo C	167
39	Porcentaje de las notas del vocabulario del grupo C	168
40	Porcentaje de las notas de la gramática del grupo C	168
41	Promedio del pre-test y pos-test del grupo C	169
42	Notas de la prueba del pos-test del grupo E	169
43	Porcentaje de las notas de la pronunciación del grupo E	170
44	Porcentaje de las notas de la fluidez del grupo E	171
45	Porcentaje de las notas del vocabulario del grupo E	171
46	Porcentaje de las notas de la gramática del grupo E	172
47	Nota más alta de cada subcategoría evaluada del grupo C y E	172
48	Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E	173
49	Estadísticas de las notas finales del grupo C y E	174
50	Notas finales del grupo C y E $< a 10$ $\geq a 10$	176
51	Promedio del post-test del grupo C y E	177
52	Promedio de las notas finales del pre-test y post-test del grupo E	178

Índice de gráficos

Número	Título del gráfico	Página
1	Sexo de los alumnos del grupo Control	101
2	Sexo de los alumnos del grupo Experimental	102
3	Resultado de la pregunta n°1	139
4	Resultado de la pregunta n°2	140
5	Resultado de la pregunta n°3	141
6	Resultado de la pregunta n°4	142
7	Resultado de la pregunta n°5	143
8	Resultado de la pregunta n°6	145
9	Resultado de la pregunta n°7	146
10	Resultado de la pregunta n°8	147
11	Nota más alta de las subcategorías evaluadas del grupo C y E	158
12	Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E	159
13	Nota final más alta del grupo C y E	160
14	Nota final más baja del grupo C y E	161
15	Nota más alta de cada subcategoría evaluada del grupo C y E	173

16	Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E	174
17	Nota final más alta del grupo C y E	175
18	Nota final más baja del grupo C y E	176
19	Promedio de las notas finales del pos-test del grupo C y E	177
20	Promedio de las notas finales del pre-test y post-test del grupo E	178

Índice de figuras

Número	Título de la figura	Página
1	Tipos de situaciones comunicativas para el desarrollo de las habilidades orales Barajas Anaya et al.(2015)	45
2	Microhabilidades de la expresión oral	49
3	Investigación-acción. Campos (2016)	96
4	Extraída de Google imagen (la familia real)	119
5	Extraída de Google imagen (árbol genealógico)	121
6	Extraída de Google imagen (fotografías)	123
7	Extraída de Google imagen (frutas y verduras)	128
8	Imágenes extraídas de Google imagen (libros y autores)	131

ÍNDICE

Dedicatorias

Agradecimientos

Índice de tablas	I
Índice de figuras	II
Índice de gráficos	III
Introducción	1

Capítulo I. Proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE

1.El proceso de enseñanza-aprendizaje	8
1.1. Enseñanza: Métodos y Enfoques	11
1.2. Teorías de aprendizaje	22
1.2.1. El Conductismo	23
1.2.2. El Constructivismo	24
1.2.3. El Cognitivismo	25
1.2.4. Teoría de Krashen	26
2. Las estrategias didácticas	27
2.1. Las estrategias de enseñanza	28
2.1.1. Clasificación de las estrategias de enseñanza	28
2.2. Estrategias de aprendizaje	30
3. Estilos de aprendizaje	32
3.1. Modelo de Brown	33

3.2. Modelo de Kolb	35
3.3. Modelo de Honey y Munford	36
3.4. Modelo Bandler y Grinder	36
4. Tipos de aprendizaje	37
4.1. Tipos de aprendizaje según Alvarez y Del Carmen	37
4.2. Aprendizaje cooperativo	39
4.3. Aprendizaje basado en tareas	40
5. Los factores del aprendizaje	40

Capítulo II. La destreza Oral en el aula de ELE

1. La lengua oral	44
2. La destreza oral	46
2.1. La expresión oral	46
2.1.1. Microhabilidades de la expresión oral	48
2.1.2. La comunicación no verbal	49
2.1.3. Cualidades de la expresión oral	51
2.1.4. Las estrategias en la expresión oral	52
2.1.5. Las actividades de la expresión oral	55
2.2. La interacción oral	57
2.2.1. Actividades y estrategias de interacción oral	58
2.3. La comprensión oral	59
2.3.1. Las microhabilidades de la comprensión oral	61
2.3.2. Las actividades de la comprensión oral	62
2.3.3. Las estrategias de la comprensión oral	64

Capítulo III. El juego en el aula de ELE

1. Definición y características.....	68
2. Teorías del juego	70
2.1. Teoría del ejercicio preparatorio de K. Gross	70
2.2. Teoría sociocultural del juego de Vygotsky	72
2.3. Teoría piagetiana del juego J. Piaget	73
3. Juego y ámbito educativo.....	78
4. Juego y habilidades	80
5. El juego didáctico.....	82
5.1. El juego didáctico como recurso estratégico.....	83
5.2.El juego didáctico en las aulas.....	84
5.3. El juego didáctico en las aulas de LE.....	85
6. Tipología del juego didáctico	87

Capítulo IV. Metodología de investigación

1. Metodología de investigación.....	96
1.1.Proceso de investigación	98
1.2.Población y muestra.....	100
1.3.Instrumentos de recogida de datos.....	102

1.3.1. La observación	102
1.3.2. El cuestionario	103
1.4. Descripción del material utilizado	106
2. Desarrollo de las actividades diseñadas en el aula	109
2.1. Pre-test de los dos grupos C y E	109
2.2. Descripción de las actividades trabajadas con el grupo (C)	110
2.2.1.Tarea n°1: La familia	110
2.2.2.Tarea n°2: De compras	114
2.2.3.Tarea n°3: Aficionados a	116
2.3. Descripción de las actividades trabajadas con el grupo(E)	118
2.3.1. Tarea n°1: La familia	118
2.3.2. Tarea n°2: De compras	126
2.3.3. Tarea n°3: Aficionados a	130
2.4. Pos-test de los dos grupos C y E	135

Capítulo V. Análisis de los resultados

1. Resultado y análisis del cuestionario	138
1.1. Conclusiones del cuestionario	149
2. Análisis de los resultados del pre-test de los dos grupos C y E	151
2.1. Análisis de las notas del pre-test de los dos grupos C y E	152
2.2. Conclusiones del pre-test del grupo C y E	162
3. Análisis y resultados de las actividades trabajadas con el grupo C	162
3.1. Conclusiones de las actividades trabajadas con el grupo C	164

3.2. Análisis y resultados de las actividades trabajadas con el grupo E	164
3.3. Conclusiones de las actividades trabajadas con el grupo E.....	165
4. Resultados y análisis del pos-test del grupo C y E	166
4.1. Análisis de las notas del pos-test del grupo C.....	167
4.2. Análisis de las notas del pos-test del grupo E.....	169
4.3. Conclusiones del pos-test del grupo C y E.....	179
Conclusión general	181
Bibliografía	189
Anexos	

Introducción

Introducción

En la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo es uno de los enfoques predominantes cuyo objetivo es fomentar la «competencia comunicativa», en donde la destreza oral juega un papel más que fundamental en dicho desarrollo.

Actualmente como docentes de lengua extranjera nos encontramos en la obligación de siempre pensar en nuevas técnicas, herramientas y estrategias con el fin de llamar y captar la atención de nuestros discentes debido al desinterés y la desmotivación que se observa frecuentemente en el salón de clase. Sobre todo con las nuevas tecnologías y al acceso rápido e inmediato a la información que procuren.

Al dedicarnos a nuestro trabajo de enseñanza secundaria del español como lengua extranjera (ELE), hemos observado que al principio del primer curso lo que les gusta más a nuestros alumnos es expresarse oralmente en la lengua meta, pero, Por desgracia cada más que adelantamos en el programa este gusto se disminuye frente a unas barreras; como el miedo de la reacción del profesor o de los compañeros, al cometer errores, o bien el miedo de no encontrar el léxico adecuado. Como no hay exámenes orales en la enseñanza secundaria los alumnos no ven la necesidad de hacer esfuerzos para practicar la lengua y se convierten en espectadores pasivos.

La elección de nuestro tema se debe a las observaciones que hemos notado en nuestros alumnos, repetidamente, al trabajar la secuencia lúdica “Un poco de todo” del programa oficial, que se encuentra al fin de cada unidad didáctica. Dicha secuencia peculiar presenta unos juegos tal como los crucigramas y sopa de letras además de una variedad de canciones y poemas.

Así pues la primera reflexión que nos llega a la mente es suponer una eventual relación entre estos juegos y lo observado en nuestros alumnos. Por ello, y a partir de lo citado anteriormente, vamos a plantear una serie de preguntas:

¿La aplicación del juego en el aula de ELE como estrategia didáctica podría motivar a nuestros alumnos a desarrollar la destreza oral; sacando así mejores resultados en la práctica de la lengua meta?

¿Qué entendemos por destreza oral?

¿Qué tipos de actividades lúdicas podemos proponer a los alumnos de secundaria?

¿Cómo y con qué frecuencia podemos introducirlas en el aula de ELE?

¿En qué medida estos juegos pueden tener un impacto sobre la destreza oral de nuestros alumnos?

¿Cuáles son los juegos que favorecen el desarrollo de la destreza oral?

Nuestro objetivo es intentar encontrar como desarrollar la destreza oral de los alumnos principiantes y buscar soluciones para que consigan participar sin miedo. Identificar cómo el empleo del juego como estrategia didáctica puede servir de ayuda para abordar sus dificultades a la hora de comunicar e interactuar. Buscar los tipos de juegos que pueden fomentar la destreza oral.

El presente trabajo se centra en investigar acerca del juego y los beneficios que este puede aportar para el desarrollo de la destreza oral en alumnos principiantes de segundo curso así que diseñar una estrategia didáctica apoyada en las actividades lúdicas, sustentada en el enfoque comunicativo basado en tareas. Partiendo de las teorías de Gross, Vygotsky y de Piaget entre otros. Así que los métodos de Freinet, Montessori y Waldrof.

Para Groos el juego es una forma primordial de aprendizaje, un entrenamiento de las actividades futuras en un periodo de crecimiento, de desarrollo y de formación que es la niñez precisamente destinada a jugar. En cuanto a la teoría de Vygotsky el juego es un instrumento socio-cultural que desarrolla las competencias intelectuales del niño y permite su integración en un grupo, imitando a los adultos. Al jugar se comparten emociones, conductas, valores y pensamientos, es decir que el niño aprende de una manera suave y relajada los valores y detalles de la vida cotidiana.

En la misma línea Piaget afirma que el impulso básico del juego es la necesidad que tiene el ser humano de establecer y consolidar relaciones. El autor asocia tres estructuras del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano, el juego como un simple ejercicio parecido al animal, el juego simbólico abstracto y ficticio y el juego reglado colectivo. Pues es una actividad muy seria que ha formado parte de la vida humana desde tiempos remotos, a través de la cual se desarrollan potencialidades afectivas, sensorio motrices, y cognitivas que favorecen la comunicación y la socialización.

Freinet, Montessori y Waldrof, se opusieron a la pedagogía tradicional al proponer un aprendizaje basado en los juegos en las escuelas primarias que siguen existiendo hoy día en diferentes países europeos. A pesar de eso el juego en el ámbito educativo es un tema de debate que divide la opinión entre los que lo conciben como una actividad lúdica menor y trivial, que se realiza en el tiempo libre para evacuar el estrés y divertir la mente. Y los que lo consideran como el mejor medio educativo existente.

A pesar del exclusivo lugar que ocupa el español dentro de las lenguas extranjeras aprendidas en el mundo no ha sido objeto de muchos estudios en el campo del aprendizaje lúdico en el que el francés y el inglés son las más predominantes. Hemos encontrado pocas investigaciones referidas específicamente al aprendizaje basado en los juegos en el ámbito

educativo de la enseñanza secundaria, la mayoría de las investigaciones se centran en alumnos de baja edad como lo confirma Fuentes (2008).

Pues nuestro trabajo está dividido en cinco capítulos y partes bien diferenciadas:

En el primer capítulo, presentamos el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sus teorías de enseñanza tal como: El conductismo, el constructivismo y el cognitivismo, la teoría de aprendizaje de Krashen, así que los métodos y enfoques de enseñanza de idiomas citamos entre otros al método de gramática-traducción, el método directo, estructuro global, etc. Las estrategias didácticas del proceso y por fin los estilos de aprendizaje, tal como el modelo de Brown y de Kolb. Así que los tipos de aprendizaje por ejemplo el significativo, el cooperativo y el basado en tareas. Concluimos el capítulo por los factores que pueden influir en el aprendizaje positiva o negativamente.

En el segundo capítulo, desarrollamos un recorrido de los enfoques metodológicos de mayor influencia en el desarrollo de la didáctica de LE acerca de la destreza oral, la comunicación y la interacción oral y la comunicación no verbal, así que sus actividades además de las estrategias comunicativas de enseñanza y de aprendizaje.

El tercer capítulo, está dedicado al concepto del juego sus definiciones y características, las teorías más representativas en el ámbito educativo, entre otras la teoría del ejercicio preparatorio, la teoría sociocultural y la teoría piagetiana. Así que sus habilidades tal como la habilidad cognitiva, social, sensorial, etc. También abordamos el juego didáctico y su tipología en las aulas de LE en general y de ELE en particular, según la clasificación de unos autores tal como, Díaz, Tornero, Chamarro y Prats.

En el cuarto capítulo, exponemos la metodología investigación-acción, que es una investigación experimental que consiste en someter a un grupo de alumnos, los participantes en la práctica que se investiga, a determinadas condiciones o estímulos para observar los efectos que se producen. Con el objetivo de comprobar si mediante la aplicación de la intervención didáctica (el juego) llegaremos a conseguir nuestros objetivos mencionados anteriormente. El proceso de investigación se desarrolla en dos fases, con dos grupos diferentes, un grupo Control y un grupo experimental. Así pues presentamos el cuestionario, el pre-test, el desarrollo de las actividades propuestas en el programa para el grupo control y las actividades lúdicas diseñadas en el aula para el grupo experimental así que el pos-test.

En el quinto capítulo, presentamos los resultados del cuestionario y del pre-test y pos-test y sus análisis e interpretaciones finales acompañados de tablas y gráficos para mejorar su comprensión además de las conclusiones. Por fin exponemos unas sugerencias y la conclusión general. Sin olvidar la presentación de la bibliografía y los anexos relativos a los diferentes apartados de esta tesis.

Capítulo I

Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Educación, pedagogía y didáctica, temas que han sido tratados desde varios puntos de vista y por parte de diferentes autores, que han intentado explicar los diferentes puntos que relacionan estas tres disciplinas. En este apartado, y antes de abordar el tema del proceso enseñanza-aprendizaje, presentamos algunas definiciones, que van a ser el punto de partida de este capítulo.

Empezando por el concepto de educación, para Rubén (2004), este concepto es más amplio que de la enseñanza y aprendizaje, ya que tiene un lado espiritual y moral, su finalidad es una formación integral del individuo.

Por su parte, Luengo (2004), explica que el aprendizaje es el efecto de la educación y la planificación de la enseñanza. Esto se ve por ejemplo en la presencia de las ideologías y habilidades sociales en los programas elaborados por el Ministerio de la Educación aprendidas en clase.

Por lo que corresponde a la pedagogía, la Real Academia Española (RAE), (2021), la define como una ciencia que se ocupa de la enseñanza y la educación, especialmente la infantil. Para Rubén (2004), una de las grandes tareas de la pedagogía moderna es estudiar de manera experimental la eficacia de los métodos de enseñanza.

Con palabras de Bruner (1996), citado por Daniels (2005, p.86), "La pedagogía moderna se está acercando cada vez más a la noción de que el niño debe ser consciente de su propio proceso de pensamiento y de que es esencial que tanto el teórico de la pedagogía como el enseñante le ayuden a ser más metacognitivo".

Eso quiere decir que la pedagogía moderna tiene como objetivo desarrollar en el alumno la capacidad de tomar conciencia de su propio aprendizaje y que el docente le ayuda a llegar a un cierto nivel de pensamiento de manera a poder evaluar sus resultados.

La didáctica, como la define Medina Rivilla y Salvador Mata (2009, p.5):

Es una disciplina caracterizada por su finalidad formativa y la aportación de los modelos, enfoques y valores intelectuales más adecuados para organizar las decisiones educativas y hacer avanzar el pensamiento, base de instrucción y el desarrollo reflexivo del saber cultural y artístico

Así pues, la relación entre educación, pedagogía y didáctica como lo explica Vargas (1989, p. 48): “El aspecto tecnológico de la educación corresponde más bien a la didáctica, que es una parte de la pedagogía y el descriptivo a la ciencia de la educación, es decir a la pedagogía”.

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje

Enseñanza, aprendizaje, son dos conceptos íntimamente relacionados y tienen una relación bilateral, directa y necesaria, es decir, sin el uno el otro no puede existir.

Como lo afirman Alvarado et al. (2018, p.611):

El proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como el espacio en el cual el principal protagonista es el alumno y el profesor cumple con una función de facilitador de los procesos de aprendizaje son los alumnos quienes construyen el conocimiento a partir de leer, de aportar sus experiencias y reflexionar sobre ellas, de intercambiar sus puntos de vista con sus compañeros y el profesor.

Pues el buen funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje radica en la repartición de las funciones entre los alumnos y los profesores, los primeros tienen que ser activos y tomar las riendas de su aprendizaje, mientras que los últimos tienen que ser

acompañantes de los alumnos, proporcionando la información y aportando su ayuda pedagógica.

Para poner en marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje, es indispensable querer enseñar y querer aprender, Couñago (2020). La enseñanza, pues, orienta y dirige el aprendizaje, que es la parte dinámica del proceso que ocurre por medio de la experiencia, practicando u observando los demás.

Esta experiencia, como lo afirman Torres y Girón (2009), puede ser directa o mediatizada, que es la transmisión de informaciones del profesor por otras personas a través de representaciones, símbolos o lenguajes. Dicho aprendizaje tendrá sentido una vez que los conocimientos adquiridos se relacionan con las experiencias previas.

Por su parte Caldela (2014, p.4), entiende el aprendizaje como:

Un proceso dinámico y permanente mediante el cual el individuo adquiere y/o modifica habilidades, conocimientos y actitudes. Se puede decir que toda conducta humana es resultado de un proceso de aprendizaje, el cual se manifiesta como una modificación de conducta, al comparar las actitudes, habilidades y conocimientos que tenían las personas antes de ponerlas en una situación de aprendizaje y la que pueden mostrar.

Las modificaciones de conducta según el mismo autor, tienen que ser permanentes para ser calificadas como aprendizaje, y el rol del docente además de llegar a las transformaciones necesarias en los estudiantes, es también planificar las estrategias didácticas.

En lo que concierne el aprendizaje de las lenguas extranjeras Bellón (1998, p.119), afirma que:

El estudio de un idioma extranjero se ha de evitar que el aprendizaje se convierta en una serie de fórmulas estereotipadas que los alumnos repiten mecánicamente o bien en el almacenamiento indiscriminado de conocimientos basados en explicaciones aburridas o inteligibles de gramática. Por el contrario, se pretende que el aprendizaje llegue a través de la propia experiencia con una participación activa y mediante un descubrimiento del alumno.

Los propósitos del autor nos llevan a la conclusión de que la optimización del aprendizaje de una lengua extranjera radica en el hecho de aprender por descubrimiento y no por repetición.

Alvarado et al. (2018, p.620), relacionan el proceso de enseñanza-aprendizaje con el término motivación, diciendo que:

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española resulta motivante cuando produce satisfacción, responde a los intereses del estudiante y propicia el surgimiento de otros nuevos, de motivos cognoscitivos, lingüísticos y sociales que lo impulsan a actuar, en el transcurso de las asignaturas del área de lengua y con ello contribuir a la formación integral y lingüística.

La motivación, pues, incita el alumno a participar de manera activa y estimula su deseo de aprender y descubrir más cosas sobre el idioma español. Según Kaben (2012), la

motivación es un factor cognitivo indispensable para estimular la voluntad de aprender y condicionar la forma de pensar del alumno. Dicha motivación se despierta si está acorde con las capacidades, y posibilidades de los alumnos.

1.1. Enseñanza: Métodos y Enfoques

El método es el principal camino para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo cada método tiene sus técnicas y procedimientos específicos para promover la participación activa, cooperativa y autónoma en los aprendices. Según Sánchez (2009), el método de enseñanza es el camino para llegar a un resultado determinado. Así son diversos y se utilizan de forma combinada, según Torres y Girón (2009), las clasificaciones más difundidas son las que tienen en cuenta el grado de participación y el nivel de asimilación de los sujetos. Entre otros citamos al método didáctico¹, el método de descubrimiento y de construcción², el método lógico³, los métodos psicológicos⁴ y los métodos activos/participativos⁵.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras Martín (2009), sostiene que a lo largo de la historia de la metodología de lenguas extranjeras, se han ido sucediendo una serie

¹Es la organización racional y práctica de los recursos y procedimientos del profesor, con el propósito de dirigir el aprendizaje de los alumnos hacia los resultados previstos y deseados. (Serna, 1985).

² Implica la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende y actuar en consecuencia y auto regular el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas a nuevas situaciones. (Torres y Girón , 2009).

³ Consiste en establecer las leyes del pensamiento y del racionamiento para descubrir la verdad o confirmarla mediante conclusiones ciertas y verdaderas. Este método emplea los rigurosos procedimientos de análisis (que va del todo a las partes) y síntesis (que va de las partes al todo), inducción (que va de lo particular a lo universal), deducción (que va de lo universal a lo particular). (Torres y Girón ,2009).

⁴Son métodos que propician los movimientos de renovación, que intentan más la intuición que la memorización. (Sánchez y Pareja 2015).

⁵En el método participativo prima la idea de un aprendizaje activo, de creación y recreación del conocimiento. (Viñas, 2015)

de métodos para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje que indisolublemente surgían en el proceso educativo.

Siguiendo la revisión histórica de Sánchez (1997), y de Richard y Rogers (2003), sobre los métodos en la enseñanza de idiomas, con el fin de reflexionar sobre su desarrollo y su evolución repasamos brevemente los métodos más significativos.

- Método tradicional

El método tradicional conocido también como el método de gramática y traducción, desarrollado a partir de 1845 por Sears, se basaba fundamentalmente en la enseñanza del latín como lengua culta, pero posteriormente se desarrolló también para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Concibe la lengua como un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas. Se centra en la memorización léxica, morfológica y sintáctica. Lo que quiere decir que consiste en aprender de memoria listas de vocabulario aislado y léxico descontextualizado.

Dichas listas son traídas de los textos, según Sánchez (1997, p.139), “son textos intocables, inamovibles y no sujeto al cambio, generalmente son literarios, o escritos de personas cultas, lo que ofrece pocas oportunidades para hablar o para escuchar o sea una pasividad en el aprendizaje”. Su principal procedimiento es la síntesis o sea es un método deductivo que procede de lo general a lo particular. El profesor considerado como la fuente del saber es el principal protagonista, la enseñanza es cerrada, los errores se corrigen de inmediato y no se toleran. La presencia de la traducción directa e inversa de los temas y el uso en clase de la lengua materna del alumno lleva a errores

- Método Directo

Debido a diferentes factores, se ampliaron en Europa las oportunidades de comunicación entre los países y con ello se produjo una creciente necesidad por priorizar el componente oral en la enseñanza de las lenguas extranjeras, partiendo de la observación del aprendizaje del lenguaje en los niños, especialistas formularon sus propuestas y dieron origen al Método Directo, caracterizado precisamente por su orientación naturalista según la cual la mejor forma de enseñar la lengua extranjera, es sin recurrir a la lengua materna.

El objetivo de este método es de ser capaz de usar la lengua en situaciones habituales de la vida cotidiana usando técnicas de demostración como el uso de los objetos, dibujos, gestos, etc. Lo que explica el interés por la destreza oral, con énfasis en la pronunciación y la fonética, y la enseñanza de la gramática a un plano secundario, dando más importancia al vocabulario, las situaciones, los diálogos y la interacción oral.

No había explicaciones gramaticales y en muchas ocasiones se recurría a ejercicios de huecos, con la preeminencia de la conversación y técnica de pregunta respuesta. La enseñanza era parcialmente abierta y guiada pero no autoritaria, aunque con limitaciones. El procedimiento empleado es inductivo, el aprendizaje de la lengua meta es comprensivo participativo y no memorístico.

Este método recibió muchas críticas, principalmente a la necesidad de tener profesores nativos o con fluidez casi nativa para ser los protagonistas, animadores y guías. Al rechazar la

traducción, los profesores tienen que dar explicaciones largas, como consecuencia una ineficiencia de tiempo además del aburrimiento de los alumnos, es un método que se puede aplicar con pequeño efecto porque es difícil en clases numerosas, sobre todo con aprendices con poca motivación.

Hacia mediados del siglo XX, tras la II Guerra mundial, el auge de la psicología conductista condicionó el surgimiento para el aprendizaje de una lengua extranjera, métodos estructurales que suponían la formación de una serie de hábitos basándose en la repetición fonética a través de la imitación y la fijación de estructuras gramaticales mediante ejercicios escritos. Entre los métodos de base y componente estructural citamos los siguientes:

- Método audio-lingual o audio-oral

Influídos por los trabajos de Skinner y Pavlov, estas propuestas tienen dos fundamentos comunes, el conductismo como teoría del aprendizaje y el estructuralismo como teoría lingüística, la marca de identidad más distintiva de este método es la repetición, sin embargo prioriza la forma oral a la escrita y pretende así corregir los errores de los métodos anteriores con la selección de los contenidos gramaticales. En cuanto a su procedimiento es inductivo, el profesor es protagonista y no tolera el error puesto que su repetición puede consolidar malos hábitos.

- Método Situacional

Entre 1930 y 1960, las escuelas de lenguas extranjeras implementaron otro método de naturaleza conductista, conocido como enfoque oral o enseñanza situacional, que se basa en la metodología audio-oral pero se añade la noción de situación a su base estructural. Los contenidos gramaticales se enseñan de manera gradual con un procedimiento inductivo en el cual se deducen las reglas dependiendo del contexto y de la situación.

Para fijar dichas reglas gramaticales y las estructuras se recurre a los ejercicios de situación los cuales resultaban muy monótonos y repetitivos. Sin embargo mientras las valiosas aportaciones de estos métodos mencionados anteriormente, no consiguieron lograr hablantes bilingües por la ausencia de una comunicación fluida y real, tampoco estos métodos no tomaron en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los alumnos.

- Método estructuro global o SGAV

En este método la lengua se concibe como un sistema de comunicación, el procedimiento es inductivo y se basa en los dos sentidos, el oído y la vista con el uso de diapositivas, instrumentos audiovisuales, films, dibujos, etc. Pero los ejercicios patrocinados, formaron alumnos salvo con capacidad imitativa. Entonces en relación con la destreza oral, se corrigieron los errores en inmediato para no tener malos hábitos y se da importancia a la exactitud de la pronunciación.

A finales de los años setenta surgió una nueva corriente que rechazaba las propuestas estructuralistas y conductistas y se centraba en los estudios cognitivos sobre el aprendizaje y el lenguaje, dentro de los últimos sobresalen los aportes del lingüista estadounidense Noam Chomsky, quien concibió el lenguaje como una facultad innata, los métodos surgidos bajo este paradigma se desarrollaron durante la década de 1970.

Según Martín (2009), los métodos que surgieron a partir de esta revolución cognitiva son el método Silencioso, el Comunitario, la Sugestopedia, de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural, e incluso el Enfoque Comunicativo. Estos métodos son de carácter psicopedagógico que lingüístico, tales como la motivación, la activación de los estudiantes y las estrategias cognitivas.

- Método silencioso

Es una propuesta desarrollada por Gattegno en 1972 quien aplica en la enseñanza de lenguas, el uso de las regletas de colores elaborados por Cuisenaire (1954). El principio de este método es guardar el mayor silencio posible en el aula para dar la oportunidad a los alumnos de producir sonidos en la segunda lengua. Las hipótesis que subyacen en el método silencioso postulan que el aprendizaje se facilita al crear lo que se aprende en vez de recordarlo o repetirlo, usando objetos físicos como mediadores de asociaciones y la introducción de la resolución de problemas respecto al contenido aprendido.

- Método Comunitario

También llamado aprendizaje comunitario, o el aprendizaje de la lengua en comunidad debe su apelativo al hecho de considerar que los alumnos y el profesor constituyen una comunidad, de modo que en el aula se fomenta la cooperación, no la competitividad. Es un método que se desarrolló en el marco de la psicología humanista, concede un lugar central tanto a la expresión oral como a la comprensión oral y se enfatiza en la interacción social y la importancia de las intenciones comunicativas de los alumnos.

- La Sugestopedia

Es un método que intenta aplicar los principios de la Sugestología (la influencia de la sugestión en la conducta humana), a la enseñanza de segundas lenguas. Surgió en 1978 como uno de los métodos más originales del siglo XX. Fue desarrollado por Lozanov (1970), quien utilizó diferentes técnicas de relajación y sugestión para despertar y mantener la atención y así conseguir los mejores resultados de aprendizaje y de memoria, para este autor la ansiedad es la base de las dificultades de los aprendices de una lengua extranjera.

Así las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales, el contexto es muy importante (una buena música de fondo, canciones, juegos). Lo importante para este método es el uso de la lengua, no la forma, por lo que la enseñanza de la gramática se reduce a los comentarios del profesor.

- Método de respuesta física total

Es un método que combina el habla con la acción y propone enseñar la lengua a través de la actividad física. Desarrollado por Asher (1960), consiste en fomentar la memoria mediante la repetición verbal y la asociación con una actividad motora, se relaciona con la teoría de la memoria en psicología, el objetivo es desarrollar la competencia oral en la segunda lengua en niveles iniciales así que se intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego.

- Enfoque natural

Los fundamentos de este método fueron elaborados por Terrel y Krashen en 1983. Los autores sostienen la teoría de que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta que la producción escrita de los estudiantes. Asimismo consideran que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua.

La teoría de adquisición en la que se basa este método es el innatismo⁶ otorgando un papel protagonista y muy activo a los alumnos. Este enfoque prioriza la comprensión tanto oral como escrita y deja la gramática totalmente de lado, no hay repetición de estructuras, ni ejercicios de huecos.

⁶Los estudios de adquisición de lenguas (LM y LE) en el marco de la teoría lingüística chomskiana han demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje, conocida como Gramática Universal. Esta capacidad lingüística, propia de la especie, puede dar respuesta al llamado problema lógico de la adquisición. (Baralo, 1996).

- Métodos y Enfoque comunicativo

La finalidad de la enseñanza de las lenguas extranjeras es que los alumnos sean capaces de comunicarse de manera natural en contextos reales. Se trata por tanto de enseñar a los estudiantes a convertirse en hablantes ilimitados, los métodos estructurales y audio-linguales introdujeron grandes novedades metodológicas y experimentaron un gran éxito, sin embargo, según Martín (2009), la repetición mecánica de estructuras no favorece el aprendizaje real y completo de la lengua extranjera.

A finales de los años setenta algunos lingüistas británicos entre otros Candlin y Widdowson, sostienen que el objetivo del aprendizaje de una lengua extranjera es desarrollar la competencia comunicativa y no sólo la competencia lingüística. Acorde con las necesidades sociales, económicas, políticas y culturales de la Europa moderna y como reacción a los métodos estructurales, académicos europeos desarrollaron el enfoque comunicativo, como alternativa que va más allá de la competencia lingüística.

La competencia comunicativa es la capacidad de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, es decir que hay que respetar no solo las normas gramaticales pero también las reglas de uso de la lengua, según Hymes citado en el diccionario de los términos clave de ELE, se trata de la capacidad de formar enunciados gramaticalmente correctos y socialmente apropiados.

Para los enfoques comunicativos el objetivo de la lengua es la comunicación y la enseñanza de la lengua extranjera debe partir de las nociones y de las funciones y tiene que centrarse en el alumno y sus necesidades, también debe promover una comunicación real, en

situaciones reales. Por ello el enfoque comunicativo, se conoce también como enfoque nocional-funcional o como enfoque funcional. Según García (1995), en las distintas situaciones y actividades de la vida realizamos diversas funciones entonces la enseñanza debe proporcionar medios y contenidos lingüísticos necesarios para poder comprender o expresar esas funciones por ejemplo pedir algo, expresar sentimiento, etc.

La gramática presentada en la clase tiene que tender a unos criterios funcionales útiles para los estudiantes, mediante actividades comunicativas, especialmente mediante tareas con el intento de buscar la comunicación real en el aula. Para Benítez (2006), la tarea comunicativa es la célula fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas.

Según Alcalde (2011, p.16):

El contrario que en los métodos anteriores el “comunicativo” logra su objetivo aplicando principios psicológicos y pedagógicos en el desarrollo de los materiales consiguiendo alcanzar a su vez una armonía de componentes necesarios para ese proceso comunicativo, a saber de tipo ortográfico, fonológico, morfológico, léxico, sintáctico, semántico, pragmático y sociolingüístico, expuestos de forma clara y fácilmente perceptibles para los alumnos, ingredientes necesarios para conseguir la motivación por parte tanto del docente como del discente.

Por todas estas razones citadas anteriormente se dice que la enseñanza comunicativa de la lengua marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, como lo confirman Richard y Rogerds (1998). El profesor desempeña el papel del facilitador, su rol es analizar las necesidades de los alumnos verdaderos protagonistas

fomentado así su cooperación, crear situaciones, organizar actividades comunicativas y observar el desarrollo de las tareas en el aula.

Según Vásquez (2000), es importante diseñar y posibilitar en la clase, actividades comunicativas con los principios siguientes:

- La interacción (participación de los alumnos).
- La explicación (quién habla, con quién y para qué).
- La predicción nula (no hay una sola respuesta).

El enfoque comunicativo parte de la idea de que la lengua es comunicación, el objetivo de su enseñanza es desarrollar lo que Hymes (1972), llama “competencia comunicativa, “tras la introducción en los estudios de la lengua las nociones de “competencia⁷” y “actuación⁸ “de Chomsky (1965).

Durante los últimos años, el enfoque se ha enriquecido con la inclusión de la competencia intercultural⁹, que va mucho más allá de la competencia sociocultural¹⁰, pues no se refiere a los conocimientos sobre las reglas sociales y las costumbres de los países donde se habla la lengua meta, sino al conocimiento de las costumbres culturales en general, que según Melero (2006), citado por Leiva (2011, p.4), es para respetar, tolerar y aceptar las diferentes culturas.

Según Méndez (2011), de igual manera, dentro de las nuevas tendencias, el papel relevante que se da a la dimensión afectiva y emocional en el proceso de aprendizaje de las

⁷ “Es el conocimiento que el hablante -oyente tiene de la lengua”. Chomsky (1965), citado por Ceñoz (1996, p.1):” ⁸ Es el uso real por parte del hablante de la lengua en situaciones concretas. La competencia es el conocimiento teórico de la lengua mientras que la actuación es el uso real de la lengua (Chomsky, 1972). ⁹Según el Diccionario de los términos clave de ELE (2021)”: la habilidad del aprendiente de una segunda lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural”. ¹⁰Según el Diccionario de los términos clave de ELE (2021)”: la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla”.

lenguas, el componente afectivo es altamente valorado. Por último, resulta relevante mencionar los tres principios básicos relacionados con el aprendizaje dentro del enfoque comunicativo deducidos por Richards y Rogerds (1998):

- Principio de la tarea, hay que desarrollar tareas significativas que promueven el aprendizaje.
- Principio de la comunicación, las actividades que requieren de la comunicación fomentan el aprendizaje.
- Principio del significado, la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje.

La aplicación de estos principios permite la adquisición de las formas lingüísticas pero también, la competencia sociolingüística, discursiva y estratégica. Antes de presentar las definiciones citadas en el diccionario de los términos clave de ELE, de dichas competencias tenemos que aclarar que estas últimas forman parte de la competencia comunicativa que según Canale y Swain (1980), son un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas, la competencia lingüística, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica.

Aunque EK (1981), añade a este modelo la competencia sociocultural y la competencia social¹¹. Reformulando y resumiendo las definiciones del diccionario de los términos clave de ELE las presentamos así:

¹¹”Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.”. (Bisquerra ,2020).

- La competencia sociolingüística: es la capacidad de producir y entender de forma adecuada expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso. Esta competencia forma parte de los componentes de la competencia comunicativa.
- La competencia discursiva: es la capacidad de desenvolverse de manera eficaz y adecuada en una lengua, en diferentes situaciones de comunicación, incluyendo habilidades y estrategias para producir e interpretar textos.
- La competencia estratégica: es la capacidad de servirse de recursos verbales y no verbales para favorecer la efectividad en la comunicación y compensar fallos.

1.2. Teorías de aprendizaje

A partir de los años cincuenta empezó a utilizarse el término de didáctica de las lenguas, una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza -aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o las lenguas enseñadas. Las principales propuestas teóricas o también llamadas modelos psicopedagógicos de enseñanza, que han impactado el ámbito educativo son el conductismo, el constructivismo y el cognitivismo.

Según Benítez (2006, p.2):” Los estudios acerca de cómo se enseñan y se aprenden las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación en función de los diferentes estadios del desarrollo científico intelectual y de las necesidades que exige el desarrollo social.” Dichas teorías intentaron encontrar respuestas a las preguntas cruciales relativas a la enseñanza, al aprendizaje y las competencias necesarias para desarrollar en los alumnos.

A continuación vamos a repasar las principales teorías que han impactado el ámbito educativo:

1.2.1. El conductismo: entre las personas claves en el desarrollo de la teoría conductista¹² citamos a Pavlov, Watson, Thorndique y Skinner, estos autores sostienen que mediante la repetición de patrones y modelos se realizan cambios observables en la conducta de los aprendices, partiendo de la idea de que la mente es una “caja negra” es decir que es imposible observar lo que ocurre en ella.

Según Villasevil (2016, p.154):

Para el conductismo el aprendizaje ocurre mediante asociaciones estímulo-respuesta y considera fundamental observar el comportamiento del hombre. Así lo que el alumno siente piensa y padece no puede ser estudiado con objetividad y por lo tanto, no es posible comprobar su existencia.

Al mismo tiempo el hecho de que el conductismo se centra en la conducta, favorece la elaboración de los objetivos que se pretenden alcanzar con el aprendizaje según el mismo autor. El estímulo en el aprendizaje de una lengua extranjera, es la lengua meta y la respuesta es la producción del aprendiz. El alumno, pues, al repetir diferentes modelos lingüísticos de la lengua que está aprendiendo, va a adquirir nuevos hábitos.

Por su parte, Berger (2006, p. 40), define el conductismo como “una de las grandes teorías del desarrollo humano que estudia el comportamiento observable”. Como se trata de estudios observables que se focalizan en la conducta, se deja de lado el aspecto emocional y psíquico del alumno. Es decir que esta teoría da una explicación parcial de cómo se aprende una lengua y no explica la creatividad del lenguaje, puesto que tenemos la capacidad de crear oraciones que no son frutos de la imitación.

¹²Conductismo es una teoría psicológica que postula que el proceso de aprendizaje de una lengua, al igual que cualquier otro proceso de aprendizaje humano es el resultado de una suma de hábitos. El aprendizaje es consecuencia de la imitación y la repetición de una serie de respuestas a unos estímulos concretos. Diccionario de los términos clave de ELE (2021).

1.2.2. El constructivismo: La teoría constructivista¹³ sustenta que cada persona es el verdadero protagonista de su aprendizaje puesto que a través de sus propias experiencias construye una percepción personal del mundo. Para Piaget (1969), citado por Pedro et al. (2016, p.130),” la construcción de la estructura mental se hace gracias a las experiencias del aprendizaje, formando así otras nuevas que se conectan con las existentes”. Aprender de manera constructivista, es pues, la reestructuración de los conocimientos previos de manera cooperativa (los compañeros), y con la ayuda de un facilitador (docente).

Del Carmen (2011, p.109), añade que “la reconstrucción de las reglas y estructuras de la lengua meta se hace de manera progresiva, estableciendo así paralelos y relaciones con la lengua materna”.

El aprendizaje no se considera como una acumulación de conocimientos sino que es un proceso activo en el cual el alumno debe construir su conocimiento a partir de su experiencia.

Con palabras de García et al. (2009, p. 172):

La teoría constructivista está estrechamente relacionada con el enfoque comunicativo empleado para la enseñanza de una lengua extranjera porque ambos ratifican que el estudiante como agente activo en el salón de clases es el responsable de su aprendizaje, ambos consideran al docente como facilitador moderador, coordinador y mediador al proporcionarles a los estudiantes las condiciones necesarias para la construcción de sus conocimientos.

¹³El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo —tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos — no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. (Carretero ,1993) citado en García (2009, p. 23).

Esto no quiere decir que el docente no se implica en el proceso, sino que al contrario, en realidad existe una interacción y un intercambio de conocimientos y de experiencias entre el profesor y sus alumnos.

1.2.3. El cognitivismo: en el paradigma cognitivo¹⁴ se destacan la teoría constructivista de Piaget, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, y la teoría sociocultural de Vygotsky. Uno de los aportes más significativos del autor está relacionado con la zona de desarrollo próximo que es la distancia entre el nivel real del estudiante al principio de su formación (o de una tarea) y la zona de desarrollo potencial que es el nivel de conocimiento alcanzado una vez la tarea o la formación terminada.

En cuanto a Ausubel, su teoría se basa en el aprendizaje significativo¹⁵. Según Prieto (2012), este último se favorece con los puentes cognitivos entre lo conocido (el nivel de desarrollo real vygotskyano) y lo que se necesita conocer para asimilar significativamente los nuevos conocimientos (zona de desarrollo próximo), que conduce al nivel de desarrollo potencial.

Por lo tanto el aprendizaje significativo ocurre solo si satisface una serie de condiciones, el alumno tiene que ser capaz de relacionar la nueva información de manera no arbitraria con sus conocimientos y experiencias previas, también debe ser motivado para aprender. Y por fin los materiales y contenidos de aprendizaje deben tener un significado lógico.

¹⁴Es una corriente de la psicología que se especializa en el estudio de la cognición (los procesos de la mente relacionados con el conocimiento). La psicología cognitiva, por lo tanto, estudia los mecanismos que llevan a la elaboración del conocimiento. (Porto y Gardey, 2011).

¹⁵El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de forma no arbitraria y sustantiva. (Ausubel, 2002).

Según Altez et al. (2021, p.93):

El cognitivismo surgió y se opuso abiertamente a la teoría conductista, educadores y psicólogos dejaron al margen el método conductista, y emplearon un método más complejo, concibiendo que el hombre tiene capacidad de pensar, expresar emociones, tomar decisiones y de manifestar sus ideas totalmente valiosas para el proceso del aprendizaje.

Es decir que la teoría cognitivista enfatiza en las condiciones ambientales tomando en cuenta el papel que juegan estos últimos para facilitar el aprendizaje ya que se ocupa de cómo la información es recibida, organizada y localizada.

1.2.4. Teoría de Krashen

Los autores como Lebrón (2009), Cerdas y Ramírez (2015), afirman que muchas y muy variadas teorías han intentado explicar los procesos de aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras. Entre ellas las más destacadas, como lo confirma Antón (2013), son la Teoría cognitiva y la hipótesis del input de Krashen, la cual ha ejercido una gran influencia en la adquisición del lenguaje.

Vázquez y Hueso (1989), Gonzales y Asoncio (1996), Mauricio et al. (2020), coinciden entre otros autores en que la teoría de Krashen está formada por cinco bases hipotéticas:

- Hipótesis de la adquisición-aprendizaje: la adquisición es un proceso subconsciente el caso por ejemplo de los niños al adquirir la lengua materna, por el contrario, el aprendizaje es un proceso consciente que propone conocimientos de una lengua determinada.

- Hipótesis de “Orden natural”: postula que las reglas de un lenguaje se adquieren en un orden predecible.
- Hipótesis del monitor: la hipótesis defiende que el aprendizaje consciente funciona como editor o monitor haciendo auto-correcciones o modificando el input antes o después de hablar o escribir.
- Hipótesis de entrada (input): afirma que las personas pueden realmente adquirir el lenguaje cuando entienden y están expuestas a un estímulo lingüístico un poco más allá de su nivel lo que se llama (i+1) donde (i) es el nivel de estímulo lingüístico y (i+1) tiene que ver con un estímulo lingüístico que forma parte de la siguiente etapa de aprendizaje de la persona.
- Hipótesis del filtro afectivo: según la cual la mejor forma de adquirir conocimiento es a través de la motivación y la seguridad de los aprendices. Es decir que el aprendiz puede entender lo que lee o escribe pero sin adquirirlo aquí se deduce que la motivación y la autoestima son muy importantes.

2. Las estrategias didácticas

Las estrategias se refieren a un conjunto de actividades planificadas que empleamos para conseguir un objetivo determinado.

Para Ferreiro (2006), el concepto de estrategia ha sido transferido al ámbito de la educación en el marco de las propuestas de “enseñar a pensar” y de “aprender a aprender”. Con palabras de Beltrán (1993, p. 51): “el aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades¹⁶ con las cuales aprenden contenidos”. En el sentido de que la estrategia es toda operación o actividad que favorece la intervención de los

¹⁶ Capacidad y disposición para algo. Diccionario de la RAE (2021).

procesos mentales de los alumnos para solucionar un problema o realizar una tarea y lograr lo que se quiere obtener de manera adecuada. Gallego y salvador (2002), las conciben como estructuras de actividades en las que se hacen reales los objetivos y contenidos.

Según Prieto (2012), es conveniente utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje de forma permanente tomando en cuenta las competencias específicas que pretendemos contribuir a desarrollar. El docente tiene que prestar atención a las necesidades de sus alumnos y tomar la iniciativa de planificar estrategias para fomentar en ellos determinadas destrezas y competencias. Como lo confirma Gutiérrez (2018), las estrategias didácticas, es un concepto en el cual se incluyen tanto las estrategias de aprendizaje (perspectiva del alumno) como las estrategias de enseñanza (perspectiva del profesor) lo que vamos a presentar a continuación.

2.1.Las estrategias de enseñanza

Son estrategias que se usan para activar la enseñanza, favorecer la atención de los alumnos y reforzar el aprendizaje de la nueva información. Pues son diferentes y variadas según los objetivos trazados. Según Campos (2000):”Las estrategias de enseñanza se refieren a las utilizadas por el profesor para mediar, facilitar, promover y organizar aprendizajes”. Son decisiones para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje.

2.1.1. Clasificación de las estrategias de enseñanza

Díaz y Hernández (1999), plantean la clasificación siguiente que el docente puede emplear para lograr un aprendizaje significativo:

- Las estrategias de acuerdo al estilo de enseñanza del maestro:

Estrategia expositiva: estilo directo donde el maestro dirige la acción del estudiante (clase magistral). Estilo indirecto donde el maestro promueve la participación del estudiante (clase activa y participativa).

- Las estrategias incluidas basándose en el momento de uso y presentación:
 - Las pre-instruccionales (antes): preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
 - Las co-instruccionales: apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo aquí se incluyen estrategias como las ilustraciones, mapas, conceptuales, etc.
 - Las pos-instruccionales: se presentan después del contenido aprendido y permite al alumno formar una visión sintética, así que valorar su propio aprendizaje.

- Las estrategias que activan el proceso cognitivo:
 - Estrategias de acuerdo al proceso cognitivo: en las cuales se activan los conocimientos previos a través de las preguntas, las ilustraciones, los resúmenes, los mapas, etc.
 - Estrategias creativas: el maestro crea situaciones o contextos de aprendizaje y no se limita a transmitir los contenidos, de tal modo que el alumno obtiene la información gracias a los materiales o la colaboración de los compañeros (aprendizaje por descubrimiento).
 - Estrategias para orientar la atención: son aquellas que el profesor utiliza para mantener la atención de los alumnos durante una clase.
 - Estrategias para organizar información: permiten dar mayor contexto organizativo a la información nueva (representación gráfica o escrita, mapas, etc.). Pueden emplearse en los distintos momentos de la enseñanza.
 - Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información: son destinadas a crear y potenciar enlaces adecuados entre

los conocimientos previos y la información nueva. El uso de estas estrategias depende del contenido de aprendizaje, de las tareas que tienen que realizar los alumnos, de las actividades didácticas efectuadas y de ciertas características de los aprendices.

2.2.Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son operaciones cognitivas afectivas y metacognitivas que el aprendiz lleva a cabo para facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información. Para Monereo (1994), son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera los conocimientos que necesita para lograr un objetivo determinado. Sánchez (2010), añade que las estrategias de aprendizaje son un grupo de estrategias comunicativas (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) que están relativamente relacionados con el aprendizaje de las lenguas.

Según Sánchez (1997, p. 3):

Aprender a pensar es uno de los retos más singulares que tiene la enseñanza actual en este sentido, las estrategias de aprendizaje, entendidas como operaciones del pensamiento con las que trabaja el alumno en el proceso de desarrollo del currículo, son herramientas de inestimable valor. Con unas estrategias el pensamiento trabaja para bien del sistema cognitivo, las estrategias trabajadas al mismo tiempo que se desentraña el currículo tienen como meta favorecer el aprendizaje significativo y autónomo.

Lo que quiere decir que las estrategias de aprendizaje empleadas por parte de los alumnos de manera consciente fomentan el aprendizaje significativo y autónomo, para Pizano (2012) cuando hablamos de estrategias estamos hablando de cómo aprender.

Román y Gallego (1994), citado por Pizano (2012, p. 29), establecen la clasificación siguiente:

- Estrategias de adquisición: son procesos que seleccionan y transforman la información a la memoria a corto plazo a través la repetición activa de los contenidos.
- Estrategias de codificación: son procesos que transportan la información de la memoria a corto plazo a la memoria a largo plazo (llamada estructura cognitiva o base de conocimientos) y conectan los nuevos conocimientos con los previos.
- Estrategias cognitivas de recuperación: son las que transportan la información desde la estructura cognitiva a la memoria a corto plazo, favoreciendo y optimizando los procesos de recuperación o recuerdo y generación de respuestas.
- Estrategias de apoyo: son estrategias ligadas a la metacognición, se caracterizan por un alto nivel de conciencia y control voluntario, como un sistema supervisor de la acción y del pensamiento del alumno. Entre ellas se destacan las de planificación, de la regulación y de la evaluación.
- Estrategias de planificación, sirven para establecer el objetivo, seleccionar los conocimientos necesarios y descomponer la tarea en pasos sucesivos.
- Estrategias de regulación, dirección y supervisión, son para seguir el plan trazado, comprobar su eficacia y si es necesario buscar o modificar estrategias alternativas.

- Estrategias de evaluación, estas son para revisar los pasos dados, valorar si se han conseguido o no los objetivos dados y evaluar los resultados finales.

3. Estilos de aprendizaje

Según Morera (2016), los estilos de aprendizaje son las maneras de aprender y los comportamientos derivados de las mismas. La autora agrega que el concepto de estilos de aprendizaje comenzó a desarrollarse en los años 70 con el diagnóstico de las diferencias individuales. En cuanto al término “estilo de aprendizaje” surge a partir del concepto de estilo cognitivo tras los estudios realizados sobre los procesos y preferencias de aprendizaje.

Para Marambio y al (2019, p.405):

Se han buscado distintas formas de optimizar el aprendizaje de los estudiantes, surgiendo desde inicios del siglo pasado las teorías sobre estilos de aprendizaje detrás de las distintas definiciones de este concepto existe el precepto de que al categorizar a los distintos estilos se podrían adaptar las prácticas de enseñanza para obtener los mejores resultados posibles en aprendizaje.

Los mejores resultados posibles se obtienen según Schunk (2012), salvo si se toman en consideración los diferentes estilos de aprendizaje que también son pertinentes para el desarrollo y las funciones del cerebro.

Gutiérrez (2018, p. 83) añade que:

Los estilos de aprendizaje se han convertido en elementos de gran importancia para favorecer una enseñanza de calidad, consideramos que el hecho de conocer la predominancia de los estilos de aprendizaje que tienen los alumnos con los que trabajamos es fundamental para adaptar las metodologías docentes a las características que presentan los mismos y así contribuir a elevar sus niveles de rendimiento educativo. Tampoco se puede olvidar que contribuyen como el aspecto emocional del alumnado.

Las metodologías adaptadas por los docentes tienen que ser en acuerdo con los estilos de aprendizaje debido a muchos factores. Según Rodríguez (2017), hay tres agentes que modulan los estilos de aprendizaje de cada persona: La genética, las experiencias vitales y las demandas de nuestro entorno.

Entonces cada persona tiene su propia percepción y su propia manera de procesar la información, como lo confirman Cerdas y Ramírez (2015):” no procesamos y percibimos la información de la misma manera”. Por ello, hay que tener muy en cuenta la variación cognitiva de los aprendices así que sus estilos y tipos de aprendizaje.

A continuación presentamos unos modelos según Romero et al. (2010), Cerdas y Ramírez (2015), Rodríguez (2018), y Hermosa (2020).

3.1.Modelo de Brown

Brown (1994), identifica siete diferentes estilos de aprendizaje según Ramírez (2015, p.301):

- Campo-dependiente: en las situaciones de aprendizaje los dependientes de campo prefieren mayor estructura externa, dirección e información del retorno (feedback) es decir que prefieren más los ejemplos que las formulas. Tienen una motivación extrínseca son particularmente sensible a las relaciones e interacciones humanas, les gusta producir un texto oral o escrito y más tarde corregirlo, si es necesario prefieren material concreto. Aprenden en compañía y les gusta la resolución de problemas en equipo. Son personas afectuosas y muy receptivas a los estados de ánimo y a las opiniones de los otros.
- Campo-independiente: las personas campo-independientes, son competitivas y seguras de sí mismas y prestan atención a los detalles lo que quiere decir que se concentran más. Los independientes de campo necesitan menos estructura externa e información del entorno, prefieren la resolución personal de los problemas y no les gusta aprender en grupo. Las personas independientes aprenden paso a paso a su propio ritmo y solo aquello que les interesa empezando con el análisis de hechos, buscar las reglas, decir o escribir y prefieren el material auténtico impersonal y abstracto. Tienen una motivación intrínseca y son introvertidos a los aspectos emocionales.
- Impulsivo: se refiere a personas que no toman mucho tiempo para pensar en la solución o la respuesta que van a dar. Según Romero et al. (2010), el impulsivo responde con rapidez e inmediatez a los impulsos mientras que el reflexivo demora la respuesta y trata de construir considerando los factores que le ayudan a tomar una decisión.
- Visual: este tipo de personas solo pueden aprender haciendo organizadores gráficos y/o escribiendo la información o bien mediante la lectura.

- Auditivo: hay personas que pueden memorizar, interiorizar y aprender la información solo escuchando a sus maestros y no necesitan transferir esta información al papel.
- Cultura: uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera es la cultura, porque nos permite entender los diferentes procesos sociales, comportamientos y punto de vista de los individuos de la cultura meta. Por lo tanto es imposible separar la lengua y la cultura sin perder significado.

3.2.Modelo de Kolb

Kolb (1974), trata de crear una clasificación de las diferentes formas en que percibimos y procesamos la información:

- Estilo convergente: las personas convergentes disfrutan poniendo en práctica sus ideas, tratan de buscar una solución única y concreta y perciben la información de manera muy precisa, se alejan de las formas abstractas, y poseen un razonamiento deductivo.
- Estilo divergente: son personas muy imaginativas, su punto fuerte es la creatividad tienen muchas ideas, necesitan una retroalimentación para sentirse realizadas, tienen una mente inquieta.
- Estilo asimilador: son personas que actúan bajo situaciones abstractas, son ideales para crear modelos teóricos, actúan bajo la observación reflexiva, tienen un razonamiento inductivo y prefieren la teoría a la práctica.
- Estilo acomodador: son personas pragmáticas y les gusta las nuevas experiencias así que aprender algo nuevo. Se adaptan a diferentes problemas.

3.3. Modelo de Honey y Munford

Basándose en los trabajos de Kolb (1986), siempre según Rodríguez (2017), se desarrollaron cuatro estilos: Activo, teórico, pragmático y reflexivo.

- Activo: las personas activas aprenden haciendo, tienen una actitud muy abierta para aprender, se implican en las nuevas experiencias.
- Teórico: son personas que entienden la teoría, necesitan modelos y conceptos, prefieren analizar y sintetizar para elaborar la nueva información.
- Pragmático: estas personas necesitan saber cómo poner en práctica lo aprendido en la vida real, prueban nuevas ideas, teorías y técnicas para ver si funcionan.
- Reflexivo: son las que aprenden observando y pensando en lo que ocurre, prefieren observar las experiencias desde distintas perspectivas recoger datos y tomarse el tiempo necesario para llegar a las conclusiones apropiadas.

3.4. Modelo de Bandler y Grinder

Para Bandler y Grinder (1982), existe tres grandes sistemas para representar mentalmente la información, visual, auditivo y Kinestésico (VAK).

- Visual: Los alumnos visuales aprenden mejor cuando leen o ven la información de alguna manera, tomarán notas para poder tener algo que leer, la gente que utiliza el sistema visual tiene más facilidad para absorber grandes cantidades de información con rapidez , relacionar distintas ideas y conceptos, tienen la capacidad de abstracción y de planificación. Memorizan cosas mediante la utilización de imágenes, prefieren leer a escuchar, aprenden realizando esquemas, resúmenes, imágenes en general.

➤ **Auditivo:** estos alumnos aprenden mejor cuando reciben las explicaciones oralmente y cuando pueden hablar y explicar esa información a otra persona es fundamental en el aprendizaje de los idiomas y la música.

➤ **Kinestésico¹⁷:** son aprendices lentos (esa lentitud no tiene nada que ver con la inteligencia sino con la manera de aprender). Pero aprenden de manera profunda ya que cuando procesamos la información asociándola a nuestras sensaciones y movimientos es difícil olvidarla, como por ejemplo hacer experimentos de laboratorio o proyectos, por ello estas tipos de personas necesitan moverse.

4. Tipos de Aprendizaje

En cuanto al aprendizaje de las lenguas extranjeras se mencionan los tipos más usuales que presentamos a continuación:

4.1. Tipos de aprendizaje según Álvarez y Del Carmen (2011)

➤ **Memorístico:** este tipo de aprendizaje se lleva a cabo como una acción mecánica y repetitiva se basa en la repetición y la memorización de los contenidos hasta si no son comprensibles y si no son relacionados con los conocimientos previos ya adquiridos. Según Torres (2021), es prácticamente el contrario del aprendizaje significativo, este tipo de aprendizaje requiere un esfuerzo consciente por recordar algo pero con el tiempo se destaca la imperfección de estos recuerdos.

¹⁷El aprendizaje kinestésico es un método de enseñanza centrado en las experiencias del propio cuerpo, en sus sensaciones y sus movimientos. (Galindo ,2015).

➤ Receptivo: es aquel en el que el estudiante recibe el nuevo conocimiento, ya sea por parte del enseñante o por cualquier otro método. El alumno comprende los contenidos para reproducirlos, sin descubrir nada. Según Ruiz (2021), el alumno casi no realiza ningún esfuerzo cognitivo. Es decir que no saca conclusiones ni relaciona la nueva información con los conceptos previos y se limita a retenerla tal y como se presenta.

➤ Aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1972): es un aprendizaje activo en el cual los alumnos descubren, relacionan y reordenan los conceptos para adaptarlos a su esquema cognitivo ya que el descubrimiento fomenta el aprendizaje significativo. Según Bruner (s.f.), citado por Baro (2011, p. 5), hay tres tipos de descubrimiento inductivo, deductivo y transductivo.

➤ Aprendizaje significativo de Ausubel (1963): según Rodríguez (2011), el autor plantea esta teoría como alternativa frente al conductismo. La propuesta consiste en que el aprendiz relaciona un nuevo conocimiento o una nueva información con su estructura cognitiva de forma no arbitraria.

Como lo confirma Ausubel (1983), citado por Garcés et al. (2018, p.235):

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información “se conecta” con un concepto relevante “subsuntor” pre existente en la estructura cognitiva, esto implica que las nuevas ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de “anclaje “a las primeras.

Hablar del aprendizaje significativo es hablar de los bases del constructivismo, ya que el aprendizaje no puede ser significativo si no se relacionan los nuevos conocimientos con los previos ya existentes de los aprendices.

4. 2.Aprendizaje Cooperativo

El trabajo en equipo tiene efectos en el rendimiento académico, favorece las relaciones interpersonales, incrementa el respeto, la solidaridad, los sentimientos de obligación y ayuda al mismo tiempo los alumnos a sentirse más motivados, aumenta su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas.

Cooperar es trabajar juntos para lograr metas compartidas, según Dala (2018), el aprendizaje cooperativo es una forma de trabajo de grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades personales y sociales. Los defensores del aprendizaje cooperativo se inspiran en las obras de Piaget y Vygotsky que pretenden desarrollar tanto el “aprender a aprender” como el aspecto emocional del alumnado.

Se entiende por “aprender a aprender” según Torres y Girón (2009), que: “es un proceso intencionado de desarrollo y uso de las herramientas intelectuales que poseemos, con el fin de que nos sean más útiles en el trabajo de adquisición de nuevos conocimientos, destrezas y habilidades y en la formación de actitudes y valores”.

Para Gutiérrez (2018), “nadie puede poner en duda la importancia del aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje como factor clave para el éxito académico del alumnado”.

4.3. Aprendizaje basado en las tareas

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos, según la cual la comunicación no se reduce a una codificación y descodificación de mensajes pero necesita la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes. Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula. Esto implica que el estudiante aprende y desarrolla una competencia lingüística y comunicativa. Para Benítez (2006), la tarea comunicativa constituye la célula fundamental del proceso enseñanza- aprendizaje de las lenguas.

5. Los factores del aprendizaje

Según el diccionario de los términos clave de ELE, los factores son todas las circunstancias que en mayor o menor medida condicionan el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera favoreciéndolo o dificultándolo. Por ejemplo la inteligencia, la memoria, la aptitud para el aprendizaje, la motivación, la actitud positiva frente la lengua meta y su cultura, el estilo de aprendizaje, las estrategias empleadas, los recursos y materiales y todos los factores ambientales, que influyen en la calidad del proceso de aprendizaje.

Para Ramos (2010), el éxito académico depende de la motivación, las aptitudes intelectuales, los conocimientos previos y la aplicación de técnicas de estudio. Siguiendo la misma idea Alonso (2010), agrega la autogestión del conocimiento y el trabajo cooperativo.

Es decir que el alumno aprende a controlarse, regularse y evaluarse. Lo que favorece el desarrollo de las habilidades y las estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas y

socioculturales.

Cabemos concluir con el factor afectivo- social por su relación con nuestro tema de investigación , tal factor relativo a las emociones, los sentimientos y las relaciones interpersonales también puede influir de manera directa o indirecta en el desarrollo del aprendizaje. Aquellos sentimientos y emociones mueven las personas a actuar de cierta manera como lo confirma Gutiérrez (2020). Sin embargo tener en cuenta desde el principio estos aspectos puede ayudar a entender los comportamientos y las reacciones de nuestros alumnos.

Capítulo II

La destreza oral en el aula de ELE

Con la llegada del enfoque comunicativo, que es una de las corrientes metodológicas renovadoras en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, la lengua oral recibe una atención igual e idéntica a la escrita. Este enfoque enfatiza la idea de que los alumnos aprenden a comunicarse adecuadamente en la diversidad de contextos sociales a los que tendrán accesos en el futuro personal y profesional. Tiene como objetivos generales aplicados a cualquier situación de enseñanza, con finalidad de buscar las necesidades de los alumnos y estas necesidades pueden describirse en función de las cuatro destrezas comprensión y expresión basadas en una perspectiva comunicativa.

En dicho enfoque, se ha prestado más atención a la lengua oral y su destreza muy relevante para fomentar la competencia comunicativa¹. Comunicar no es una simple repetición de sonidos, es un proceso mental bastante complejo que consiste en tener una cierta facultad para expresarse e interactuar con los demás a través de dichos sonidos, gestos, movimientos, etc.

Con palabras de Morote (2004, p.16):

La lengua oral ha estado mucho tiempo relegada a un segundo plano con respecto a la escrita tanto en la enseñanza de lengua materna como en la de segundas lenguas. Las nuevas concepciones que plantean la enseñanza de la lengua como comunicación requieren un nuevo planteamiento que tenga en cuenta que los estudiantes necesitan la lengua oral en todos sus ámbitos, académico, profesional, social, etc.

Para la autora, aprender a hablar, es la primera etapa en la vida del ser humano y solo después se aprende a escribir.

¹La competencia comunicativa es capacidad para entender e interpretar la comunicación. Tan importante resulta lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. Esto significa que no sólo interviene un conjunto de reglas sintácticas como en la competencia lingüística, sino también muchas otras reglas semánticas, presuposiciones, factores extralingüísticos, deducciones lógicas, aspectos psicológicos de los sujetos comunicantes, elementos culturales, reglas sociales, etc. (Crespillo, 2011).

1. La lengua oral

Establecer nuevas relaciones y construir nuevos conocimientos, nos exige tener capacidades básicas que nos permiten comunicar nuestras ideas e interpretar las de los demás. Para conseguir este objetivo, se debe romper con la enseñanza tradicional y proponer alternativas que favorecen la interactividad en las aulas, como lo confirma Del Rio (1993, p.18):

Es imposible enseñar y aprender lengua oral comunicativa en una estructura de clase tradicional, poco participativa y dominada por el monólogo de la persona que asume el papel de enseñante.

El verdadero protagonista debería ser el alumno, su docente como guía tiene que orientarle y ofrecerle la oportunidad de participar en su propio aprendizaje proponiendo, el más posible, situaciones comunicativas interactivas.

La lengua oral es uno de los componentes más relevantes en el proceso de adquisición de lenguas, ya sea la lengua materna, o lenguas extranjeras por varias razones, entre ellas las mencionadas por Vilá (2004), quien aclara que el uso del oral en clase se observa mediante la relación social establecida entre el docente y el discente. En el aula, el profesor explica, da instrucciones, corrige, el alumno por su parte aprende a respetar los turnos, expresa y controla sus emociones, etc. Pues, se habla continuamente para gestionar el día a día en clase. Pues en cada comunicación conversacional y de manera simultánea hay comprensión, expresión e interacción.

Por su lado, Barajas Anaya et al. (2015), añade que para enseñar la lengua oral en el ámbito escolar, es imprescindible la creación equilibrada de tres tipos de situaciones comunicativas:

- a . Expresivas: son situaciones que generen en los estudiantes el interés para hablar.
- b. Receptivas: situaciones generadoras de interés para la escucha.
- c. Reflexivas: situaciones que permiten pensar sobre el discurso y sobre los elementos que lo componen. Como se ve a continuación.

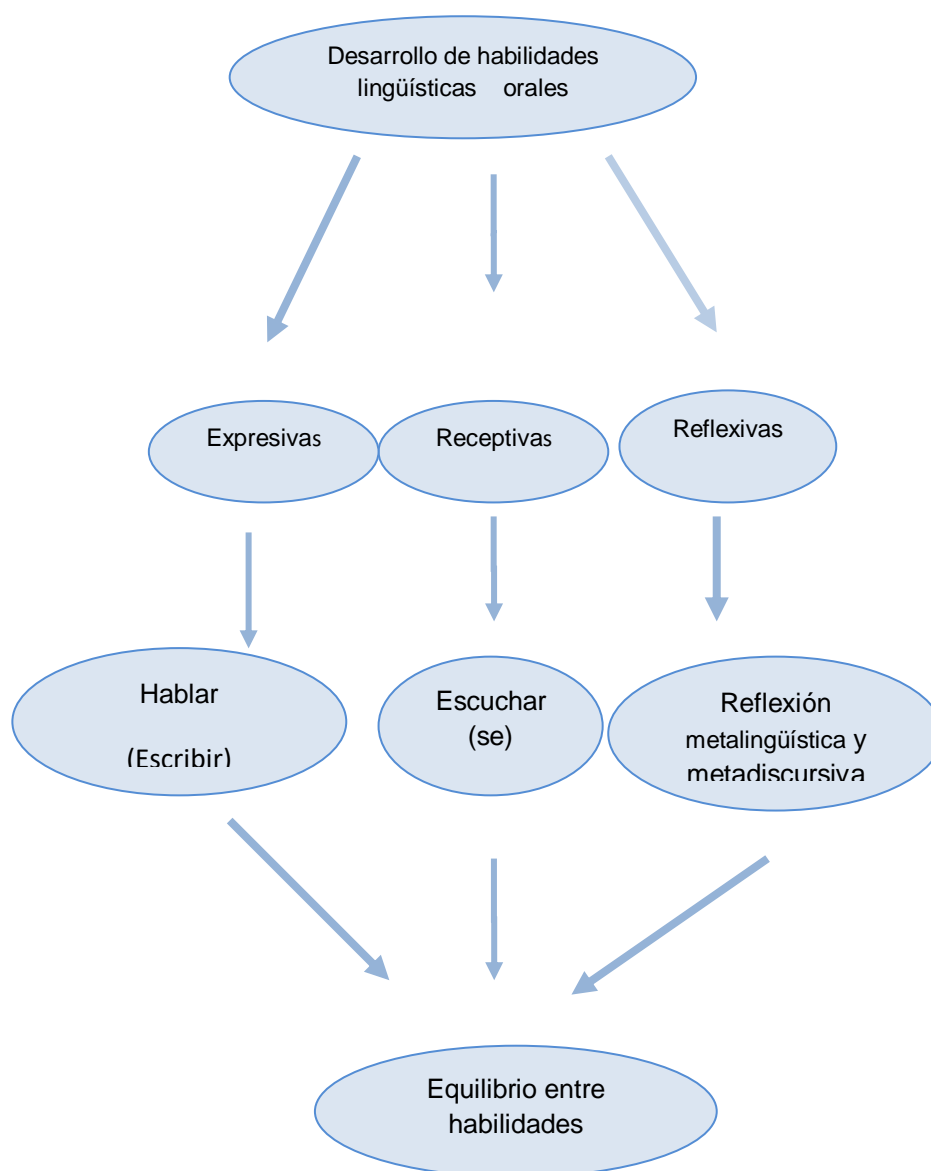


Figura 1. Tipos de situaciones comunicativas para el desarrollo de las habilidades orales,

Barajas Anaya et al. (2015)

2. La destreza oral

La comunicación oral es siempre dialógica, se construye en cooperación con los demás, en relación permanente, tanto con el emisor como el receptor. En cuanto a la destreza oral es una de las cuatro destrezas que el estudiante de una lengua debe manejar para poder comunicar con validez en todas las situaciones. Para Escobar y *Bernaus* (2001), el aprendizaje de las destrezas lingüísticas debía seguir el orden “natural” en el que ocurren en el aprendizaje de la lengua materna: entender, hablar, leer y escribir. Así pues para el autor el aprendizaje de la destreza oral tiene que ser en primero.

En el mismo hilo, y según el Diccionario de los Términos Clave de ELE (2020), en la clasificación tradicional de la didáctica hay cuatro destrezas lingüísticas: la expresión oral y escrita, la comprensión oral y la lectora. Dichas destrezas desempeñan en la comunicación que sea oral o escrita un papel productivo o receptivo depende del modo de transmisión. Cabezuelo (2005), afirma que el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en la actividad comunicativa y a su vez un 75% de ese tiempo lo pasa empleando las destrezas orales, es decir la comprensión auditiva (45%), y la expresión oral (30%).

2.1. La expresión oral

La expresión oral permite la comunicación a través del habla entre las personas, con el objetivo de compartir información, manifestar ideas y lograr el entendimiento de un mensaje. Para Cruz (2020), trabajar la expresión oral en clase permite al estudiante comunicar adecuadamente a los demás, no solo contenidos sino también pensamiento y emociones.

Giovanini et al. (2006), opinan que la enseñanza de la expresión oral tiene por objetivo general, desarrollar la capacidad del alumno para expresar oralmente el contenido de un mensaje y mantener una conversación, dejando la palabra a otros hablantes (interlocutores) prestar atención y manifestar un interés por lo que se dice.

Los autores ya citados anteriormente consideran que la práctica de la expresión oral y la realización en clase de exposiciones orales son dos actividades totalmente diferentes y que se pueden confundir. La expresión oral es una actividad en la que se practica competencias lingüísticas (repetición de estructuras gramaticales, ejercicios de vocabulario, etc.). Empleando las palabras de García (2004, p.105), uno de los mayores retos de la didáctica de la expresión oral es:

Preparar a los alumnos para la comunicación espontánea, aquella que se produce cuando los participantes no han planificado previamente ni el contenido ni el desarrollo de la interacción y tiene lugar con el fin de establecer o mantener relaciones sociales, es decir para el tipo de discurso que denominamos conversación.

Pues la expresión oral es mucho más espontánea mientras que la presentación oral es preparada y planificada de ante mano.

La expresión oral empezó a tomar lugar en el ámbito educativo con el cambio de paradigma que ha producido el enfoque comunicativo en la enseñanza- aprendizaje de las lenguas con su nueva concepción de la lengua y su función como medio de comunicación. Autores como Cassany et al. (1998), y Ramírez (2002), afirman que se ha producido un desinterés educativo- escolar bastante grande por el desarrollo de habilidades en expresión oral ya que todo el mundo hablaba. Hasta hace poco, hablar bien o mejor ha sido una necesidad valorada mientras que estaba siempre la gran olvidada.

Kremers (2000), sostiene que la expresión oral en el campo de la educación es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y sin embargo más nos cuesta dominar en una lengua extranjera, el mismo autor opina que quizás se considere una destreza complicada porque se trata de diferentes competencias que aunque en teoría se pueden aislar, en la práctica están muy interrelacionadas.

Expresarse oralmente es más que interpretar o imitar una serie de sonidos acústicos organizados en signos lingüísticos y regulados. Para Domínguez (2008), la dificultad de la expresión oral reside en los factores que intervienen en ella, por ello es necesario tener el conocimiento pragmático (todos los factores no lingüísticos tal como la gestualidad, la proxémica, etc.), y sociocultural (interacción del individuo en la sociedad, con el fin de intercambiar experiencias significativas), suficiente que permita usar la lengua de modo adecuado a cada situación comunicativa. Asimismo su complicación viene del hecho de que cuenta otras microdestrezas estrechamente relacionadas, que detallamos a continuación.

2.1.1. Microhabilidades de la expresión oral

Según Cassany et al. (1998), las microdestrezas² o microhabilidades no siguen un orden específico, sino que cada micro habilidad interactúa en simultáneo durante el proceso de la expresión oral, dichas microhabilidades se sintetizan en los puntos más relevantes a continuación:

- Planificar el discurso: podemos prever y decidir sobre qué tema trabajar o de qué manera vamos a hablar, así que usar los recursos concretos para preparar la intervención (soportes escritos, visuales, auditivos o audiovisuales).
- Conducir el discurso: ordenar las ideas relativas a un tema específico a partir de los conocimientos previos y las nuevas informaciones, también proponer un tema, saber abrir y cerrar un discurso.
- Negociar el significado: evaluar la comprensión del interlocutor para desarrollar las ideas a partir de los puntos de vista de su interlocutor para profundizar el tema tratado.

² Las microhabilidades o microdestrezas son destrezas inferiores a las habilidades lingüísticas que no siguen un orden específico, sino que cada micro habilidad interactúa en simultáneo una con otra durante el proceso de la comprensión oral en donde se utiliza todo el contexto para dar un significado a las palabras. Cassany et al. (1998).

- Producir el texto: facilitar la producción del texto y la estructura de las frases, usar muletillas, pausas y repeticiones, autocorregirse, articular con claridad su discurso y aplicar las reglas gramaticales.
- Aspectos no verbales: son muy importantes en la comunicación oral, tales como los gestos, los movimientos, la distancia con la que se habla con las personas, etc.

El esquema³ siguiente resume las microdestrezas de la expresión oral ya citadas anteriormente, según Cassany (1998).

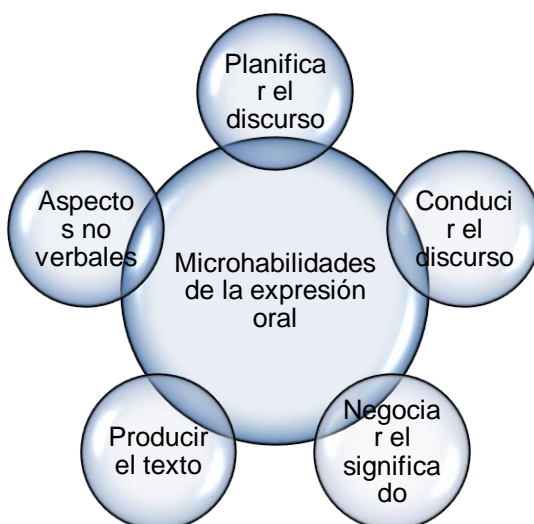


Figura 2. Microhabilidades de la expresión oral. Cassany et al. (1998)

2.1.2. La comunicación no verbal

En cualquier aula de aprendizaje existe una comunicación más allá de las palabras que es la no verbal. Así pues el sentido del acto comunicativo se encuentra en la combinación de los signos verbales y no verbales. En el caso contrario estaríamos enseñando un lenguaje mutilado y privaremos los alumnos de integrarse en la cultura meta.

³ Elaboración propia.

La expresión o comunicación no verbal de manera general se refiere a aquellos aspectos o elementos que producimos de forma inconsciente y simultánea. Tal como la mirada, la entonación, el aspecto exterior o apariencia que ejerce una fuerte influencia, y la expresión del cuerpo (gestos y movimientos), dichos elementos que vamos a detallar a continuación interfieren en la calidad de los mensajes.

-La mirada: es uno de los elementos más importantes en una comunicación, porque se considera como un indicador de que prestamos atención a las personas con las que interactuamos, al buscar la mirada del auditorio se genera interés de este por el tema por ello al expresarse oralmente hay que evitar la mirada hacia el techo, hacia los materiales de apoyo, etc.

-Los gestos y movimientos del cuerpo: mediante estos se apoya la comunicación verbal mediante el uso de las manos, la cabeza, la postura corporal que las personas presentan en situación de intercambio cara a cara, de lado, la orientación, y actitud del cuerpo. Por ejemplo en el contexto escolar es un factor de gran valor para establecer rápidamente una buena relación con un alumno solo hay que copiar su postura. Queda necesario aprender a controlar estos gestos, para no caer en la exageración o bien para que no se interpreten como signos de nerviosismo o inseguridad.

La comunicación para verbal favorece la expresión de sentimientos, emociones y actitudes. Se caracteriza por los elementos siguientes: volumen y tono de la voz, las repeticiones, el ritmo, los sonidos, los silencios y las expresiones faciales asociadas a las seis emociones universales: la alegría, la ira, el miedo, la tristeza, la sorpresa y el asco. Por ejemplo la sonrisa: es un gesto positivo que indica una habilidad social.

En cuanto a la disciplina que estudia el significado expresivo de los gestos y de los movimientos corporales que acompañan los actos lingüísticos es la cinésica según el

diccionario de la Real Academia (2018). Saber interpretar tales gestos y movimientos es necesario para evitar malentendidos y choques culturales sobre todo de los grupos sociales que poseen un repertorio cinésico muy diferente al nuestro.

Para Cestero (2017), la enseñanza de los elementos básicos de la comunicación no verbal, o para lenguaje (o para verbal) y la cinésica ayudan al principiante a resolver problemas comunicativos. Por ello se debe introducir de forma intencionada en el proceso de ELE, por dos razones:

-Primero para recibir mejor los mensajes de los alumnos.

-Segundo para adquirir habilidades en enviar a los alumnos señales positivas que refuercen el aprendizaje y al mismo tiempo evitar las negativas.

Citamos el ejemplo de la universidad de Alcalá en la cual se elaboró un diccionario de gestos y un curso específico de comunicación no verbal en el máster de español como LE.

2.1.3. Cualidades de la expresión oral

La expresión oral está constituida por las cualidades siguientes según Gutiérrez (2011):

- **Dicción:** es la pronunciación correcta de los sonidos que componen una palabra o frase, fonéticamente hablando la pronunciación es la forma de aprender a articular bien los fonemas.

- **Fluidez:** es la capacidad de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad, asimismo producir, relacionar y conocer el significado de las palabras.

- **Volumen:** es la intensidad de la voz que normalmente no debe ser ni alta ni baja, es decir audible en el salón de clase.

- Ritmo: es la armonía y la entonación que resulta de la sucesión de palabras y frases que seleccionamos. Tal como la poesía o bien respetar los puntos de puntuación al leer un texto escrito o un documento.

- Claridad: es la expresión de los pensamientos, ideas y reflexiones de forma sencilla precisa y objetiva. Por ejemplo entre dos explicaciones hay que elegir la más clara y la más breve.

- Coherencia: es la relación lógica que enlaza las palabras y frases expresadas de tal modo que las ideas secundarias, pensamientos y reflexiones aportan información relevante para encontrar el significado global del mensaje.

- Emotividad: es la transmisión de emociones y sentimientos a través de las palabras para complementar ideas, opiniones y reflexiones.

- Movimientos corporales: la expresión oral por lo general se complementa con gestos y movimientos corporales, como lo hemos ya mencionado anteriormente. Pero deben ser naturales y oportunos.

- El vocabulario: es el conjunto de palabras que forman parte de un idioma específico o un conjunto de palabras que una persona usa y comprende. Dicho de otra forma es su repertorio almacenado en su mente. Eso quiere decir que tener un vocabulario amplio es tener la capacidad de escoger la palabra correcta en el momento apropiado. Según el diccionario (2021), de los términos clave de ELE en la didáctica de la lengua, los términos “*vocabulario y léxico*” son equivalentes, aunque en algunas disciplinas lingüísticas son términos distintos.

2.1.4. Las estrategias en la expresión oral

Para que el alumno construya su propio conocimiento, debe aplicar un conjunto de procedimientos y recursos cognitivos llamados estrategia de aprendizaje. Esta última le

permite seleccionar, aplicar y evaluar determinadas acciones para alcanzar la meta propuesta. En definitiva, el uso de estrategias supone aplicar herramientas que facilitan la consecución de objetivos.

Con palabras de Weinstein y Mayer (1986) citado por Arias et al. (1999, p.430): “Las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación.” Es decir que las estrategias se eligen con el objetivo de facilitar la adquisición, el almacenamiento y la utilización de la información.

Los alumnos, pues, tienen que saber elegir las estrategias más adecuadas y eficaces en cada situación comunicativa, para aprender y para utilizar más eficazmente la lengua. Asimismo los docentes tienen que tomar en cuenta dichas estrategias así que las microdestrezas implicadas a la hora de plantear actividades de expresión o interacción oral como lo confirma Vargas (2008).

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994), sugiere dos tipos de estrategias, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación, como lo confirma Skehan (1998), citado por Kremers (2000, p. 465) quien define las estrategias de comunicación como soluciones a problemas de comunicación inmediatos, y las estrategias de aprendizaje como actividades del aprendiz con la intención de dirigir un desarrollo a largo plazo. Es decir el uso repetitivo de las estrategias apoya el proceso de aprendizaje.

La tabla siguiente⁴ resume los dos tipos de estrategias según El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994):

⁴ Elaboración propia.

Estrategias de aprendizaje	Estrategias de comunicación
<ul style="list-style-type: none"> -Tomar una actitud positiva ante los errores -Adoptar una postura activa y tomar iniciativas -Imitar el habla de los nativos o memorizar y declamar textos interesantes para mejorar la pronunciación y la entonación 	<ul style="list-style-type: none"> -Pedir ayuda al interlocutor -Usar una palabra parecida o más general que la que se desconoce -Simplificar, comparar, poner ejemplos -Parfrasear -Utilizar gestos, mímicas, sonidos, dibujos, etc.

Tabla 1. Las estrategias de aprendizaje y de comunicación según el plan curricular del instituto Cervantes (1994)

En cuanto a Bygate (1987), sugiere cinco estrategias concretas:

- Saber indicar que se quiere hablar (gestos, sonidos, saludos, etc.).
- Saber tomar la palabra en el momento idóneo (escucha atenta, pedir la palabra).
- Saber aprovechar la palabra (decir todo lo que toca, adecuarse a la estructura de las intervenciones, etc.).
- Saber dejar la palabra a otro (respetar el punto de vista del otro y dejarle expresarse).

Las estrategias propuestas por el autor son estrategias comunicativas en situaciones reales, una vez aplicadas formaron buenos interlocutores.

2.1.4. Las actividades de la expresión oral

Las actividades de la expresión oral como lo hemos ya mencionado anteriormente dependen de las estrategias empleadas y de las microhabilidades implicadas. Basándose en la propuesta de Littlewood (1998), Rebollo (2014), clasifica las actividades de expresión oral en actividades pre-comunicativas y actividades comunicativas.

Las actividades pre-comunicativas se refieren a las que preparan el aprendiz a la comunicación, en general se trata de ejercicios estructurales con un resultado previsible (ejercicios de repetición, cuestiones y respuestas, juegos lingüísticos , memorización de diálogos, juegos de rol más o menos dirigidos ,etc.) donde no se admiten los errores y se corrigen inmediatamente .

Mientras que las actividades comunicativas se focalizan en el sentido de la lengua, los únicos errores que cuentan son los errores comunicativos (los que afectan el significado), son actividades libres es decir que los alumnos deciden el mensaje que quieren transmitir así que el desarrollo de la situación comunicativa creada.

Por su parte, Martínez et al. (2004), las actividades de expresión oral (hablar) se manifiestan en la producción de un texto oral que es recibido por uno o más oyentes por ejemplo leer en voz alta un texto escrito, hablar apoyándose en notas o elementos visuales, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente, cantar, etc.

Para las aulas de ELE, Baralo (2000), sugiere las siguientes actividades que según él podrían desarrollar con más eficacia la expresión oral:

- Conversaciones: se trata de hablar sobre temas de interés conocidos por el alumno (deporte, negocios, juegos, salud, etc.). En este tipo de actividades, los estudiantes intercambian ideas, e informaciones y esto ocurre en tiempo real.
- Preguntas y respuestas: según las necesidades comunicativas de los alumnos. Son actividades dirigidas generalmente por el profesor, con el objetivo de desarrollar la comprensión de un tema central determinado.
- Debates y discusiones para resolver algún problema, o bien tomar decisiones según diferentes argumentos. Son una de las formas de discusión que promueven de forma más eficaz la interacción en el aula. Su objetivo es intentar activar la comunicación real entre los aprendices con el planteamiento de un problema que solo puede ser resuelto por el intercambio de informaciones y opiniones.
- Juegos comunicativos: recurrir al uso de los juegos de rol, las simulaciones y dramatizaciones. Tal juegos suelen ser versátiles, de forma que el profesor puede manipular, adaptar y modificar sus reglas siguiendo las características de los alumnos. Por ejemplo los juegos que el alumno suele jugar en su lengua materna pueden ser utilizados en la lengua extranjera.
- Relatos reales y fantásticos: consiste en la narración breve de cuentos reales o fantásticos. Barreras (2007), considera que el uso de cuentos, permite a los alumnos de sentirse cómodos en clase y dispuestos a escuchar y a aprender sin darse cuenta. De hecho se familiaricen con la gramática, los sonidos y el vocabulario de la lengua, porque están introducidos en un contexto significativo. Dichos cuentos pueden ser leídos, escuchados, visualizados, o bien representados.

Baralo (2000), añade que hay otros recursos didácticos muy motivadores para la ejercitación y el desarrollo de la expresión oral como las canciones, grabaciones en video, exposiciones preparadas, etc. Sin embargo hay factores que afectan el desarrollo de la

expresión oral, no todos los alumnos aprenden igual, depende de la motivación, el interés, las necesidades, los ritmos y estilos de aprendizaje de cada uno.

De entre las dificultades que se pueden encontrar en la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera según Berraghda (2010), la presión de tiempo, la participación desigual de los alumnos, la inhibición, el sentimiento de vergüenza, el miedo a cometer errores y la falta de confianza en uno mismo o falta de interés real en el tema tratado. De acuerdo con la autora, Acevedo (2014), opina que el temor y la ansiedad son considerados como los más grandes obstáculos en el aprendizaje de un idioma ya que desmotivados, los alumnos desaprovechan el curso.

El miedo, el temor y la ansiedad que se generan a la hora de expresarse oralmente son considerados como los más grandes obstáculos, por ello la necesidad de trabajar en un ambiente relajado sin estrés. En consecuencia el docente debe lograr en los alumnos el deseo de aprender adaptando diversas estrategias.

2.2. La interacción oral

Según el MCER (2002), interactuar oralmente va más allá de la comprensión y de la expresión oral, ya que los interlocutores respetan los turnos de habla, analizan el mensaje del hablante y lo comprenden y piensan en su respuesta de forma simultánea, lo que exige agilidad, rapidez, espontaneidad y exhibición directa.

Con palabras de Trembley (2017, p.14):

Al contrario de la expresión oral en la cual el alumno puede preparar con antelación su discurso (presentación oral, conferencia, etc.) o a la conversación oral en la que se puede escuchar varias veces el mensaje (archivos audio). La interacción oral se trata

de una actividad relativamente espontánea en la cual el hablado no tiene mucho tiempo para pensar y preparar su respuesta.

Hablar un idioma extranjero y sobre todo expresarse de manera espontánea, determina la competencia comunicativa del alumno que además de sus conocimientos lingüísticos necesita conocimientos extralingüísticos (gestos, mímicas, etc.) para llevar a cabo una interacción oral. Según Baralo (2000, p. 164): "la expresión oral implica la interacción y la bidireccionalidad, en un contexto compartido".

Siguiendo la misma idea, Dala subraya diciendo (2010, p. 14):

En el campo de la adquisición de las lenguas extranjeras los investigadores demuestran que la interacción oral, es decir el hecho de tomar parte activa en conversaciones en la lengua meta, juegan un papel esencial en la adquisición de lenguas extranjeras, los aprendices se pueden beneficiar tanto de las conversaciones que mantenga con hablantes expertos-nativos- profesores, como de las que interactúen con otros aprendices.

La interacción oral es una actividad activa, rápida y espontánea, que favorece la adquisición de la lengua extranjera porque ofrece la posibilidad de conversar con nativos, profesores, compañeros, etc. En situaciones comunicativas reales. Sánchez (2004), nos confirma que la interacción plena se da cuando los alumnos se comunican entre sí o con el profesor, utilizando la lengua en su plenitud lo que permite activar el idioma aprendido.

2.2.1. Actividades y estrategias de interacción oral

El desarrollo de la interacción oral necesita, además de las actividades comunicativas grupales las estrategias comunicativas. Según Muñoz et al. (2011), el ejercicio de dichas estrategias exige una serie de procedimientos para desarrollar y organizar la actividad del

grupo. La aplicación de estas estrategias en cuestión debe motivar a los alumnos, y potenciar las actitudes y aptitudes individuales.

De entre las actividades grupales que podemos organizar en el aula y que suponen garantizar la motivación y la estimulación de los alumnos, tenemos los juegos lingüísticos, los juegos de rol, las representaciones teatrales, etc. También podemos recurrir a ciertas estrategias comunicativas para ejecutarles tal como las estrategias de interacción oral grupal (la conferencia, mesa redonda, panel, foro, etc.).

2.3. La comprensión oral

Denominada también comprensión auditiva, la comprensión oral que depende del hecho de bien escuchar, es la que despierta menos interés como lo confirman Cassany et al. (1998), para los autores resulta extraño decir un buen oyente, mientras que se suele decir un buen escritor o un buen lector.

Según Dala (2018, p.65), la comprensión auditiva:

Constituye un proceso en el que el oyente, además del hablante, tiene un papel activo, desarrolla una actividad de interpretación y ha de adoptar conocimientos de origen tanto lingüístico como no lingüístico para reconstruir el mensaje que el hablante intenta transmitir.

Sin embargo la comprensión oral no es una actividad pasiva, por el contrario, el oyente recibe y procesa una información en forma de enunciado que tiene que interpretar. También implica captar el mensaje en toda su amplitud ofreciendo una respuesta al emisor, tanto verbal como no verbal.

La comprensión auditiva no consiste en percibir sonidos, escuchar requiere seguir unos pasos, para entender el mensaje del emisor según Mckeating (1981), citado por Domínguez (2008, p.33), estos pasos que tienen lugar en la comprensión de un mensaje oral son:

- Reconocerlo como significativo y entenderlo.
- Retenerlo en la memoria corta el tiempo suficiente para que pueda relacionarse con lo que ha percibido y/o con lo siguiente.
- Almacenarlo en la memoria larga y del que luego solo recordaremos lo esencial.

Por ello, se dice que la comprensión auditiva es la base del desarrollo de la expresión oral, tenemos siempre que guardar en memoria la relación entre ambas habilidades. Baralo (2000), afirma que la expresión oral constituye una destreza o habilidad de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, o sea sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado. Puesto que antes de ofrecer una respuesta adecuada (producción o expresión), tenemos que escuchar y comprender muy bien el mensaje y saber interpretarlo y definir a que tema se refiere, respetando el contexto y la situación comunicativa. Domínguez (2008), atestigua que oír es indispensable pero escuchar tiene mayor interés en la didáctica de lenguas.

Según Berraghda (2010, p.9-10), la comprensión auditiva tiene cuatro componentes, que los alumnos deben tener presentes:

- En primer lugar, la situación de comunicación: lo que escuchan ha sido producido en una situación de comunicación determinada con todos los elementos que la forman como son los interlocutores y sus características sociolingüísticas y el tiempo de la misma

- En segundo lugar, los aspectos pragmáticos relacionados con la situación de comunicación y los enunciados, más allá de los aspectos gramaticales, léxicos o fonéticos.
- En tercer lugar, los procesos que unen la comprensión auditiva con la producción oral, como por ejemplo la selección de lo oído para facilitar luego la producción o las interacciones.
- Por último, las estrategias de comprensión cuya selección depende de los estilos de aprendizaje y, sin lugar a dudas, de la finalidad con la cual se escucha.

La situación comunicativa se determine por los interlocutores, los aspectos sociolingüísticos, pragmáticos, el tiempo y las estrategias de comprensión que los alumnos tienen que tomar en cuenta para poder unir lo oído con lo producido oralmente y facilitar las interacciones. Finalmente la expresión y la comprensión oral son destrezas complementarias.

2.3.1. Las microhabilidades de la comprensión oral

Cassany et al. (1998), proponen el siguiente proceso cíclico de microhabilidades de la comprensión oral para el desarrollo de un modelo didáctico en la enseñanza de la lengua:

- Reconocer: esta acción de reconocer implica distinguir o identificar las palabras de la lengua, los fonemas, los sonidos, las expresiones. Según Tapia y Aríz (2018), para tal micro habilidad es necesario poseer conocimientos más o menos globales sobre la gramática y el léxico de la lengua.
- Seleccionar: saber realizar la distinción, elegir elementos relevantes de un discurso (nombres, verbos, frases clave, etc.), de las que no lo son (muletillas, repeticiones, redundancia, etc.).
- Interpretar: atribuir significado a los elementos ya elegidos, es decir imponer un valor comunicativo a cada oración como lo confirma Casany et al. (1998).

- **Anticipar:** predecir lo que probablemente va a decir el emisor a partir de las entonaciones del discurso, del contenido, etc. Es decir saber prever el tema, el lenguaje (palabras, expresiones, etc.) y el estilo del discurso. También, se puede anticipar lo que se va a decir a partir de lo que se ha dicho anteriormente.
- **Inferir:** los elementos no verbales, nos ayudan a entender e interpretar de manera global el discurso, es decir que se puede deducir algo a partir de los movimientos, la gesticulación, etc. Así que extraer información del contexto comunicativo (calle, casa, despacho, aula, etc.).
- **Retener:** almacenamos en la memoria los datos más importantes y los guardamos en la memoria ya sea a corto plazo o largo plazo. Por ejemplo recordar palabras, frases e ideas, informaciones relevantes, algunas palabras especiales, utilizando los diversos tipos de memoria (visual, auditiva, olfativa, etc.), para retenerlas.

2.3.2. Las actividades de la comprensión oral

Las actividades de comprensión auditiva incluyen una variedad de actividades como lo confirma Cabrera (2020), entre ellas escuchar declaraciones públicas, medios de comunicación, conferencias y presentaciones (teatro, espectáculos, etc.).

Bordón (2002, cap.III, 3.2, 3.7), sugiere unas actividades que se pueden diseñar para practicar la comprensión auditiva:

- **Respuesta física:** hacer algo, actuar de forma motriz (para niños o jóvenes).
- **Transferir:** dibujar, trazar un recorrido un gráfico (nivel inicial-intermedio).
- **Completar:** rellenar huecos, contestar preguntas cuya respuesta hay que encontrarla en el texto que se escucha.

- Relacionar: el texto oral con imágenes, fragmentos de texto (nivel inicial).
- Resumir: tomar notas (nivel intermedio, alto, avanzado y superior).
- Extender: ir más allá del texto modificándolo, creando un final, etc.
- Hablar: contestar oralmente.

Las actividades que se pueden practicar en el aula como lo hemos notado dependen de la edad y del nivel de los alumnos, puesto que cada etapa en el proceso de enseñanza - aprendizaje tiene su propia necesidad.

En este proceso intervienen diferentes factores como lo afirma Pinilla (2006, p. 879):

En el proceso de comprensión oral intervienen diferentes factores que pueden facilitar o complicar esa tarea: las características individuales del oyente, su nivel de competencia lingüística en la lengua meta su conocimiento previo de la situación comunicativa y del contexto que la rodea, sus recursos metacognitivos y de aprendizaje.

A pesar de los factores citados por la autora, que pueden dificultar o facilitar el proceso de la comprensión oral, hay un factor no menos relevante que es la lengua materna, para Domínguez (2008), la primera destreza que ocurre en el aprendizaje de la lengua materna, es la comprensión auditiva seguida por la expresión oral. Se inicia, pues, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera con los mismos hábitos del aprendizaje de la lengua materna, hecho que ocasiona errores, que necesitan la intervención (directa o indirecta), del profesor.

Pues el profesor que hace una comparación de la lengua extranjera con la lengua materna tiene más probabilidades de anticipar los problemas que van a surgir y puede

prepararse para resolverlos previamente (ejemplo de las palabras femeninas en la lengua materna que son masculinas o viceversa).

2.3.3. Las estrategias de la comprensión oral

Las estrategias comunicativas son necesarias para el desarrollo de la comprensión oral. Según Panilla (2004), citado por Dala (2010, p.54), las estrategias más significativas son las siguientes:

- Ignorar palabras no relevantes para facilitar la comprensión global del texto
- Buscar información específica observando el resto
- Atender el registro y la situación comunicativa para identificar la relación entre los interlocutores
- Deducir el significado de las palabras por la forma o por el contexto
- Utilizar el contexto visual (gestos), y verbal (entonación, silencios, pausas), para deducir la actitud y la intención del hablante.

Los alumnos tienen que adoptar una estrategia comunicativa para desarrollar la comprensión oral, así pues tienen que deducir, adivinar, relacionar las informaciones y prestar atención a la comunicación no verbal del hablante y su actitud.

Comunicar es un acto social, por ello el desarrollo de las habilidades y destrezas orales son importantes no solo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pero también para la vida social, profesional y hasta personal de los aprendices. Expresarse y comprender oralmente de una forma correcta favorece las relaciones sociales ya que como lo confirma Cabrera (2020), de entre las actividades que se pueden ejercitar en la comprensión oral es adoptar una actitud activa.

Tal actitud puede ser beneficiosa solo si tenemos curiosidad por el mensaje del orador, valoramos su intervención y su manera de ver las cosas, respetándolo y evitando de interrumpirlo.

Nos encanta resaltar el hecho de que las actividades mencionadas que sea en la expresión o la comprensión auditiva, incluyen el juego y las actividades lúdicas reconocidas por los especialistas e investigadores como herramientas estratégicas bastante interesantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del español como lengua extranjera en particular. En el capítulo siguiente consagrado a la parte práctica vamos a exponer los juegos y las actividades lúdicas que hemos explorado en esta investigación para desarrollar la destreza oral en nuestros alumnos principiantes.

Capítulo III

El juego en el aula de ELE

Los juegos han formado parte de la vida humana desde tiempos remotos, tuvieron sus orígenes en Grecia como ritos religiosos de las primeras civilizaciones, como lo confirma Benítez (2010). El juego se considera como la forma más antigua de la actividad humana después de la alimentación, es pues, “una actividad de carácter universal común a todas las razas, en todas las épocas y para todas las condiciones de vida”. Torres (2002).

En el siglo V (a.c), con la pretensión de armonizar el cuerpo y el alma, la educación griega se basaba en el juego físico, la literatura, la música y la recitación para cultivar el espíritu, en los días o en las horas de recreo. Al principio el termino escuela viene del griego “*Scholé*” su verdadero sentido es tiempo de recreo o época de descanso.

Los dos grandes filósofos de la Grecia clásica Platón y Aristóteles, reconocieron el valor práctico de la actividad lúdica como instrumento para prepararse para la vida adulta, Según Labrador y Morote (2008), Platón considera que la educación se basa en el juego, mientras que Aristóteles enfatiza el juego y diferencia entre el juego físico y el juego más elaborado dirigido a otros fines. En cuanto a la concepción romana del juego no se difiere de la griega puesto que las primeras escuelas elementales romanas, recibieron el nombre de “*Ludí*”(juegos) y “*Ludí magíster*” a la persona encargada de dirigirlos.

En el siglo XV y el siglo XVI, Vitorino de Feltre, y Luis Vives, reconocieron la importancia del juego en la educación, influidos por las mejores ideas de Quintiliano, quien sugiere que para no odiar los estudios, la enseñanza debe ser como un tipo de juego. Teniendo en cuenta esta sugerión la “*Escuela Alegre*” de Vitorino (siglo XV), introduce la realización de juegos al aire libre en la naturaleza además de las horas de ejercicio físico al día.

En 1876 varios catedráticos y auxiliares de la universidad, entre ellos, Francisco Giner de los Rios, Gumersindo de Azcárate y Nicolás Salmerón, fundaron la *Institución Libre de*

Enseñanza, adoptando una metodología intuitiva y lúdica, dicha institución apoyó la idea de esquivar la rutina y reunió juegos y tradiciones populares para trabajarlas en las aulas. A finales del siglo XIX el movimiento progresista¹ de educación rechazó la escuela tradicional, concibiendo la educación como un proceso activo, de experimentación y de exploración.

A continuación vamos a presentar una serie de definiciones, respecto al juego como concepto según varios autores.

1. Definición y características

Desde un punto de vista etimológico, la palabra " *Juego*" procede del latín: " *Locus*", que significa broma, chiste y " *Lūdus*", que significa juego, diversión. El término "Juego" es polisémico y no tiene una definición unitaria para explicarlo. Gallardo y Vásquez (2018), lo definen como una realidad sociocultural imposible de definir en términos absolutos, afirmando con sus propias palabras que "el juego es un concepto muy difícil de definir quizás es más fácil reconocerlo que definirlo".

El Diccionario de la Real Academia Española (2018), define el juego como una actividad física, afirmando que es: "Un ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, en el cual se gana o se pierde". El juego, pues, es una actividad vital e indispensable para el desarrollo humano. El mismo autor citado anteriormente, afirma que: "los juegos son actividades recreativas y placenteras que se practican a cualquier edad". Por ello se dice que el juego tiene un carácter integral, ya que no solo forma el individuo intelectualmente pero también contribuye en la construcción de su ámbito social y cívico, a pesar de ser una actividad irracional, los animales aprenden a defenderse, cazar o luchar por su medio.

¹.La educación progresista fue defendida a partir de 1890, por profesores universitarios y filántropos sociales, la mayoría de los cuales viajaron a Alemania para conocer las experiencias desarrolladas en la Europa de habla alemana. Dicho movimiento tuvo desde sus comienzos en América un fuerte contenido de reforma social, comprometido con la crítica a las limitaciones de la democracia y de la economía del momento. (Trilla et al. 2007).

Lorente y Pizarro (2012, parr.4), refieren que:

Desde un punto puramente filológico es interesante señalar que los términos jugar aprender y enseñar se entremezclan en sus definiciones con términos como "reglas", "interés", "adquirir" conocimientos por medio de la experiencia. Poniendo de manifiesto que son conceptos en cierta medida conectados.

Es bastante interesante anotar, partiendo de los dichos de las autoras, que en el dominio de la enseñanza y de la instrucción jugar nos ofrece una experiencia divertida para aprender y adquirir conocimientos.

Para Huizinga (1938), el juego es un fenómeno cultural, que existió antes de toda cultura y que el hombre ha hecho de esta última su juego. En cuanto a la definición que le dio, se resume en ser una acción u ocupación libre, determinada por un espacio, un tiempo y unas normas a respetar y que el juego tiene fin en sí mismo, es decir que sus motivaciones son motivaciones intrínsecas² como lo afirma Gravary (1985).

Salvo si los juegos son reglados, en la mayoría de los tiempos, se suele relacionar el juego a la libertad, debido a la sensación de placer y de alegría que procure, dichas sensaciones alivian sus reglas. Schiller (1954), opina que el hombre es completamente hombre solo cuando juega, porque su destino supremo es la libertad.

El juego se considera como una actividad muy seria a través de la cual se desarrollan potencialidades afectivas, sensoriométricas, y cognitivas que favorecen la comunicación y la socialización. Por ello, Cabrera (1996), le otorga unas funciones tal como la función interpersonal, sociocultural e intrapersonal.

²La motivación intrínseca se relaciona con el placer experimentado al realizar una actividad sin recibir una recompensa externa. (Valderrama, 2018). Es el impulso a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas. (Sáez, 2018), citado por Hernández y Cordero (2021).

Por su parte, Bruner (1967), considera el juego como una actividad imaginativa y de fantasía que impulsa la creatividad y la flexibilidad y le atribuye un valor intelectual. Según Secadas (1978), la creatividad es un tipo de juego que se realiza al nivel intelectual y con instrumentos más o menos intelectuales. Por consecuencia es necesario desarrollarla como lo confirma Bellón (1998). Por ejemplo podemos identificar la creatividad y la imaginación en la elaboración de las imágenes mentales, las relaciones, las comparaciones y las clasificaciones.

2. Teorías del juego

De todas las teorías que han pretendido explicar la razón del juego didáctico, tan solo enunciaremos las que tienen relación con nuestro tema. A partir de las ideas de los grandes filósofos griegos y según varios autores como Cabrera (1996), Gutiérrez (2004), Bermejo y Bázquez (2016), Montero (2017), Gallardo y Vázquez (2018), se formularon las teorías que presentamos a continuación, evocamos en primer lugar las más conocidas: Teoría de Gross, Vygotsky y de Piaget. Y en segundo lugar un breve resumen de las teorías no menos interesantes que presentamos por orden cronológico de Schiller, Spencer, Freud, Lazarus y Hall. Así que los métodos de Freinet, Montessori y Waldrof.

2.1. Teoría del ejercicio preparatorio de K. Gross: Karl Groos³ fue el primero en hablar sobre la importancia del juego dentro del desarrollo del pensamiento y de la actividad del niño. Al principio empieza a estudiar el juego en los animales y posteriormente en los seres humanos para conocer las características innatas en las especies. Influenciado por los

³ Karl Groos (1861-1946) Fue psicólogo, profesor y filósofo alemán. Trabajó sobre todo en problemas de estética y de psicología descriptiva. Así que la psicología del desarrollo infantil, propuso una teoría evolutiva formulando la hipótesis de que la función biológica va desde la infancia hasta la vida adulta a través de la experiencia que se consigue a través del juego. (Rodríguez y Costales, 2008).

estudios de Darwin⁴, Gross considera que el juego es adaptativo, es decir ayuda a los animales a sobrevivir y a aprender las conductas e instintos necesarios para la vida adulta.

Según Rodríguez (2008, p 3):

Los niños como los animales jóvenes realizan movimientos coordinados. Tienen juegos como la caza y la lucha que son las formas más importantes, típicas y fundamentales. Estos juegos no son posejercicios sino preejercicios. Son ensayos determinados tanteos, experimentaciones en cierto grado de actividades serias que deberán llenar más tarde en la vida. Su objeto es prepararles para la existencia y estar listos para la terrible lucha.

Por lo tanto para Groos (1899), es una forma primordial de aprendizaje, un entrenamiento de las actividades futuras ya que los animales y los niños tienen un periodo de crecimiento y de desarrollo considerado como un tiempo de aprendizaje, de formación y de adquisición de aptitudes y conocimientos, dicho periodo se denomina la niñez que justamente existe para que podamos jugar. Otro aspecto de su teoría es la función simbólica del juego” hacer como si fuera...”. Esta función permite al niño experimentar actividades necesarias para su inserción en la vida social y ejercitar las habilidades y las capacidades para permitir su desarrollo, es decir que el instinto impulso el ser humano a ser activo para seguir desarrollándose. Por ejemplo lo que hace una niña con una muñeca, lo hará con su bebe una vez adulta, hecho que explica porqué las personas adultas continúan jugando, simplemente porque durante su juventud, el juego siempre ha sido una experiencia agradable.

Así Gross probó que una actividad considerada inútil puede tener una finalidad biológica importante, pues todas las funciones naturales del organismo se pueden desarrollar en y durante el juego según Bermejo y Blázquez (2016).

⁴ Dichos estudios afirman que solo las especies que se adaptan mejor sobreviven. (Manrique ,2011).

2.2. Teoría sociocultural del juego de L. Vygotsky

Vygotsky⁵ (1933), defiende que el juego no debe apreciarse como una actividad placentera en sí misma y que puede serlo, pero no siempre. Aunque el juego es una acción espontánea tiene un valor socializador y es transmisor de cultura. Para el autor el juego como instrumento socio-cultural desarrolla las competencias intelectuales del niño y permite su integración en un grupo, imitando a los adultos.

Los niños jugando comparten emociones, conductas, valores y pensamientos, es decir que mediante el juego el niño aprende de una manera suave y relajada los valores y detalles de la vida cotidiana. A medida que el niño va creciendo el juego va evolucionando eso quiere decir que el desarrollo infantil se produce por la interacción del niño con el medio social y cultural en el que se desenvuelve.

Los juegos permiten a los niños de proyectarse en las actividades adultas culturales para aprender las normas sociales y exponer sus futuros papeles y valores en la vida, son un factor básico para desarrollar el pensamiento de los niños y para que tomen conciencia de sus límites y capacidades. Para Vigotsky es cierto que el juego es una necesidad para el niño pero no es una actividad predominante puesto que destina más tiempo a resolver situaciones reales. Las aportaciones de vygotsky sostienen que la actividad lúdica constituye el motor de desarrollo en el aprendizaje en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo que es la distancia que existe entre otras dos zonas, la zona de desarrollo real (nivel de resolución de una tarea que el niño puede alcanzar por sí mismo sin ayuda), y la zona de desarrollo potencial (lo que puede realizar con la ayuda de un adulto).

⁵Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) fue un psicólogo ruso, conocido por su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo, que defendió el rol de la interacción social en el aprendizaje infantil. Para Vygotsky el desarrollo humano se debe gracias a una interacción dinámica entre los individuos y la sociedad. A través de dicha interacción, los niños aprenden gradual y continuamente de los padres y maestros. (Vergara, 2017).

2.3. Teoría piagetiana del juego J. Piaget

La obra muy valiosa sobre el juego de Piaget (1945), explica el cómo del juego infantil que depende de la evaluación del pensamiento de los niños. Para el autor el juego y la imitación son parte integrante del desarrollo de la inteligencia y ambos pasan por los periodos de asimilación y de adaptación. La relación del juego con las distintas formas de comprensión que tiene el niño del mundo, le permite entender la realidad de manera más exacta y así se puede comprender el funcionamiento de las cosas.

Piaget (1985), afirma que el impulso básico del juego es la necesidad que tiene el ser humano de establecer y consolidar relaciones. El autor asocia tres estructuras del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano, el juego como un simple ejercicio parecido al animal, el juego simbólico abstracto y ficticio y el juego reglado colectivo. También afirma que las diferentes formas de juego observadas a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones de las estructuras cognitivas del niño (asimilación, acomodación).

Para Herrera (2020), la descripción de Piaget del desarrollo intelectual se estructura en cuatro estadios:

- Estadio sensoriomotor: el periodo comprendido entre el nacimiento y los dos años, corresponde el juego de ejercicio o al juego funcional y está ligado a los sentidos y a la acción.
- Estadio preoperacional: de los dos a seis años se vincula al juego simbólico, consiste en simular situaciones, objetos y personajes reales o imaginarios que no están presentes en el momento del juego.

- Estadio de las operaciones concretas: se extiende de los siete a los doce años está asociado al juego de reglas que implica conocer y aceptar una serie de normas para lograr el objetivo del juego.
- Estadio de las operaciones formales: a partir de los doce años se mantiene el juego de reglas.

Según Alonso (2021), Piaget afirma que a través del juego se ejercitan los esquemas aprendidos y que la mayoría de las conductas intelectuales se pueden transformar en juego y repetirse por asimilación para fomentar el pensamiento crítico y mejorar la capacidad de analizar y sintetizar lo que permite comprender de manera exacta la realidad.

Probablemente sigue siendo la teoría piagetiana la que proporciona una explicación más ambiciosa por vincular los diferentes tipos de juegos a los cambios que se producen en las capacidades intelectuales de los seres humanos en el curso de sus vidas individuales.

A continuación presentamos un breve resumen de las teorías de Schiller, Spencer y Lazarus que atribuyen una función biológica al juego.

- **Teoría de la Potencia o del Recreo de Schiller:** para Schiller (1793), En su teoría biológica, el juego ayuda al crecimiento del cerebro y al desarrollo de los mecanismos y conexiones nerviosas muy importantes para el desarrollo de la persona. También permite disminuir la energía que no consume el cuerpo.
- **Teoría de la energía sobrante de Spencer:** según Spencer (1855), el juego tiene por objeto liberar las energías acumuladas con el fin de reequilibrar el organismo, el efecto recuperador del juego explica porque los niños juegan a pesar de realizar alguna actividad fatigosa.

- **Teoría de la relajación de Lazarus:** para Lazarus (1883), jugar sirve para recuperar la energía que necesitamos como un tipo de compensación que restaura y restablece las energías consumidas al realizar actividades serias o útiles.
- **Teoría de Freud y su discípulo Erikson:** Freud (1898), considera el juego como una especie de terapia psicológica para los niños aunque inconsciente. Según él, el juego es la manifestación de naturaleza emocional de los deseos reprimidos y ocultos. En 1920, modifica su interpretación de la actividad lúdica al considerar que el juego no solo es expresión de deseos inconscientes sino que tiene relación con experiencias reales que al niño le han resultado desagradables y que jugando los niños superan ciertos acontecimientos traumáticos. El discípulo de Freud, Erikson llama la atención sobre el “Yo” infantil y su función en el juego, el autor toma por ejemplo el juego simbólico del niño que en su mundo ficticio satisface y resuelve los deseos que no se han logrado en la realidad, como una manera de eludir las prohibiciones y censuras de los adultos.
- **Teoría de la recapitulación de Hall:** para Hall (1904), jugar es revivir las actividades de las generaciones pasadas. El organismo hereda las habilidades aprendidas por sus antecesores. Así jugando el niño reproduce las actividades de la vida de sus antepasados. El autor llega a asociar el juego con la evolución de la cultura humana y afirma que mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad. Lo que quiere decir que Hall atribuye una función sociocultural al juego.

Al principio del siglo XX, hubo una verdadera revolución en la educación infantil con la aparición de los métodos de Freinet, Montessori y Waldrof, dichos métodos proponen un aprendizaje basado en los juegos en las escuelas primarias que siguen existiendo hoy día en diferentes países europeos, los autores opusieron así la pedagogía tradicional.

Empezando por María Montessori⁶, sus aportes se basan en la observación e investigación sistemática de muchos años. El eje de su método es la autoeducación entendida como un proceso interior espontáneo en el que se deben ofrecer materiales apropiados. En dicho proceso el niño es el protagonista y el maestro dirige las actividades pero reduce sus intervenciones, evitando premios y castigos. El niño puede escoger la actividad que va a realizar siguiendo su propio ritmo.

Montessori afirma que un niño sano empieza a aprender y a interesarse en algo cuando explora y trabaja con libertad sin ninguna restricción y cuando está en contacto con lo que quiere estudiar puesto que todos los niños tienen una mente absorbente, quieren aprender y aprenden por medio del juego para ser independientes.

Su metodología se centra más en la manipulación, exploración y estimulación de los sentidos a través del juego. Según Britton (2000), para Montessori el trabajo de los niños es el juego, a través del juego el niño se relaciona con el medio y con los demás y aprende no por obligación sino por interés. Por ello el pilar fundamental de su método es el aprendizaje a través del juego, pero es primordial que sea el niño quien decida cómo quiere jugar y cuándo, eso le permite explorar y descubrir el contexto que le rodea.

Para Montessori la educación es un proceso que se alcanza de manera natural, basado en la experiencia espontánea y el contacto con el medio ambiente, dicha educación favorece el desarrollo físico y psíquico de la niñez. Uno de los aspectos centrales del método Montessori es la preparación indirecta de los órganos para la escritura partiendo de la libertad de expresión, por ello es importante utilizar actividades que estimulen todos los sentidos, aprovechando la curiosidad que naturalmente tiene el niño para explorar su entorno.

⁶María Montessori (1870-1952) médica, psicóloga, antropóloga y filósofa, inicio su investigación experimental y sistemática en la clínica psiquiátrica de Roma con niños que tenían diversas limitaciones mentales, dementes o deficientes que transfirió posteriormente al estudio de los niños sanos. Su método contribuyó a mejorar las condiciones pedagógicas y didácticas en la escuela. Desde los inicios del siglo XX empieza a formar maestras montessorianas provenientes de diversos países y inauguro la primera “casa de niños” en 1907. (Fernández y Tamaro, 2004).

Por su parte, Freinet⁷ habla del trabajo-juego como una de las actividades que tiene más relación con la vida de los seres humanos. Una actividad esencial a través de la cual explora, descubre, corre y aprende. El trabajo- juego se caracteriza por la experimentación y la imitación ya que el niño no puede imaginar todo y como consecuencia, copia y adopta las acciones de los adultos.

El juego es una actividad motivacional, mientras que el trabajo es una actividad individual y social, juego y trabajo son dos funciones naturales de la especie humana, ambos son dispuestos a satisfacer las necesidades vitales. Para el autor trabajar se lleva acabo de dos maneras complementarias : el trabajo-juego y el juego-trabajo, el objetivo de la primera manera es conseguir resultados particulares mientras que la segunda manera disminuye la utilidad social del trabajo y ofrece una cierta libertad, pues el juego-trabajo no tiene el componente social que tiene el trabajo- juego.

Siguiendo la idea de Freinet, Waldorf⁸citado por Moreno (2010), hace una distinción entre el trabajo y el juego y establece una relación entre el juego y el desarrollo espiritual puesto que es un elemento fundamental para fomentar las capacidades innatas de los seres humanos, así mismo opina que tenemos que integrar la educación al juego y no al revés, porque jugar es una actividad humana natural.

Waldrof tiene un enfoque no competitivo es decir que en la etapa primaria no se entregan notas a los niños, estos últimos son autónomos a lo largo del proceso educativo, en un ambiente libre y cooperativo, sin exámenes y con un fuerte apoyo en el arte y los trabajos manuales, el objetivo es conseguir un desarrollo afectivo-social y psicomotor.

⁷Celestine Freinet (1896-1966) fue un filósofo educacional, un profesor de aula y un reformador de la educación ya que visualizó una nueva forma de educar y la llevó a la práctica en su aula. Freinet consideraba que si los tiempos habían cambiado la escuela debía cambiar también y ofrecer una educación que permaneciese conectada con la realidad. (Rodríguez y Heredia, 2017).

⁸Rudolf Steiner (1861-1925) filósofo, pedagogo, científico y artista austrohúngaro innovó una nueva pedagogía en (1919) que pretende conducir al niño hacia un desarrollo equilibrado de su mente, conocida por la pedagogía Waldorf , basada en un conocimiento profundo del hombre y del mundo. La escuela Steiner tenía fines sociales. (Fernández y Tamaro , 2004).

Reformulando las ideas de los autores anteriores, podemos decir que el juego es una actividad necesaria, que está presente en todas las culturas, mediante la cual aprendemos a identificar nuestras capacidades y limitaciones. Es una actividad placentera divertida y que produce bienestar, elimina el estrés y permite expresar y exteriorizar los sentimientos, jugando desaparece o se reduce el temor del fracaso y se puede asimilar nuevos conceptos, habilidades y experiencias.

Así mismo es una actividad muy seria, para los niños el juego es lo que es el trabajo para los adultos. En muchas ocasiones al jugar estamos en movimiento pero cuando los juegos no son motores estamos mentalmente activos de ahí reside su impacto en el aspecto psicológico, pedagógico y social del ser humano para el desarrollo de sus capacidades motoras, cognitivas, afectivas y sociales.

3. Juego y ámbito educativo

Con la aparición de la metodología comunicativa los juegos empiezan a ocupar su lugar en la enseñanza, es el momento en que se habla de “aprender jugando”. González (2010), sostiene que el concepto de aprender jugando empezó con la metodología comunicativa, hemos visto anteriormente que no es nada algo nuevo y que estaba siempre presente en el ámbito educativo de una manera u otra y que el concepto de educar jugando expresado por Platón, se puede asociar a la noción de juego educativo como lo confirma Verónica (2015).

Los términos jugar, aprender y enseñar tienen en común en sus definiciones dadas por el diccionario de la RAE, según Lorente y Pizarro (2012), las palabras siguientes: “reglas”, “interés”, “adquisición de conocimientos mediante la experiencia”. Dicho de otra forma jugar es una experiencia divertida para aprender y adquirir conocimientos.

Siempre en el dominio educativo, para De la Torre (2005), los juegos además de ser divertidos facilitan la asimilación y el recuerdo de los contenidos, también permiten al profesor conocer un poco más a sus alumnos ya que puede descubrir la manera propia de cada uno de pensar, opinar y resolver problemas.

Autores como Benítez (2010), y Labrador y Morote (2012), resaltan los puntos en común que tiene el aprendizaje y el juego tal como la práctica, el afán de superación y el entrenamiento para conseguir y alcanzar los objetivos determinados. Mientras que López y Vallejo-Bautista (2002), destacan la relación entre la organización de la enseñanza y los aspectos que se combinan en el juego como la participación, el dinamismo y la colectividad. Podemos decir que dichos aspectos favorecen la motivación, la comunicación, la interacción y la cooperación entre iguales.

El valor del juego como una herramienta pedagógica primordial favorece un desarrollo afectivo, emocional, social físico e intelectual normal. Numerosos son los autores entre ellos citamos a Torres (2002), López (2010), García (2013), Mora et al. (2016), que afirman que el juego fomenta la observación, la atención, la concentración, la memoria, la seguridad, la inteligencia, la motricidad y la sociabilidad. Pues se puede deducir que no es solo una herramienta fundamental para el aprendizaje sino que es también fundamental para la vida como lo afirma Solís (2018).

En cuanto al uso de los juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje se resume en realizar los objetivos planteados durante una determinada clase o tema con la intención de mejorar el rendimiento de los alumnos y de lograr un aprendizaje significativo.

Bien que la mayoría de las reflexiones sobre la importancia del juego en el ámbito educativo corresponden al marco escolar de la educación infantil y primaria el juego no

entiende de edades (al contrario se prolonga a lo largo de toda la vida) ni de culturas ni de sistemas educativos como lo afirman Fuentes (2008), y Linaza (2013).

4. Juego y habilidades

El juego es una herramienta por medio de la cual se desarrolla y se fomenta el aprender haciendo. Gallardo (2018), afirma que el juego nos permite desarrollar de manera rápida y relajada, diferentes habilidades, entre ellas:

- **Habilidades motrices:** equilibrio, saltar, correr, etc. Según Batalla (2000), las habilidades motrices no se reducen a la práctica deportiva sino que forman parte del patrimonio motor de las personas. Piaget (1936), por su parte sostiene que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas.
- **Habilidades sensoriales:** oído, vista, olfato, etc. A través de estos sentidos se percibe la información. Por ello es importante asegurar una estimulación sensorial variada y de calidad para facilitar los aprendizajes.
- **Habilidades cognitivas:** son habilidades o capacidades relacionadas con el procesamiento de la información, es decir, los que implican el uso de la memoria, la atención, la percepción, el lenguaje, la creatividad, la comprensión y las estrategias. Para Herrera (2016), son las distintas capacidades intelectuales que resultan de la disposición o capacidad que de los individuos al hacer algo.
- **Habilidades sociales:** son aptitudes relacionadas a la capacidad de expresarse verbal y no verbalmente, así que favorecer la empatía y la comprensión de los demás en los intercambios comunicativos: escucha activa, expresar emociones negativas y positivas, recibir críticas, hacer peticiones, etc. López (2008), añade que para fomentar dichas

habilidades se suele recurrir a las técnicas conductuales como: la imitación, el juego de roles y las representaciones.

- **Habilidades comunicativas:** son un conjunto de capacidades necesarias para poder comunicarse de forma más eficiente, facilitar la convivencia y el entendimiento entre personas y potenciar sus relaciones sociales. Tal como: La escucha activa, la empatía, el lenguaje no verbal, la persuasión, el respeto, la inteligencia emocional, etc. En la mayoría de los casos una habilidad (escuchar, hablar, leer y escribir) se desarrolla más que otra por ejemplo, se expresan mejor de forma escrita, pero al hablar encuentran dificultades sobre todo en público, por ello para obtener buenos resultados resulta importante fomentar todas las habilidades .
- **Habilidades lingüísticas:** se relacionan con diferentes aspectos del uso del lenguaje y permiten actuar con eficacia y eficiencia. Estas habilidades son escuchar (comprensión auditiva), hablar (expresión oral), leer (comprensión lectora), y escribir (expresión escrita). Son habilidades fundamentales para acceder al conocimiento, desarrollar la capacidad intelectual, comunicativa, social y cultural de las personas. Caso del lenguaje oral o el acto de hablar.

De acuerdo con Gallardo, Cedeño y Calle, (2020), consideran que los juegos contribuyen de forma significativa al desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes tanto físicas como cognitivas, debido a que dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes.

En el mismo hilo de ideas, Benítez (2010), opina que los juegos aumentan la puesta en práctica de estrategias que ayudan a superar dificultades y conducen al éxito. Pues el juego es una alternativa seria como lo confirma Secadas (1978), que no se puede minusvalorar salvo si se suele confrontar seriedad y juego. Dicha alternativa necesita una toma de conciencia al

introducirla en las aulas como estrategia didáctica para conseguir fines determinados y específicos.

5. El juego didáctico

El juego didáctico, lo definen Muñoz et al. (2019), como la aplicación de estrategias direccionadas al desarrollo de métodos de conducta con el fin de reforzar el aprendizaje, se constituye en una estrategia de participación directa de todos los alumnos en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje lo que les permite la interiorización significativa del conocimiento.

En su libro Rubin, Fein y Vandenberg (1983), consideran que existe cuatro teorías que fundamenten el uso del juego didáctico, la primera está relacionada con el excedente de energía, al sentarse durante horas en las aulas va en contra de la naturaleza de los alumnos, lo que explica su distracción y su inquietud. Las tres otras teorías son relacionadas a la teoría de la relajación, de la práctica y de la recapitulación.

Los juegos didácticos no son una pérdida de tiempo, al contrario llaman la atención y mejoran las notas de la población estudiantil, expresando lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo. Montero (2017), nos afirma que el juego es definido como una actividad amena y divertida que conlleva una participación activa y afectiva de los estudiantes para desarrollar y fomentar sus capacidades.

Para Baretta (2006), estos juegos son excelentes alternativas a los métodos tradicionales, puesto que permiten trabajar diferentes habilidades, desarrollar los aspectos cognitivos y las actitudes sociales (entre otros: la iniciativa, la responsabilidad, el respeto, la creatividad, la comunicabilidad).

La aplicación de los juegos didácticos con objetivos y actividades bien definidas mejora el rendimiento académico. Andreu (2008), dice que son juegos adaptados al programa con fines específicos para conseguir objetivos determinados; estos tipos de juegos (didácticos) despiertan el interés hacia las asignaturas, la toma de decisiones y la aplicación de los conocimientos adquiridos así que la dinámica de las actividades pedagógicas.

Por añadidura, Ocaña (2009), citado por Ferrer (2015), afirma que la implementación de los juegos didácticos en las clases supone tres fases: La introducción (Comprende los pasos, los acuerdos, las normas o tipos de juegos), el desarrollo (fase de la actuación de los alumnos jugadores), y la culminación (fase en la que se logran los objetivos por ejemplo un mayor cantidad de puntos, o un mejor dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades).

La incorporación de los juegos en las aulas no es de nada evidente, necesita el diseño de una estrategia y una planificación determinada que implica respetar ciertos elementos esenciales, porque detrás de cada juego existen unos objetivos didácticos muy claros, pues no se trata de jugar para jugar, pero de aprender jugando.

5.1. El juego didáctico como recurso estratégico

El juego como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, genera un ambiente innato de aprendizaje. Para Torres (1999), las estrategias lúdicas implementadas activan las estrategias cognitivas lo que conduce al conocimiento. Por consiguiente el rol del docente como mediador, facilitador consiste en emplear dichas estrategias y adaptarlas a los intereses, necesidades, expectativas, edad y ritmo de aprendizaje de sus alumnos.

Según Romero (2012, p.4):

El juego es una estrategia didáctica efectiva para ser utilizada con adolescentes, puede potenciar el aprendizaje al fomentar experiencias agradables, satisfacer las

necesidades de autonomía de los adolescentes y desarrollar habilidades metacognitivas que le ayuden en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones en su vida cotidiana.

Se ha demostrado que los juegos como estrategia didáctica son tan importantes para los niños como para los adolescentes por que permiten desarrollar habilidades cognitivas y metacognitivas, así pues no solo motivan el aprendizaje creativo sino también el aprendizaje significativo.

Según Chacón (2007) en todos los niveles, los juegos pueden ser usados de forma regular y moderada pero lo son muy poco al desconocer sus múltiples ventajas.

5.2. El juego didáctico en las aulas

A continuación presentamos las recomendaciones de algunos autores, entre otros citamos a Arias y Castiblanco (2015), Johnstone (1990), Lorente y Pizzaro (2013), y Villanueva (2018). Que tenemos que tomar en cuenta al incorporar los juegos como estrategia didáctica en las aulas.

Para Arias y Castiblanco (2015), hay que tener en cuenta el nivel, la edad, el interés y las necesidades de los alumnos. También es fundamental que sean conscientes de la utilidad pedagógica del juego en situaciones comunicativas formales, en el caso contrario van a tener el sentimiento de que es una pérdida de tiempo. La recomendación de Johnstone (1990), llama la atención sobre el hecho de que el juego no debe ser fuente de rivalidad ni de competitividad, algo que se suele observar en la educación tradicional.

Lorente y Pizzaro (2013), afirman que, al llevar una actividad lúdica en el aula, es necesario reflexionar sobre todos los detalles, o sea, antes o después de realizarla, para evaluar los resultados y analizar las posibles mejoras a introducir. Es importante, pues,

adaptar los materiales a cada grupo participante, y los juegos al espacio de los jugadores además de darles la posibilidad de cambiar las reglas de los juegos propuestos.

Podemos deducir que el juego en el contexto educativo, no es arbitrario, por lo contrario, se adapta, se planifica y se toman en cuenta las necesidades de los alumnos. En lo que sigue presentamos las ventajas que proponen los juegos didácticos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras según la afirmación de unos autores y especialistas en el dominio.

5. 3.El juego didáctico en las aulas de LE

Estudiar una lengua extranjera, no es nada fácil, ya que depende de factores múltiples que pueden influir de manera positiva o negativa sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el uso del juego en tal proceso es una oportunidad que tenemos que aprovechar para fomentar todos los beneficios que nos procure esta herramienta como lo confirman los autores a continuación:

Guastalegnanne (2009, p.2), afirma que:

Los juegos nos dan un recurso para que los alumnos se olviden de que están trabajando con la lengua y participen en una situación de comunicación real y resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje. Son entretenidos, interactivos y comunicativos, además, resultan atractivos para todos los estilos de aprendizaje.

Dicho de otra forma, al practicar la lengua en una situación real y de manera espontánea se activan y se desarrollan las estrategias comunicativas y se puede resolver situaciones

lingüísticas conflictivas con eficacia, respetando y satisfaciendo los diferentes estilos de aprendizaje, que garantiza una comunicación auténtica y la implicación de los alumnos.

Para Lorente y Pizarro (2013), el uso de los juegos en la enseñanza-aprendizaje de LE es la ocasión perfecta para usar la lengua en interacciones significativas. Por su parte Crandall (1999), destaca las ventajas de incorporar el juego en el aula de LE en el incremento de la cantidad de producción oral del aprendiz, la motivación, la integración social y la autonomía así que en la reducción de la competitividad y de la ansiedad en las aulas.

En cuanto al aprendizaje del español como lengua extranjera, Labrador y Morote (2008), afirman que los juegos se empiezan a considerar como estrategia didáctica de suma importancia a partir de los años setenta con la enseñanza comunicativa de la lengua en España. Se recomienda tener en cuenta el componente lúdico como recurso para la práctica y aprendizaje de ELE en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas MCER⁹ (2002), así que en el Plan Curricular¹⁰ del instituto Cervantes (2006).

De manera general todos los manuales para la enseñanza del español como LE incluyen el componente lúdico entre sus actividades debido a que necesita un material apropiado, además de los numerosos materiales complementarios dedicados al juego en la red. Labrador y Morote (2008), añaden que, como material complementario para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, los juegos informáticos aportan una atracción lúdica suplementaria.

⁹ Es un proyecto que se inscribe dentro de la política lingüística del consejo de Europa, tiene como objetivo proteger la herencia y la diversidad cultural europea, promover el plurilingüismo y desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas europeas basado en principios comunes. Diccionario de los Términos Clave de ELE (2021).

¹⁰ El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Es una obra que desarrolla y especifica los niveles de referencia europeos para el español, así que los objetivos generales y los contenidos de enseñanza y aprendizaje en cada nivel: A1-A2, B1-B2, C1-C2. Según la Publicación del Instituto Cervantes (2002).

Nadie puede negar que el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas han abierto nuevos horizontes y otras posibilidades del juego, también han creado una nueva manera de aprender y de enseñar, tal como los Serios Games, los Video juegos, los simuladores, etc. Por ello hay que sacar el máximo provecho de todo material que podría servir y facilitar el buen funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

6. Tipología del juego didáctico

Aunque los intentos de clasificación son numerosos en la bibliografía, presentamos a continuación bajo forma de tablas¹¹ las clasificaciones que nos parecen más pertinentes. Entre estas clasificaciones citamos a la clasificación de Chamorro y Prats (1990), basada en el grado de competitividad y el funcionamiento del juego. Como se ve en la tabla siguiente:

Grado de competitividad	Funcionamiento del juego
Juegos competitivos Juegos cooperativos	Juegos de vacío de información (univocos-recíprocos)
	Juegos de averiguación (adivinanzas- búsqueda)
	Juegos Puzlee
	Juegos de jerarquización
	Juegos para emparejar
	Juegos de selección
	Juegos de intercambios

¹¹ Elaboración propia.

	Juegos de asociación
	Juegos de roles y de simulaciones

Tabla 1. Clasificación según el grado de Chamorro y Prats (1990)

La clasificación de Tornero (2010), es una revisión más reciente sobre el tema basada en los elementos que según Huzingua (1996), definen una actividad como lúdica.

Los tipos de juegos que propone el autor son los siguientes: de rol, de creatividad, físicos, de entonación, tradicionales, de humor y de enigma, en cuanto a las características de cada tipo las presentamos en la tabla siguiente:

Juegos	características
Juegos de rol	En los cuales predomina la creación de un orden (cada alumno posee la identidad de un personaje ficticio y una serie de indicaciones sobre la tarea que tiene que llevar a cabo).
Juegos de creatividad	Donde se destaca la libertad
Juegos físicos	Son los que tienen como elementos fundamentales la libertad y el entorno espacial
Juegos tradicionales	Los que poseen una tradición y unas reglas definidas y conocidas

Juegos de humor	Tienen como característica el espíritu desinteresado del juego
Juegos de enigma	Los que tienen como elemento el misterio y la averiguación

Tabla 2. Clasificación de los tipos de juegos según las características de Tornero (2010)

Otra clasificación del juego no menos interesante es la de Díaz (1993), en la cual se atribuye a cada tipo de juego una función determinada como se ve a continuación:

Juegos	Función
Juegos sensoriales	Desarrollan los diferentes sentidos del ser humano, se caracterizan por ser pasivos y por promover un predominio de uno o más sentidos en especial
Juegos motrices	Buscan la madurez de los movimientos en el niño
Juegos de desarrollo anatómico	Estimulan el desarrollo muscular y articular del niño
Juegos organizados	Refuerzan el canal social y el emocional pueden tener implícita la enseñanza
Juegos deportivos	Su objetivo es desarrollar los fundamentos y la reglamentación de un deporte como también la competencia y el ganar o perder

Tabla 3. Clasificación de los juegos según sus funciones de Díaz (1993)

Bequer, González y Plous (1993), presentan otra clasificación de los juegos con base en distintos criterios como: edad y grado escolar, intensidad del movimiento forma de participación, ubicación, característica y tipo.

- Así por ejemplo por edad y la escolaridad correspondiente se tiene la siguiente clasificación presentada en la tabla n°4:

Edad	Escolaridad
0-5	educación inicial
6-9	primer ciclo
10-11	segundo ciclo
12-15	tercer ciclo
16-18	cuarto ciclo
19 en adelante	quinto ciclo y nivel universitario

Tabla 4. Clasificación de los juegos según la edad de Bequer, González y Plous (1993)

- Por la intensidad del movimiento, siempre según los autores los juegos tienen una cierta intensidad del movimiento, es decir que los juegos móviles se caracterizan de una variedad en el movimiento, pero los inmóviles son mucho más mentales y psíquicos.
- Mientras que los transitorios combinan el movimiento físico y el trabajo mental como se ve en la Tabla n°5:

Juegos	Intensidad del movimiento
Los juegos móviles	Variedad de movimiento
Los juegos inmóviles	Predominio del trabajo mental y psíquico
Los juegos transitorios	Combinación de los dos anteriores

Tabla 5. Clasificación de los juegos según la intensidad del movimiento de Bequer, González y Plous (1993)

- Por la ubicación la clasificación depende de donde se realicen los juegos al interior o el exterior y de forma individual o colectiva como podemos constatar en la tabla n°6:

Juegos	Ubicación	Forma de ubicación
juegos	interiores	individuales
juegos	exteriores	colectivos

Tabla 6. Clasificación de los juegos según la ubicación y su forma de Bequer, González y Plous (1993)

- Por su característica o tipo: los autores resaltan diferentes tipos de juego que presentamos en la Tabla n°7:

Juegos	Tipo de juegos
	dramatizados
	miméticos
	sensoriales
	libres
	creativos
	rítmicos
	tradicionales
	Constructivos, etc.

Tabla 7. Clasificación de los tipos de juegos según Bequer, González y Plous (1993)

Para los juegos destinados a la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del español en particular es primordial presentar la clasificación que propone el MCER (2002), y El Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994). Según Labrador y Morote (2008), el MCER clasifica los juegos en tres categorías: Los juegos de lengua de carácter social, los de actividades individuales y los de palabras, presentamos en la Tabla nº8, una serie de juegos relativos a cada tipo de juego propuesto por el MCER:

Juegos de lengua de carácter social	Juegos de actividades individuales	Juegos de palabras
Orales (el veo-veo)	Crucigramas	Anuncios publicitarios (disfruta la fruta)
Escritos (el ahorcado)	Sopa de letras	Titulares de los periódicos
Audiovisuales (el bingo-el juego de las películas)	Adivinanzas	Pintadas (la contaminación no te da respiro)
Juego de tablero y cartas (palabras cruzadas, la oca la baraja)	Juegos de televisión y radio	
	Cifra y letras	
	Pasa palabra	

Tabla 8. Clasificación de los tipos de juego según el MCER (2002)

En cuanto a la clasificación del Plan curricular del Instituto Cervantes se presenta de la forma siguiente:

- Juegos de observación y memoria: son los que permiten desarrollar la atención y la concentración. Estos juegos pueden enriquecer el vocabulario, al asociar conceptos, o descubrir imágenes, objetos, animales o acciones y relacionarlas con las palabras correspondientes.
- Juegos de deducción y lógica: son aquellos que se pueden resolver por pura deducción. Fomentan el pensamiento y el razonamiento, Ejemplo: el ajedrez, los rompecabezas, el juego del cubo, etc.
- Juegos con palabras: son actividades lúdicas que ayudan a fomentar el razonamiento, la redacción y la ortografía y se realizan con letras o palabras (sopa de letras, crucigramas, cadena de letras) y pueden ser orales o escritas.

Según Labrador y Morote (2008), dentro de los juegos de palabras encontramos los juegos de sonidos (trabalenguas) para trabajar la fonética, la entonación y la pronunciación. Así que los juegos que estimulan la creatividad, ejemplo completar o iniciar una historia.

Los juegos en las clasificaciones anteriores son por la mayoría lingüísticos que tienen como objetivo desarrollar las destrezas y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Díaz (2012), estos juegos constituyen herramientas pedagógicas de extraordinaria relevancia. Siguiendo la misma idea Gustavo (2012), sostiene que son instrumentos y técnicas que deben ser tenidos en cuenta en el diseño del currículo y formar parte de las actividades cotidianas en el aula.

Justamente según el momento de su utilización en el aula Labrador y Morote (2008), añaden la siguiente clasificación:

- Juegos de iniciación: son los juegos que podemos usar para iniciar la clase como motivación. Juegos exploratorios de nivel: son los utilizados para evaluar el vocabulario, la gramática, etc. O cualquier contenido de una unidad didáctica.
- Juegos de introducción o revisión de un contenido: podemos recurrir a los juegos para introducir un contenido o para hacer su revisión.
- Juegos complementarios de la unidad didáctica: son juegos para reforzar las tareas realizadas.
- Juegos de evaluación: son juegos que podemos planificar para una evaluación de los conocimientos adquiridos al final de cada unidad didáctica.

El objetivo de aprender una lengua extranjera es ante todo poder comunicar en ella. Por supuesto podemos deducir a partir de las clasificaciones anteriores que los juegos se pueden usar en cualquier momento en las aulas, para iniciar la clase como motivación, evaluar el nivel, repasar las clases anteriores, etc. Lo que permite a los alumnos practicar la lengua en una situación real de forma natural y espontánea así que activar los mecanismos de aprendizaje y desarrollar las estrategias de comunicación.

Capítulo IV

Metodología de investigación

1. Metodología de la investigación

Como se ha expuesto anteriormente, nuestro objetivo es intentar encontrar como desarrollar la destreza oral en los alumnos principiantes de secundaria y buscar soluciones para que consigan participar sin dificultades. Identificar cómo el empleo del juego como estrategia didáctica puede servir de ayuda para abordar sus dificultades a la hora de comunicar e interactuar así que buscarlos tipos de juegos que pueden fomentar la destreza oral.

Nos apoyamos para el desarrollo de nuestro trabajo sobre la investigación-acción. Según Boquete (2011), el término hace referencia a una amplia gama de estrategias pensadas para mejorar el sistema educativo y social, así pues es un estudio más orientado al aspecto práctico que al crítico. Latorre (2005), define La investigación-acción como una intervención en la práctica profesional con el fin de lograr una mejora. De entre los objetivos de la investigación- acción según Cohen y Manion (1985), destacamos los siguientes: solucionar problemas diagnosticados en situaciones específicas, mejorar las circunstancias y resolver problemas en el aula.

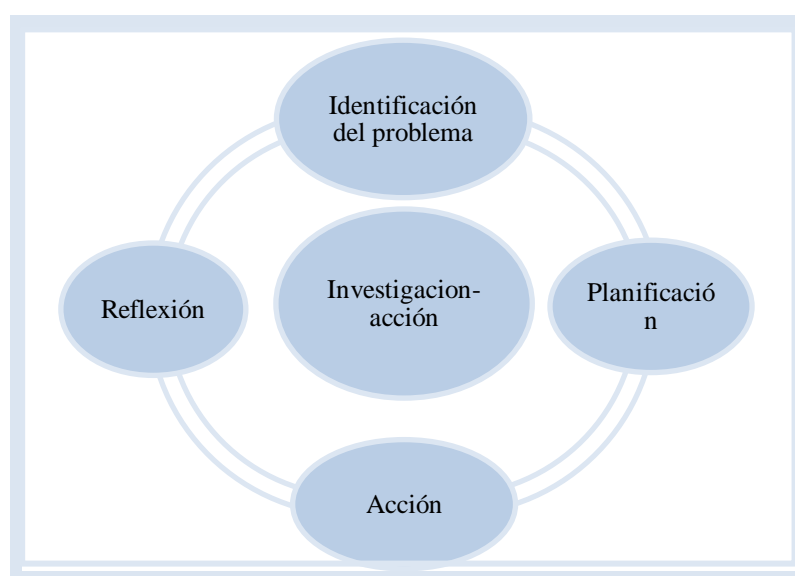


Figura 3. Investigación-acción. Campos (2016)

Pues nuestra investigación es una investigación experimental que consiste en someter a un grupo de alumnos, los participantes, en la práctica que se investiga, a determinadas condiciones o estímulos para observar los efectos que se producen, Ejemplo: Sometimiento de un grupo de alumnos a una determinada estrategia didáctica, en nuestro caso el juego para observar los efectos sobre el rendimiento de éstos. El objetivo es comprobar si la intervención didáctica que aplicamos (el juego), mejora la destreza oral en alumnos principiantes de español como lengua extranjera.

La intervención didáctica según Montagud (2020), es una serie de pasos específicos que pretende ayudar a los alumnos a adquirir los aprendizajes expuestos en el currículum¹. Nos interpelan las características de la intervención didáctica citadas por Rodríguez (2020), que hemos resumido a continuación:

- Se utilizan para ayudar a los alumnos a aprender: La función de una intervención didáctica consiste en dotar al profesor de una serie de herramientas y estrategias para que sus alumnos logren sus objetivos académicos.
- Constan de cuatro fases: la situación previa para examinar las necesidades de los alumnos, conocimientos previos y habilidades, la planificación que consiste en detallar lo que se pretende llevar a cabo, la intervención en la que se pone en práctica las estrategias determinadas en la fase anterior y por fin, la evaluación del proceso y de los resultados.
- Puede partir de paradigmas diferentes: minimizar las distracciones, hacer el material lo más interesante posible para fomentar la atención, y transmitir los conocimientos

¹ “el currículum es un concepto que se refiere a una realidad que expresa, por un lado, el problema de las relaciones entre teoría y práctica, por otro lado de las relaciones entre educación y la sociedad”. Kemmis (2008, p. 30).

de forma ordenada y precisa. A partir de este paradigma, una buena intervención didáctica tratará de aumentar la curiosidad y la participación, fomentar la independencia y guiar a los alumnos, siempre según el autor citado anteriormente.

1.1. Proceso de investigación

El presente experimento se desarrolló en dos fases: la primera fase se empieza con el grupo control²C, a partir del mes de Octubre (2020), hasta el mes de mayo (2021), la segunda fase del mes de Octubre (2021), hasta el mes de mayo (2022), con el grupo experimental³ E.

A continuación citamos los pasos:

- Nos han interpelado las dificultades de nuestros alumnos al realizar unas actividades de comprensión y de expresión oral propuestas en el libro de texto.
- A partir del principio del mes de noviembre (2020), empezamos a observar, recoger datos, informaciones, tomar notas y hacer lecturas sobre nuestro tema.
- Elaborar el cuestionario⁴, que consta de dos partes, la primera parte: en el principio del experimento, el mes de diciembre (2020), con los alumnos del grupo C, y en diciembre (2021), con los alumnos del grupo E. La segunda parte: está dirigida solamente a los alumnos del grupo E, en el mes de enero (2022).
- Elaboración de la prueba⁵ pre-test en el mes de diciembre (2020), para el grupo C.Y en el mes de diciembre (2021), para el grupo E.

²El grupo control es aquel que es utilizado para propósitos comparativos, no siendo expuesto a la condición, variable, o estímulo experimental. (Castro, 2020).

³Un grupo experimental es el grupo que recibe un procedimiento experimental o una muestra de prueba. Este grupo está expuesto a cambios en la variable independiente que se está probando. (Castro, 2020).

⁴ El mismo cuestionario para los dos grupos E y C.

⁵ Misma prueba para los dos grupos E y C.

- Realizar el diseño de la intervención didáctica, en nuestro caso el juego como herramienta para desarrollar la destreza oral en alumnos principiantes. A partir del principio del mes de diciembre (2021).
- Aplicación, en el salón de clase, de unos juegos adaptados a las unidades, temas y secuencias del programa de los alumnos. En el fin del mes de enero (2022).
- Elaboración de la prueba del pos-test en el fin de mayo (2021), para el grupo C y al final de mayo (2022), para el grupo E.
- Interpretar y analizar los resultados al principio del mes de junio (2022).
- Sacar las conclusiones en el mes de junio (2022).

Pasos de la investigación	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
Detectar los fallos y dificultades	2021E		2020C						
Recolección de los datos			2020C						
Elaboración del cuestionario			2020C 2021E						
Elaboración de la prueba pre-test			2020 C 2021 E						
Diseñar la intervención didáctica			2021						

Aplicación de los juegos				2022E				
Elaboración de la prueba del pos-test								2021C2 2022E
Interpretar y analizar los resultados								2021C 2022E
Sacar las conclusiones								2021C 2022E

Tabla 9. Cronograma⁶ del desarrollo de la investigación

1.2. Población y Muestra

La población de un estudio, según Chávez (2007), es el universo de la investigación sobre el cual se pretende generalizar los resultados mientras que, la muestra es el subgrupo o una porción representativa de la población. En este sentido, la población de esta investigación está constituida por todos los alumnos que cursan el segundo año de secundaria. Y que son principiantes en su aprendizaje del español como lengua extranjera.

El estudio se ha llevado a cabo en el instituto donde laboramos⁷, se realiza una muestra con un total de cuarenta y uno (41), alumnos del segundo curso de secundaria⁸. Son alumnos

⁶ Elaboración propia

⁷ Instituto Benzaza Mustafa, Mostaganem.

⁸El español como tercera lengua extranjera se enseña a partir del segundo año de la secundaria en el sector de las lenguas extranjeras.

de lenguas extranjeras, especialidad español⁹ que en la mayoría de los casos son bastante motivados, porque han elegido esta especialidad, también son alumnos que tienen un buen nivel en francés e inglés.

Dicha muestra se divide en dos grupos, un grupo control (C), de veinte (20), alumnos, dieciséis (16), de género femenino y cuatro (4), de género masculino. Un grupo experimental (E), de veintiuno (21), alumnos, catorce (14), de género femenino y siete (7) de género masculino. Dichos grupos conforman un grupo homogéneo, todos tuvieron el mismo nivel, eran principiantes en el primer curso de español como lengua extranjera, así mismo tienen casi la misma edad entre 15 y 16 años.

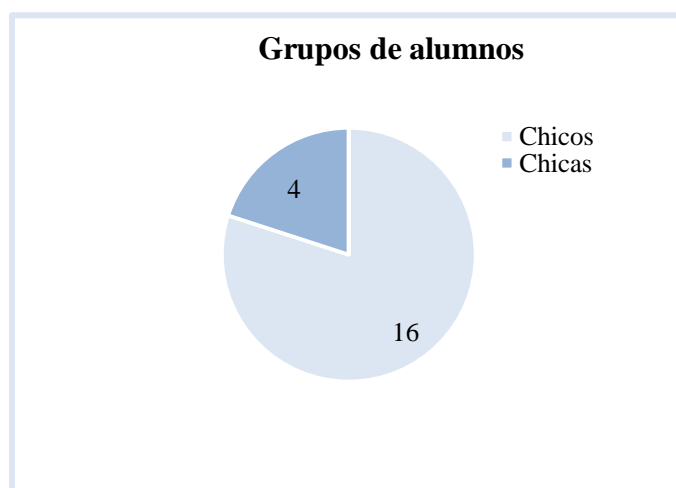


Gráfico 1. Sexo de los alumnos del grupo Control

⁹ En ciertos institutos de Mostaganem para no decir la mayoría, los alumnos tienen que elegir entre el alemán y el español en las clases de lenguas extranjeras.

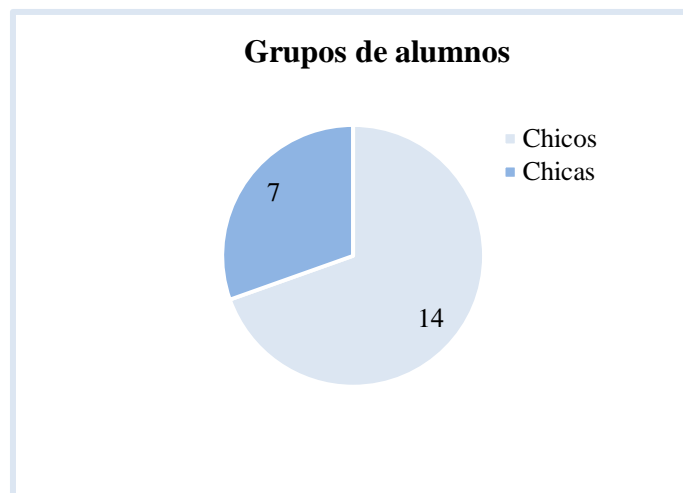


Gráfico 2. Sexo de los alumnos del grupo Experimental

1.3. Instrumentos de recogida de datos

1.3.1. La observación

El presente trabajo tuvo en cuenta las conductas observables, Como lo confirma Mujica (2020), El aprendizaje debe ser definido como algo que puede ser observado y documentado, dicho de otra forma al observar un cambio conductual de los alumnos se puede afirmar que hay aprendizaje. Para Gómez (2012), la observación es la más común de las técnicas de investigación.

Hemos recogido los datos a través de un contacto directo con nuestros alumnos. La observación se ha llevado a cabo en el mes de octubre (2020), casi al principio del primer trimestre con el fin de describir y explicar los hechos y comportamientos observados en el aula durante las actividades de comprensión y expresión oral, propuestas en el libro de texto sin ninguna modificación ni intervención para obtener una visión completa de la realidad. Hecho que nos ha permitido identificar las dificultades de nuestros alumnos.

1.3.2. El cuestionario

El cuestionario es de gran relevancia para la recolección de datos. Gómez (2012, p.62), afirma que: “es de gran utilidad en la investigación científica ya que constituye una forma concreta de la técnica de observación”. Para la elaboración del cuestionario, nos hemos inspirados en los trabajos de León (2017), y Vergas (2008), está compuesto en su mayoría por preguntas cerradas de opción múltiple que son más objetivas y fáciles de analizar, asimismo bastante sencillas para alumnos principiantes, puesto que todo lo que tienen que hacer es solamente elegir la respuesta que les conviene. Por ejemplo el uso de diferentes escalas de opinión en las preguntas nº 1, 2, 3, 4, 5,6 y 7 (aunque esta última tiene el mismo objetivo, es una pregunta abierta).

El objetivo de estas preguntas es recoger informaciones para su posterior análisis acerca de la motivación de los alumnos para aprender español, su percepción de su papel en el desarrollo de la destreza oral, su actitud hacia las actividades de esta destreza y su uso de los diferentes recursos para aprenderla.

En cuanto a las últimas preguntas (nº 8, 9, 10, 11, 12 y 13), son abiertas dirigidas al grupo E con el objetivo de identificar las percepciones de los alumnos a propósito del uso y adecuación de los juegos para mejorar la destreza oral.

El cuestionario se desarrolla en tres partes:

- La primera parte al inicio del curso (pregunta nº1,2 y3).
- La segunda parte al comienzo de las actividades de comprensión y expresión oral (pregunta nº 4, 5,6 y 7).
- La tercera parte después de unos meses tras la aplicación de la intervención didáctica (pregunta nº 8, 9, 10, 11, 12 y 13).

A continuación presentamos bajo forma de un tablero el objetivo de cada pregunta de las tres partes del cuestionario:

Pregunta	Objetivo
¿Cómo consideras tu motivación para aprender español?	-Tener informaciones a propósito de la motivación de los alumnos para aprender español.
2) ¿Qué te gusta más en las clases de español?	-Conocer el interés y la motivación de los alumnos por esta asignatura y traer encontrar porque han elegido el español en vez del alemán por ejemplo. ¹⁰
3) ¿Es fácil para ti pronunciar las palabras españolas?	- Identificar las eventuales dificultades que los alumnos tuvieron al pronunciar algunas palabras españolas sobre todo al principio del curso
4) ¿Cómo consideras tu nivel en expresión oral?	-Determinar la autoevaluación de los sujetos respecto a la expresión oral
5) ¿Cómo te sientas al realizar actividades de expresión oral?	- Identificar las emociones de los alumnos a la hora de expresarse o hablar en español.
6) ¿Qué haces para mejorar tu español?	- ver que recursos usan los alumnos para desarrollar su aprendizaje o auto aprendizaje.

¹⁰ En la mayoría de los institutos de Mostaganem los alumnos de lenguas extranjeras tienen la posibilidad de elegir entre el alemán y el español.

7) ¿Qué haces para comprender el español?	-Identificar como los alumnos perciben la comprensión oral y que estrategias emplean para comprender (entender el español).
8) Elige una afirmación sobre la intervención didáctica aplicada (pregunta para el grupo E).	-Identificar las percepciones de los alumnos al trabajar con la metodología adaptada.
9) ¿Qué piensas de esta metodología de trabajo?	-Recoger más informaciones sobre las percepciones de los alumnos al usar el juego como estrategia didáctica para mejorar y desarrollar la destreza oral.
10) ¿Has trabajado antes con esta metodología?	- Saber si es algo nuevo para los alumnos de trabajar en clase de esta manera en el instituto (otras asignaturas o bien en las clases de inglés o francés por ejemplo).
11) ¿A tu parecer cuales son las ventajas de esta metodología?	- Conocer si los alumnos son conscientes de las ventajas de esta metodología de trabajo.
12) ¿Ves algunas desventajas?	- Detectar unos fallos que podrían ser evitados en el futuro con otros alumnos y otras experimentaciones.

13) ¿Te gustaría trabajar con esta metodología nuevamente?	- Destacar si fue una buena experiencia y si es posible revivir esta experiencia otra vez en el segundo curso por ejemplo.
--	--

Tabla 10. Preguntas y objetivos del cuestionario¹¹

1.4. Descripción del material utilizado

Nos fijamos en las secuencias de “Para empezar”, que se refieren como lo afirman las autoras del libro Ghezati y Metrouni-Abdi (2006), a: La comprensión y expresión oral así que la interacción,¹² que detallamos a continuación.

Las seis unidades del libro de texto un “Mundo por descubrir” presentan unas secuencias que tienen por objetivo la sensibilización del área temática de la unidad, y son presentes en todas las unidades. Nos inspiramos en la guía del profesor “Un mundo por descubrir” elaborada por las mismas autoras citada anteriormente (2006)¹³, para la descripción de las secuencias.

- Para empezar: Es una secuencia dedicada a la comprensión oral. Las actividades diseñadas en esta parte tienen como objetivo principal desarrollar la capacidad del alumno, tanto en la escucha como en la interpretación en lo oído. Las actividades de comprensión oral son en la mayoría de los casos indicadas a través de láminas o dibujos. El tema se introduce con preguntas de motivación y se trata en el texto oral. Las preguntas y respuestas son simulaciones de diálogos en diferentes situaciones que se

¹¹ Elaboración propia

¹² Véase el anexo n°1

¹³ Véase el anexo n°2

refieren siempre al tema general de la unidad. Los alumnos sólo necesitan comprobar lo que está escrito a través de las informaciones que presenta el libro. Las actividades son básicamente de tres tipos: contestar preguntas, rellenar huecos y completar con verdadero o falso.

- **Ahora habla:** Secuencia dedicada a la expresión oral, el papel esencial de la expresión oral en la clase de lengua extranjera es proponer la posibilidad de desarrollar las destrezas comunicativas de los alumnos usando al máximo sus recursos lingüísticos, especialmente en el caso de una lengua extranjera limitada en su empleo fuera del aula. Los ejercicios se practican en parejas o grupos tal como los debates, simulaciones de situaciones específicas. Tienen como objetivo la práctica libre y están basadas en asuntos que exigen la opinión personal del alumno.

Dichos contenidos elegidos por el Ministerio de la Educación Nacional para los alumnos del primer curso de español como lengua extranjera parecen concordar con los propuestos por el MCR (2002)¹⁴, y que corresponden al nivel básico A1 y A2.

El objetivo central de esta tesis consiste en demostrar que la destreza oral de los alumnos principiantes de ELE del grupo experimental E que trabajan con la intervención didáctica basada en los juegos se mejora y se desarrolla. Así mismo analizamos las percepciones que los alumnos participantes tienen sobre esta metodología de trabajo. Así pues, se consideran los resultados (puntaje) de la prueba de expresión oral del pre- test y post- test del grupo C y E que consiste en administrar a los grupos en primer lugar una prueba previa y registrar sus puntajes, segundo administrar algún tratamiento diseñado al grupo E y por fin una prueba posterior para los dos grupos y registrar sus puntajes para detectar una eventual mejora y avance.

¹⁴Véase el anexo n° 3

Según Madsen (1983), citado por Bordón (2000), los aspectos que se deben considerar, a la hora de evaluar la expresión oral son: la gramática, el vocabulario y la pronunciación, así que la fluidez. Por ello evaluamos las subcategorías siguientes:

- La pronunciación
- La fluidez
- El vocabulario
- La gramática

Hemos elegido la guía de evaluación¹⁵ siguiente:

Alumno	Pronunciación	Fluidez	Vocabulario	Gramática	Nota total
	05/20	05/20	05/20	05/20	20/20
Nº1					
↓					
Nº21					

Tabla 11. Modelo de evaluación de la prueba de expresión oral del grupo E

La escala utilizada para adjudicar la nota final a cada sujeto fue una escala numérica compuesta por las cifras de 0 a 20 (20 representa el resultado más alto y 0 el más bajo), (05), cinco puntos por cada subcategoría, esta escala como los criterios correspondientes a cada nivel, fueron tomados directamente del sistema de evaluación del Ministerio de la Educación Nacional.

¹⁵ Elaboración propia

2. Desarrollo de las actividades diseñadas en el aula

Nos hemos inspirado en los temas del libro de texto del primer curso de español, siguiendo el mismo programa y la misma progresión anual¹⁶ establecida por el Ministerio de la Educación Nacional en cuanto a las horas dedicadas a cada secuencia de trabajo por semana. Las actividades y ejercicios para el grupo de control C, son las mismas propuestas en libro de texto pero para el grupo experimental E son las mismas actividades pero con nuestra intervención didáctica que consiste en introducir juegos.

2.1. Pre-test de los dos grupos C y E

Hemos recurrido a una prueba de pre-test como una prueba de evaluación diagnóstica antes de iniciar nuestra experimentación, con el objetivo de averiguar el nivel de preparación que poseen los alumnos para enfrentarse a las tareas que se espera que sean capaces de realizar, que sea para el grupo C o el grupo E. Así que para determinar el tipo de ayuda o intervención didáctica que tenemos que proponer para el grupo experimental.

Pre- test grupo C y E
Duración: 2 horas
Destreza trabajada: oral
Objetivos: -Describir una vivienda y sus habitaciones. -Describir la ubicación de objetos en una vivienda.

¹⁶Véase el anexo n°4

➤ **Comprensión oral**

Vamos a suponer que el narrador en el video presentado se llama Juan. Después de ver y escuchar el video¹⁷ con atento contesta las preguntas siguientes:

¿Cómo es la casa de Juan?

¿Qué hay en la casa de Juan?

¿Cuántos dormitorios tiene la casa de Juan?

¿Cómo es la habitación de su hermano?

¿Qué hay en la habitación del hermano de Juan?

¿Qué hace Juan y su familia en el salón comedor?

¿Qué hay en el salón comedor?

¿Dónde prepara la madre de Juan la comida?

➤ **Expresión oral**

Alternativamente uno por uno, los alumnos tienen que pasar a la pizarra para hacer una descripción de su casa.

2.2. Descripción de las actividades trabajadas con el grupo control (C)

A continuación hacemos una descripción de algunas tareas¹⁸ trabajadas con el grupo C sin ninguna intervención didáctica.

2.2.1. Tarea n°1: la familia

¹⁷<https://www.youtube.com/watch?v=Qs3kUMqRvKY> Recuperado de <https://www.videoele.com/>

¹⁸ “La tarea es un conjunto de actividades relacionadas entre sí, para alcanzar un objetivo final común”. Giovannini et al. (1999, p. 130).

Título :Actividad n°1 la familia

Material utilizado: Libro escolar, unidad 2: Mi mundo mi familia y entorno.

Tema: B-Mi familia y yo

Duración: 2 horas

Destreza trabajada: Oral

Secuencias: Comprensión(Para empezar) y Expresión oral(A hora habla)

Objetivos:

-Contextualizar los contenidos léxicos y funcionales de la unidad.

-Hablar de los miembros de la familia.

Nuestro rol:

-Leer el texto completar con las palabras que faltan en el árbol genealógico.

-Demostrar dando ejemplos, el de los dos apellidos españoles. (El primer apellido del padre y de la madre).

-Explicar las nuevas palabras (adjetivos) mediante gestos, mímicas, imágenes, etc.

-Corregir el ejercicio y asegurarse de que todos los alumnos han entendido el vocabulario propuesto.

Rol de los alumnos:

Aplicar lo aprendido de manera contextualizada

-Describir un miembro de su familia (padre, tío, hermano, etc.).

Fases de la actividad:

- 1-Observar y Leer el árbol genealógico de Juan. Y completarlo con las palabras del vocabulario propuesto (profesora y alumnos).
- 2-Mirar el dibujo y completar las frases con las palabras del vocabulario.
- 3-Presentar su familia y hacer una descripción de uno de su miembro.
- 4-Leer las descripciones e identificar al personaje.

Tabla 12. Descripción de la actividad¹⁹ n°1

Según la guía del profesor (2006), la destreza oral consiste en expresarse oralmente. Esta última se realiza en tres fases:

➤ **Preactividad**

En esta fase, el docente establece los objetivos, así que plantea algunas actividades de motivación para facilitar la realización de la tarea a los alumnos. Por ejemplo, escribir en la pizarra la palabra: Familia. Leer el texto en donde Juan presenta a su familia²⁰, señalar y colocar las palabras que faltan en el árbol genealógico. Volver a leerlo y pedir a unos alumnos que lo lean. Luego escribir en la pizarra las palabras más relevantes:

E j: Antonio Sánchez Martín Abuelo de Juan, Bigote, barba, Gafas, Sombrero...etc.

Ana Sánchez García Madre de Juan Rubia, guapa, etc.

También tenemos que demostrar la procedencia de los dos apellidos españoles: el primero corresponde al primer apellido del padre y el segundo, al primer apellido de la madre. E j: Sánchez es el primer apellido del padre, Martín es el primer apellido de la madre de Antonio.

¹⁹ Elaboración propia

²⁰ Véase anexo n°5

➤ **Actividad**

Durante la cual se desarrolla la expresión oral de los alumnos. El papel del profesor es corregir los errores de los alumnos y ayudarles a superar las dificultades. Por ejemplo en la secuencia “Para empezar”²¹ dedicada a la comprensión oral, trabajamos con el léxico introducido en el ejercicio anterior. Los alumnos deben completar las frases con el vocabulario del recuadro teniendo en cuenta el texto de la actividad anterior. Pueden trabajar en parejas. Corregimos el ejercicio con toda la clase y nos aseguramos de que todos los alumnos han entendido este vocabulario básico.

En cuanto a la secuencia “A hora habla”, dedicada a la expresión oral, después de presentar a su familia bajo un árbol genealógico, los alumnos tienen que describir un miembro de su familia. Este ejercicio les permite introducir y practicar el léxico relacionado con la descripción física. Para ello se retoman los personajes con los que se ha trabajado al hablar de la familia de Juan. Dejamos a los alumnos unos minutos para que lean las palabras del recuadro. Después intentamos explicar mediante gestos las palabras nuevas alto/ bajo; moreno / rubio etc. Podemos ampliar este vocabulario según las necesidades de nuestros alumnos.

➤ **Postactividad**

La evaluación de las actividades de expresión oral permite a los alumnos reflexionar sobre sus tareas. Al final los alumnos tienen que evaluar sus conocimientos y hacer el último ejercicio que consistió en leer unas descripciones para identificar el personaje correspondiente a cada descripción²².

²¹ Véase anexo n°6

²² Véase el anexo n°7

2.2.2. Tarea n°2: De compras

Título : Actividad n°2 De compras
Material utilizado: Libro escolar, unidad 3: Vida cotidiana y compras.
Tema: B-De compras
Duración: 2 horas
Destreza trabajada: Oral
Secuencias: Comprensión(Para empezar) y Expresión oral(A hora habla)
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> -Aprender expresiones para realizar compras y valorar un producto -Hablar de la compra , alimentos, ropa, comida, etc.
Nuestro rol: <ul style="list-style-type: none"> -Hacer observar a los alumnos los diferentes comercios y lo que se puede comprar en cada uno. - Animar y guiar a los alumnos a desempeñar el papel de María y Luisa. -En esta unidad no hay diálogo ni texto. Los alumnos tienen que elaborar ellos mismos los diálogos.

Tabla 13. Descripción de la actividad²³ n°2

➤ Pre-actividad

Antes de empezar la realización de la actividad, dejamos a los alumnos el tiempo suficiente para observar la imagen del barrio²⁴ para identificar todas las tiendas y después

²³ Elaboración propia

²⁴ Véase el anexo n°8

poder clasificarlas. También leer la agenda de María (profesor y alumno) y decir lo que tiene que hacer.

➤ **Actividad**

En la secuencia “Para empezar”²⁵ los alumnos tienen que contestar a las preguntas como se ve en la figura siguiente. En cuanto a la secuencia Ahora habla²⁶ siguiendo las instrucciones de los recuadros los alumnos tienen que ir a una tienda de ropa y comprar prendas que han de variar de un grupo a otro. Utilizando todo el léxico propuesto, los colores, el material y las expresiones, por ejemplo (de algodón, de seda, de lana, etc.).

Tras la tienda de ropa, tienen que hacer unas compras en el supermercado²⁷. La realización de esta actividad se hace en parejas. Uno es María, y el otro es el vendedor. Tenemos que animarles a utilizar lo máximo de vocabulario.

En la frutería: tienen que buscar previamente el vocabulario e imaginar el diálogo entre la vendedora, María y Luisa. Otro grupo desempeñará el papel de María y Luisa en la sección de electrodomésticos.

Después, se va a finalizar este ámbito de compras en el restaurante²⁸ con María, Luisa y su compañero de instituto Amine. Otro grupo para desempeñar el papel del camarero y de los tres clientes por turnos.

Dejamos tiempo a los alumnos para que lean atentamente el menú. Aquí también tienen que utilizar expresiones tal como: Estaba riquísimo/a ¡Qué rico!, etc. Nuestro papel es animarles a utilizar todo el léxico propuesto en el libro tal como lo relativo a los utensilios de la mesa:

²⁵ Véase el anexo nº9

²⁶ Véase el anexo nº10

²⁷ Véase el anexo nº11

²⁸ Véase el anexo nº12

(cuchara, cucharilla, tenedor, cuchillo, vaso, plato hondo, plato llano, jarra de agua, servilleta, etc.

➤ **Postactividad**

En esta fase, los alumnos tienen que contestará la pregunta del libro página (76), siguiente: ¿Cómo es la cocina argelina? ¿Cuál es la base? En parejas, un alumno piensa en su plato favorito y el otro tiene que adivinar los ingredientes.

2.2.3. Tarea n° 3: Aficionados a...

Título: Actividad n°3 Aficionados a...
Material utilizado: Libro escolar, unidad 5: Adictos a las nuevas tecnologías y aficionados A...
Tema: B-Aficionados a la lectura
Duración: 2 horas
Destreza trabajada: Oral
Secuencias: Comprensión(Para empezar) y Expresión oral(A hora habla)
Objetivos: Hablar de la importancia de la lectura en la formación intelectual de un ciudadano, y volver a valorar el libro.
Nuestro rol:
-Explicar a los alumnos la diferencia entre una afición y una adicción.
-Animarles para observar la imagen y deducir lo que se quiere expresar a partir del título.

Rol de los alumnos:

-Contestar las pregunta de la comprensión y expresión oral.

Tabla 14. Descripción de la actividad²⁹ n°3

➤ **Preactividad**

La motivación de este tema se resume en observar una imagen³⁰ que vale más que cien palabras, dejar a los alumnos expresar lo que les llega a la mente al observarla.

➤ **Actividad**

Para la secuencia “Para empezar”³¹, de la comprensión oral, los alumnos tienen que contestar a la única pregunta abierta que admite muchas respuestas, y puede abrir todo un debate sobre el libro, su valor y su importancia sobre todo con el avance tecnológico que estamos viviendo.

En cuanto a la secuencia “Ahora habla” de expresión oral, los alumnos tienen que hablar de sus libros favoritos empleando el léxico propuesto y también justificar su elección. Nuestro rol se limite en explicar dicho vocabulario por ejemplo: las diferencias entre novela, cuento de hadas, poesía, narración, etc. Insistir sobre el hecho de que el libro es el mejor amigo del hombre y quedara así.

➤ **Postactividad**

Para concluir esta tarea, se cita a unos novelistas argelinos. Y se evocan brevemente sus novelas más famosas.

²⁹ Elaboración propia

³⁰ Véase el anexo n°13

³¹ Véase el anexo n°14

2.3. Descripción de las actividades trabajadas con el grupo experimental (E)

A continuación hacemos la descripción de las mismas actividades pero tras nuestra intervención didáctica (el juego). Los juegos utilizados como herramienta a lo largo de la experimentación nos parecen posibles de realizar en el aula, ya que favorecen la interacción, la expresión y la comprensión oral y ofrecen una cierta autonomía, libertad y flexibilidad.

Dichos juegos son los propuestos por el MCR, bastante conocidos en las aulas de lenguas extranjeras y de español como lengua extranjera en particular (juegos de rol, de simulación, de palabras, tableros, etc.). Claro que hemos cambiado algunas reglas y restricciones para el buen desarrollo de las actividades lúdicas.

Así mismo hemos adaptado dichas actividades al programa a las secuencias de trabajo y al tiempo dedicado a cada secuencia. Según Giovannini et al. (2006), la preactividad sirve para compartir con los alumnos el objetivo de la actividad con el propósito de facilitarles su realización, así mismo ayuda a motivar y fijar la atención de los alumnos. Por ello, proponemos de empezar las tareas siguientes por una preactividad, una actividad y por fin una posactividad como se puede ver a continuación:

2.3.1. Tarea n°1: la familia

➤ Preactividad

❖ Paso n°1: La Familia real española

Para la realización de esta tarea, necesitamos fotocopias del árbol genealógico de la familia Real Española y una pequeña pelota.

Nuestro rol consiste a distribuir las imágenes (fotocopias), a los alumnos para motivarles y familiarizarles con el vocabulario específico de la familia. Leer el texto y hacer explicaciones. Implementar el juego de la pelota preguntona y explicar sus reglas.

Los alumnos tienen que observar la ilustración y leer el texto una lectura comprensiva. (Lectura a voz alta de dos o tres alumnos). Aprender jugando de manera divertida y plantear y contestar preguntas.



Los padres del príncipe Felipe, futuro rey de España, son don Juan Carlos y doña Sofía. Su madre, doña Sofía, es griega. Tiene dos hermanas: doña Elena y doña Cristina: las dos están casadas, doña Elena con don Jaime y doña Cristina con don Iñaki. Su mujer se llama dona Letizia. Tienen una hija, doña Leonor, Cuatro sobrinos y dos sobrinas. Leonor tiene dos tías y dos tíos.

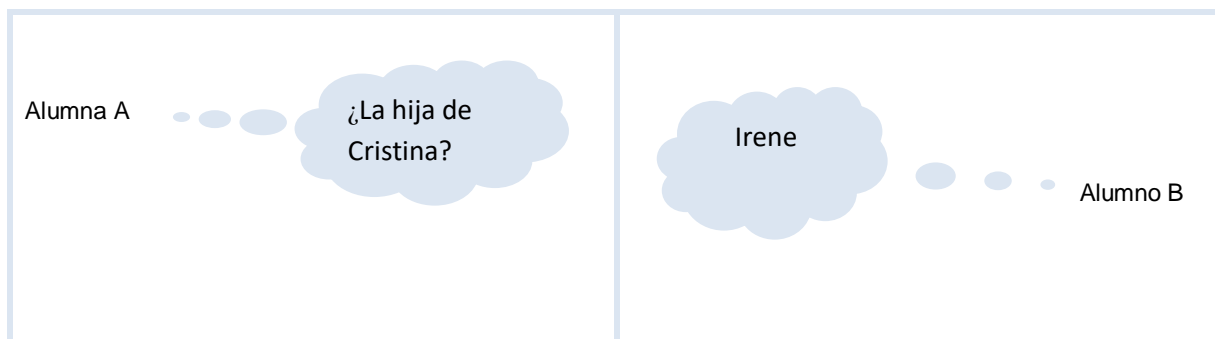
Figura 4. Extraída de Google imagen.

- **Descripción del juego**

Se trata de un juego muy dinámico y divertido que se ejecuta en grupos. El profesor empieza la partida planteando la primera pregunta, echando la pelota de manera aleatoria a uno de sus alumnos por ejemplo:



Si tal alumno no da la respuesta correcta se considera como perdedor y quita el juego (sale del círculo). En el caso contrario a su vez tiene que echar la pelota a uno de sus compañeros preguntando por ejemplo:



Y continuar así sucesivamente hasta evocar todos los miembros de la familia real.

- ❖ **Paso n°2: El árbol genealógico de tu familia**

Cada alumno tiene que completar su árbol genealógico. Y después presentar oralmente a su familia. Por ejemplo; mi tío se llama Ahmed, mi hermana se llama Amel, tengo dos hermanas, etc.

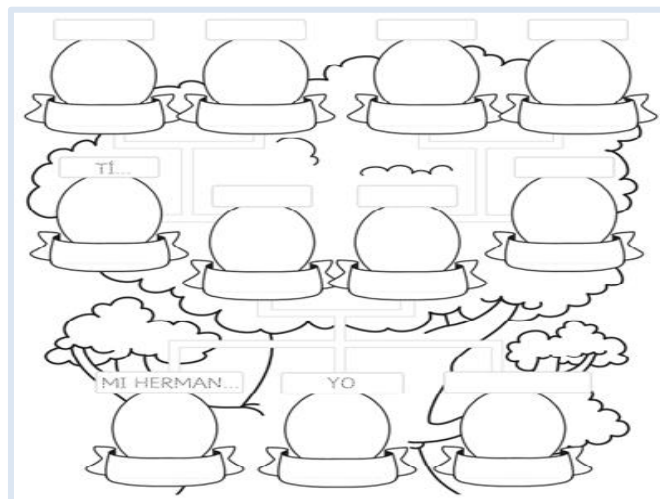


Figura 5.Extraída de Google imagen

❖ Paso n°3: El juego de tarjetas ¿Quién es quién?

Este juego tiene como objetivo hacer la descripción física o psicológica de una persona.

Material utilizado: Tarjetas de personajes diversos y fotocopias de la lista de adjetivos para la descripción física y psicológica de una persona que hemos elaborado.

Aspecto general, físico y de carácter	Alto, bajo, gordo, delgado, viejo, joven, mayor, fuerte, débil, , desagradable, inteligente ,tanto, divertido, antipático, lleva gafas, tiene bigote, tiene barba, Nervioso, pesimista, optimista, divertido, alegre, serio, trabajador, vago, feliz, triste, orgulloso, simpática, agradable, furioso, tranquilo, preocupado, sincero, fiel, estresado, deportivo, moreno, rubio, perezoso, feo, bel, etc.
Ojos	Azulados, redondos, grandes, pequeños, oscuros, claros, achinados, etc.
Nariz	Ancha, fina, recta, grande, pequeña, etc.

Boca	Fina, grande, pequeña, etc.
Orejas	Grandes, pequeñas, de punta, redondas, etc.
Pelo	Rizado, liso, largo, corto, ondulado, castaño, negro, rojizo, rubio, canoso, calvo, etc.

Tabla 15. Adjetivos para la descripción física y psicológica³²



¿Quién es?³³

³² Elaboración propia

³³ Elaboración propia

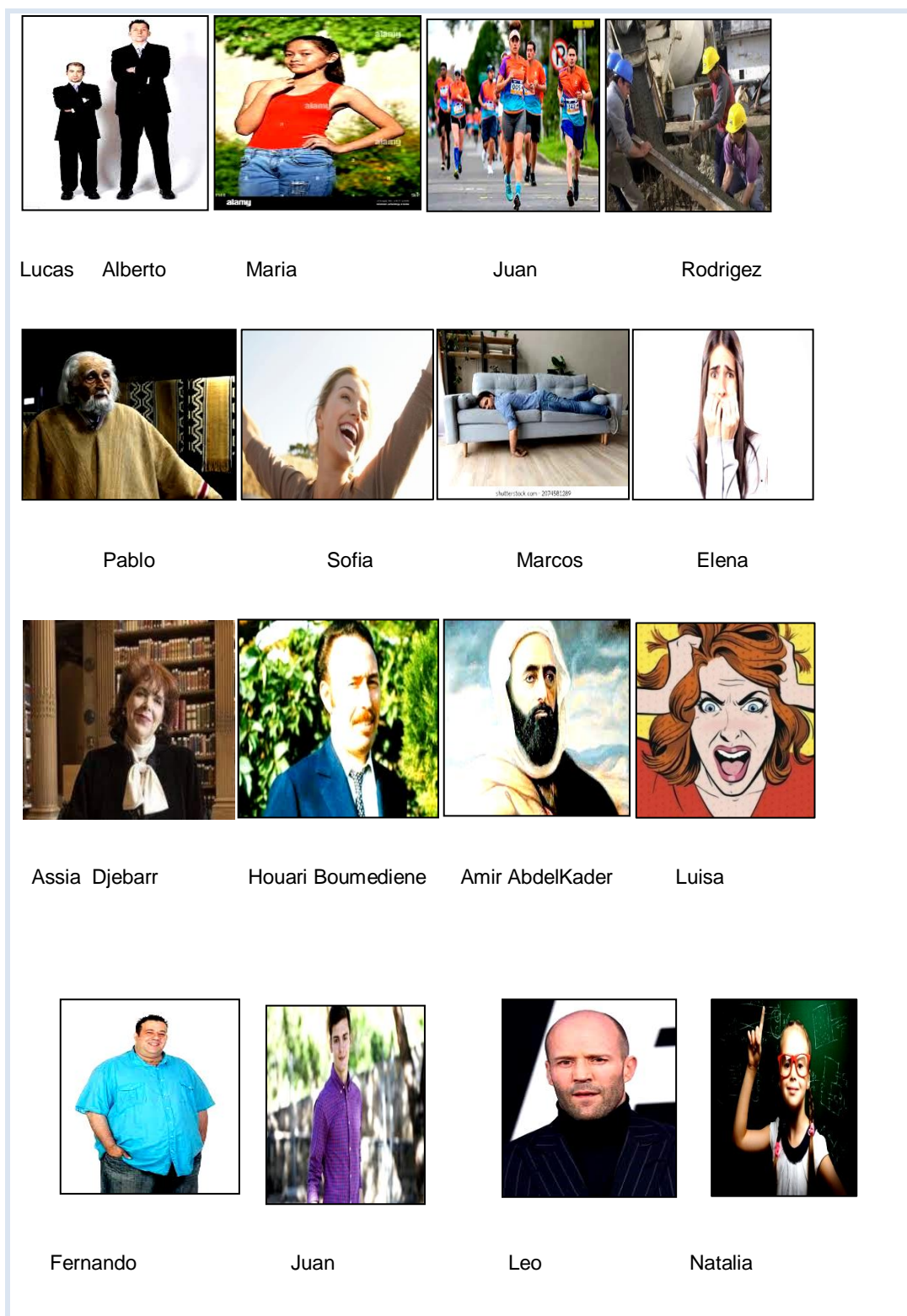
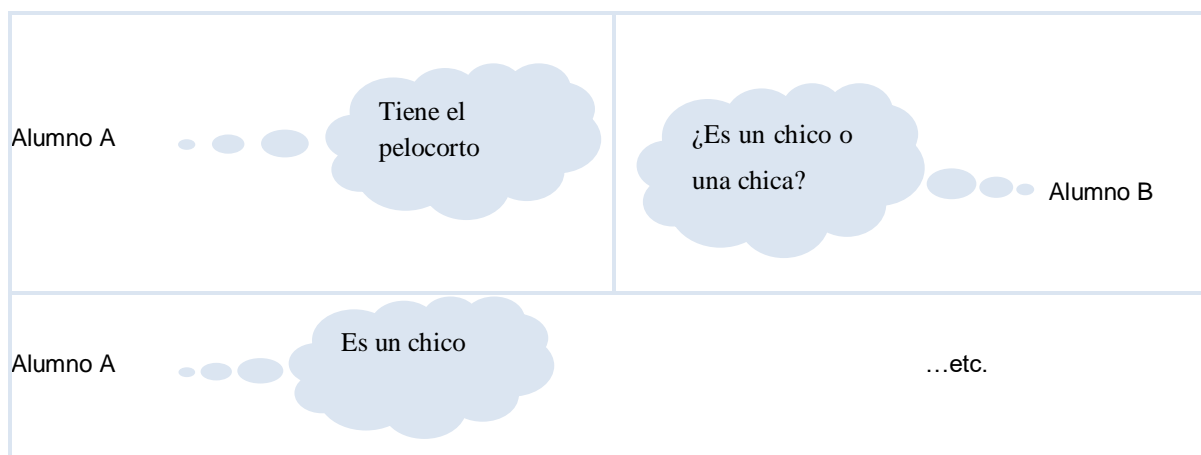


Figura 6. Imágenes extraídas de google imagen

En primer lugar hay que preparar los alumnos para esta tarea el día anterior, dándoles la lista de adjetivos descriptivos a trabajar en casa, para buscar sus definiciones usando el diccionario. Segundo distribuir las tarjetas a cada pareja.

- **Descripción del juego**

En parejas los alumnos pasan a la pizarra para hacer la descripción de una persona, el alumno (A) sin decir nada a su compañero elige una tarjeta y empieza a hacer su descripción física, el alumno (B) tiene que preguntarle hasta encontrar el nombre de dicha persona por ejemplo:





➤ **Actividad**

Los alumnos van a practicar de manera contextualizada el vocabulario aprendido en las tareas anteriores para hacer una descripción física y de carácter de un miembro de su familia por ejemplo, hermano, tío, padre, abuelo, etc.

➤ **Postactividad: Juego de tablero**

Para poder empezar la tarea los alumnos tienen que formar grupos de cuatro (4), (sin mover las mesas salvo hay que cambiar la disposición de las sillas, para no gastar tiempo y no hacer

ruido). Para la realización de este juego se necesitan dados, tableros³⁴ (fotocopias) y fichas (o cualquier otro pequeño objeto personal de los alumnos).

La familia				
Salida	¿Cómo se llama tu hermana mayor?	¿Hay un miembro de tu familia que habla español? ¿Quién es?	¿Quién eligió tu nombre tu padre o bien tu madre?	¿De dónde es tu familia?
			¿Cómo se llama tu tío preferido?	
			¿Tienes los ojos de tu padre o tu madre?	
¿Quién es la persona más nervosa de tu familia?	¿Cuál es la profesión de tu padre?	¿Cuántos hermanos tienes?	¿Tus abuelos siguen vivos? ¿Cuántos años tienen?	
¿Prefieres viajar con tu familia o tus amigos?	Llegada		¿Cuál es tu número ordinal en la familia?	
¿Cuántos primos tienes?	Define tu familia con un sola palabra	¿Quién es la persona más simpática de tu familia?	¿Tienes un sobrino?	¿Dónde vive tu tío?

³⁴Nos hemos inspirado en el tablero de la familia parecido en el catálogo.(2014) juegos de tablero en español para clases más divertidas y lúdicas, una de las publicaciones del Ministerio español de la Educación Cultura y Deporte, por la elaboración de este tablero.

Nuestro rol se lemite a explicar con detalles las instrucciones y reglas del juego y observar el desarrollo de la tarea. En cuanto a los alumnos son los verdaderos protagonistas, libres de tomar decisiones, resolver problemas por ejemplo (consultar el diccionario para buscar definiciones de plabras nuevas o bien traducciones del francés al español)

- **Descripcion del juego**

Por turnos, los alumnos tiran el dado y avanzan usando su ficha personal al número de casillas que indique. Por ejemplo (2) tiene que avanzar de dos casillas.Cada jugador tiene que contestar a la pregunta de la casilla en la que caiga, dando una respuesta completa y no solamente contentarse de responder por sí o no.Esta etapa consiste a expresarse hablando libremente de su familia y empleando las informaciones y el vocabulario aprendido anteriormente.

2.3.2. Tarea n°2 : De compras

➤ Preactividad

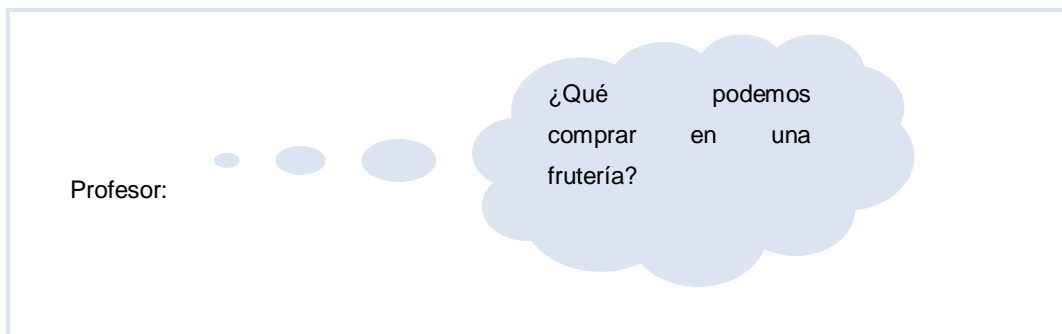
El material utilizado por esta preactividad son videos elaborados por nuestros alumnos, con sus móviles por ejemplo: en el supermercado, una tienda de ropa, en el mercado (frutas y verduras) y en el restaurante. Los alumnos tienen que buscar el nombre de los principales productos que se pueden encontrar en cada comercio en español y presentarlo en su video.

❖ Paso n°1: El juego de memoria

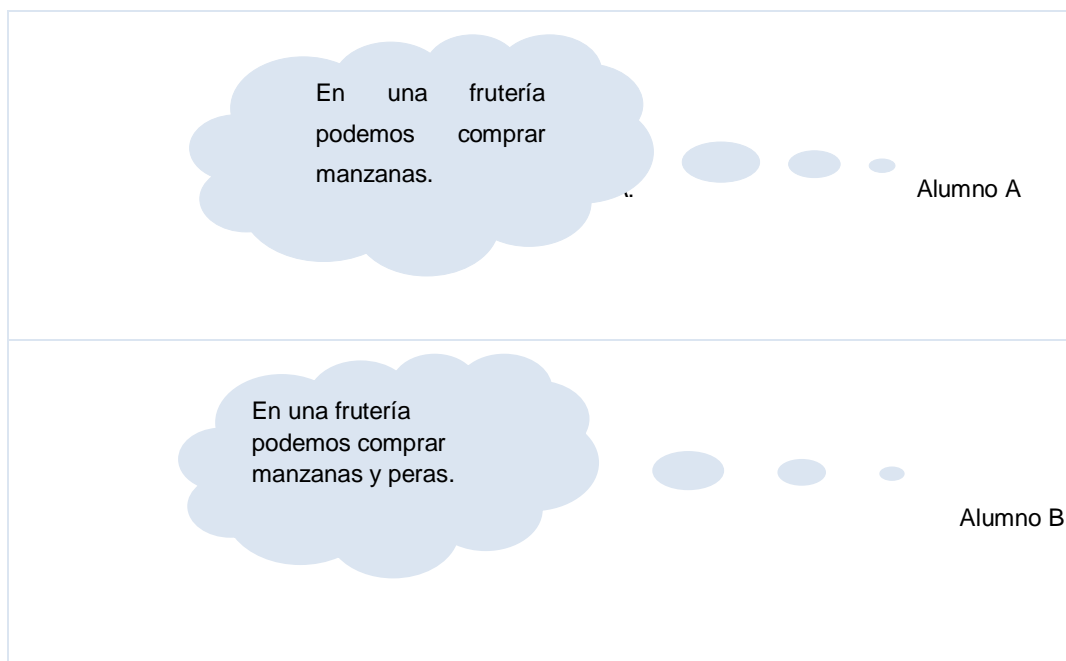
Proponemos este juego después de la visualización de todos los videos (por medio del Data Show disponible en el instituto).

- **Descripción del juego**

Al principio, planteamos la pregunta siguiente:



El primer alumno contesta a la pregunta propuesta (con una frase completa). El segundo alumno debe decir la respuesta de su compañero/a seguida de la suya (siempre con una frase completa). El siguiente dice las dos respuestas anteriores seguidas de la suya, y así sucesivamente .Ejemplo:



En una frutería podemos comprar manzanas, peras y uvas.

Alumno C

❖ Paso n°2: Juego del precio justo

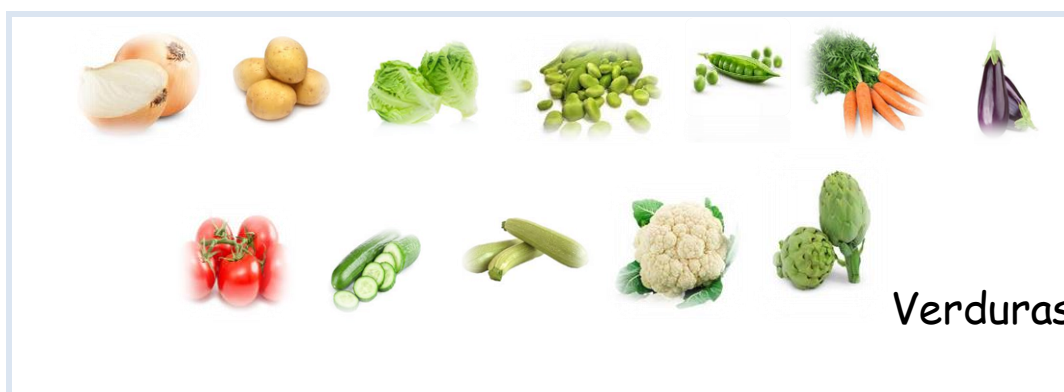
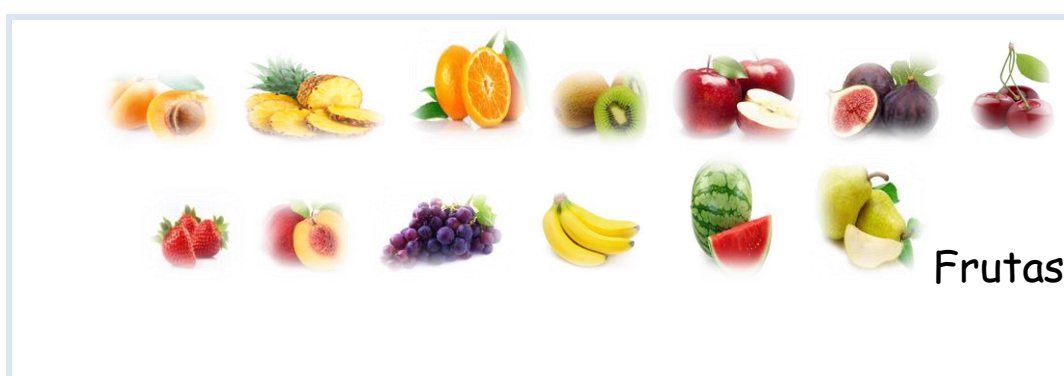


Figura 7. Imágenes extraídas de Google imagen

- **Descripción del juego**

Los alumnos (en parejas) tienen que adivinar el precio real de varios artículos que ven en las tarjetas que llevamos al aula (de frutas y verduras.), Cada pareja tiene que decir el precio que

considera adecuado. Anotamos los precios propuestos en la pizarra y revelamos el precio real. La pareja ganadora es la que más se aproxima al precio justo de cada artículo.

❖ Paso nº3: Juego de la receta misteriosa

- **Descripción del juego**

Cada pareja escribe en un papel un plato (su plato favorito, el plato típico de su país o ciudad) y los ingredientes necesarios para la receta de dicho plato. A continuación la pareja sale a la pizarra y lee el nombre de la receta. Los demás alumnos tienen que adivinar los ingredientes de la receta y citarles.

- **Actividad**

Los alumnos forman grupos para elaborar diálogos entre vendedores y clientes y presentarles oralmente. Los comercios propuestos son: la frutería, la pastelería, la tienda de ropa, etc. Cada grupo elige el comercio que le conviene. El objetivo es emplear el vocabulario aprendido en las tareas anteriores.

- **Postactividad : Juego de rol y simulación**

- **Descripción del juego**

Simular un mercado en clase, se distribuyen las mesas de manera a parecer a puestos de un mercado³⁵. Se indica con papel o cartulina el nombre de cada puesto (frutería, pastelería, tienda de ropa, restaurante, etc.). En grupos unos alumnos juegan el rol de tenderos y otros el rol de clientes. Hemos repartido previamente una serie de tarjetas que representan los

³⁵ Véase el anexo nº 15

productos. El objetivo es practicar los distintos diálogos característicos de un mercado y simular una situación de comunicación real.

2.3.3. Tarea n°3: Aficionados a...

➤ Preactividad

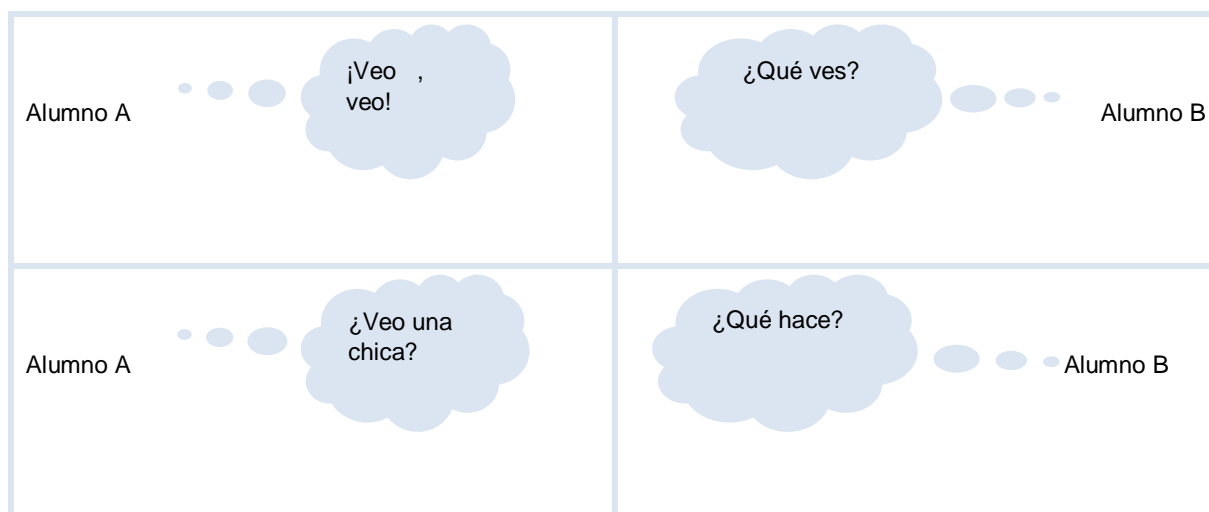
Presentar un video ³⁶sobre la importancia de la lectura muy expresiva, no solo demuestra los beneficios del libro sino que evoca la adicción a las nuevas tecnologías y sus desventajas. El objetivo es motivar a los alumnos.

❖ Paso n°1:El juego del Veo, veo ...

- Descripción del juego



Repartimos: una lista de novelas, cuento de hada, novela policíaca, relato, obra maestra, poesía y narración bastante conocidas, en parejas, uno elige un título y el otro tiene que adivinarlo preguntado a su compañero.

Ejemplo:



³⁶<https://www.youtube.com/watch?v=wDQKd6pkV9A>

Alumno A	Camina	¿Dónde?	Alumno B
Alumno A	En un bosque	¿Qué hace?	Alumno B
¡Caperucita roja!			Alumno B

Tipo de la obra	Título	Autor	Imagen
Cuento	Caperucita roja	C.Perrault	
Novela	El Blanco de Argelia	A. Djebar	

Poesía	Caminante no hay camino	A. Machado	
Cuento de hadas	La Cenicienta	H. Grimm	
Obra maestra	Don Quijote de la Mancha	M. De Cervantes	
Relato	EL viejo y el mar	E. Hemingway	
Novela policiaca	Asesinato en el Oriente Express	A. Christie	

Tabla 16. Libros, autores, títulos y tipos³⁷

³⁷Elaboración propia

❖ Paso nº2: El juego de la historia encadenada

• Descripción del juego

Los alumnos forman un círculo. El primer alumno empieza narrando una historia conocida o bien improvisada (dos o tres frases) y será el turno de su compañero/a de la derecha y continuar así hasta el final. La historia debe tener un sentido, por ello todos los alumnos tienen que prestar mucha atención a las aportaciones de sus compañeros para conseguir narrar una historia lo más lógica posible.

➤ Actividad

Cada alumno tiene que hablar de sus libros favoritos y así mismo tienen que explicar su elección dando ejemplos.

➤ Postactividad

❖ Paso nº3: El juego del personaje misterioso (Vacío de información)

Hemos utilizado como material, Textos adaptados sobre la biografía de unos escritores³⁸ argelinos tal como Assia Djabarr, Mouloud Feraoune, hispanohablantes (premio Nobel). Juan Ramos Jiménez, Gabriel, García Márquez, Pablo Neruda.

• Descripción del juego

Dividir la clase en cinco grupos pequeños. Tenemos dos tarjetas con un texto exactamente igual³⁹, un texto adaptado de la biografía de la autora argelina Assia Djebarr, pero en cada una eliminamos una parte diferente de la información. La parte eliminada de la primera tarjeta

³⁸ Estos escritores son los mismos propuestos en la secuencia “Un poco de todo” del libro de texto Un Mundo por descubrir.

³⁹ Véase el texto original anexo nº16

debe ser diferente de la segunda de modo que las dos tarjetas se complementan, es decir la información que le falta a una debe estar en la otra y viceversa.

A cada grupo, entregamos una tarjeta diferente y deben preguntarse entre sí, para completar su contenido. Tenemos que dar a los alumnos unos minutos para reflexionar sobre el texto, e intentar adivinar la información que falta, antes de plantear las preguntas para completar el texto. A continuación un ejemplo de vacíos de información que hemos preparado⁴⁰:

Haced preguntas al grupo A para descubrir el personaje misterioso.	Haced preguntas al grupo B para descubrir el personaje misterioso.
<p>Fátima Zohra Imalayen, conocida bajo un seudónimo literario, nació en Cherchell, Argelia, en 1936. Su padre, profesor en.....insiste para que siga estudios, primero en..... y después en París lo que le permite realizar estudios universitarios. En.....escribe su primera novela: Regresa en 1962 a la Argelia liberada y comienza a trabajar como..... en la Universidad de Argel. Enpublica <i>Los hijos del nuevo mundo</i>. En ese mismo año pone en escena una pieza teatral de.....sobre Marilyn Monroe. Prosigue su carrera literaria con.....1980 y luego se dedica a un ambicioso proyecto: la historia de la y su propia historia. Todas sus obras son publicadas en español por Ediciones del Oriente y del Mediterráneo. Murió en..... a Paris.</p>	<p>Fátima Zohra Imalayen, conocida bajo un seudónimo literario, nació en Cherchell, Argelia, en 1936. Su padre..... en una escuela francesa, insiste para que siga estudios, primero en argel y después en..... lo que le permite realizar estudios universitarios. En 1956escribe su primera..... <i>La sed</i> Regresa en 1962 a la Argelia liberada y comienza a trabajar como profesora de historia en.....En 1973 publica.....En ese mismo año pone en escena una pieza teatral de Tom Eyen sobre.....Prosigue su..... con <i>Mujeres de Argel</i> en su casa en..... y luego se dedica a un ambicioso proyecto: la historia de la Argelia colonizada y su propia historia. Todas sus obras son publicadas en español por.....Murió en 2015 a.....</p>

⁴⁰ Elaboración propia

2.4. Pos-test de los dos grupos C y E

Con el objetivo de evaluar el nivel de ambos grupos; el experimental y el grupo control, hemos realizado un pos-test, una herramienta útil que nos permite evaluar los conocimientos de nuestros alumnos, antes y después la intervención didáctica. Por ello al elaborar la prueba del pos-test optamos por una conversación telefónica simulada para la secuencia de expresión oral.

Pos-test grupo C y E
Duración: 2 horas
Destreza trabajada: oral
Objetivos: -Describir una ciudad turística. -Hablar de las vacaciones y de los lugares y monumentos turísticos.

Para la secuencia de comprensión oral presentamos un video sobre Andalucía tema propuesto en el libro escolar⁴¹ y los mejores lugares a visitar. Es un video informativo bastante interesante que habla de la región, el rol de los alumnos es escuchar muy bien, traer de retener lo más posible de informaciones para contestar las preguntas de comprensión.

En cuanto a la expresión oral, consiste en una conversación telefónica simulada entre alumno A y alumno B bajo forma de un diálogo, el objetivo es describir la ciudad donde se supone estar de viaje y hablar de sus lugares y monumentos turísticos.

⁴¹ Véase el anexo nº 17

Para empezar:

➤ **Comprensión oral**

Mira el video⁴² y contesta las siguientes preguntas:

¿Dónde está Andalucía?

¿Qué sabes de Andalucía?

¿Cuáles son las provincias de Andalucía?

¿Cuál es el monumento más célebre de Córdoba?

¿Dónde está la Alambra?

¿Cuáles son los monumentos históricos de gran interés?

Ahora habla:

➤ **Expresión oral**

Imagina que estas de viaje, tienes que simular una conversación telefónica con tu compañero en la cual debes describir la ciudad en donde estas de vacaciones y así mismo responder a las preguntas de tu compañero. (Interlocutor)

⁴²<https://www.juntadeandalucia.es>

Capítulo V

Análisis de los resultados

Como lo señalamos en el capítulo anterior en el presente trabajo nos apoyamos sobre la investigación-acción que se constituye del cuestionario, el pre- test, y el pos-test de los dos grupos C y E, a continuación vamos a hacer el análisis de los resultados de cada parte mencionada.

1. Resultado y análisis del cuestionario

- **Primera pregunta:** ¿Cómo consideras tu motivación para aprender español?

Los resultados obtenidos se resumen en la tabla siguiente:

Motivación	Número de alumnos	Porcentaje %
Alta	28	68,29%
Media alta	11	26,82%
Baja	2	4,87%

Tabla 18.Resultado de la pregunta n°1

-El 68,29% de los alumnos consideran que su motivación para aprender el español es alta; Por dos razones: primero, son ellos que han elegido esta lengua, y segundo, es un nuevo idioma para ellos, y están impacientes a descubrirlo.

-El 26,82% de ellos, tienen una motivación media alta; son alumnos un poco nerviosos que tienen miedo de lo desconocido, además que son tímidos y tienen dificultades al hablar en público.

Mientras que una minoría 4,87%, son alumnos un poco desinteresados porque a la base quisieron elegir una especialidad científica pero sus notas son insuficientes y fueron orientados por obligación hacia esta especialidad. Otros quisieron elegir el idioma alemán, pero dicha especialidad no existe en el instituto Benzaza Mostafa.

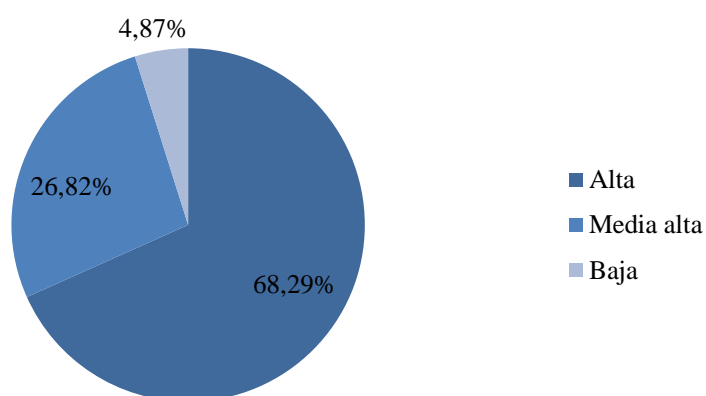


Gráfico 3. Resultado de la pregunta n°1

- **Segunda pregunta:** ¿Qué te gusta más en las clases de español?

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Destreza	Número de alumnos	Porcentaje
Hablar (expresión oral)	33	80,48%
Escribir (expresión escrita)	8	19,51%

Tabla 19. Resultado de la pregunta n°2

-En esta pregunta, el 80,48% de los alumnos, les gusta hablar y expresarse en español debido a la particularidad de su ritmo, entonación y acentuación, además que la consideran muy parecida al francés. (A la base son lenguas hermanas).

Mientras que otros, 19,51% prefieren la lengua escrita ,porque para ellos, la lengua española se escribe como se pronuncia, y que es más fácil escribirla y leerla a la excepción de algunas letras tal como la “u” la “z” la “v” la “e”...etc. Por ejemplo en vez de escribir (La palabra Luz se escribe lous, escuela, éscouela).

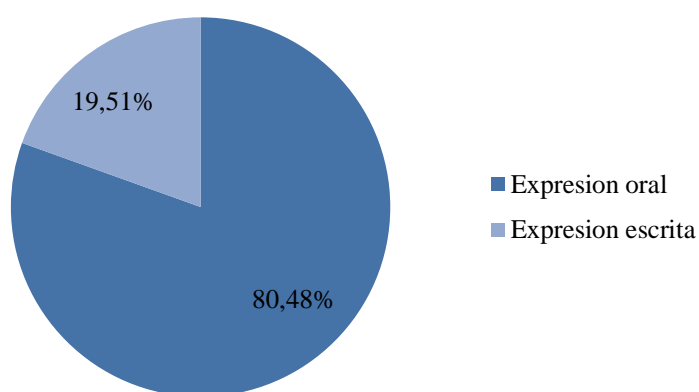


Gráfico 4. Resultado de la pregunta n°2

- **Tercera pregunta:** ¿Es fácil para ti pronunciar las palabras españolas?

Pronunciación	Número de alumnos	Porcentaje
Un poco	29	70,73%
No	12	29,26%
Sí	0	0%

Tabla 20. Resultado de la pregunta n°3

-Se observa en la tabla anterior que la mayoría el 70,73% de los alumnos, encuentran dificultades a pronunciar algunas palabras, letras, sonidos tal como: la “u”, la “e”, la “z”, la “v”...etc. Notamos que los alumnos que tienen un nivel bastante satisfactorio en francés tienen menos dificultades a pronunciar el español, puesto que su aparato fonético era muy flexible y tienen la costumbre de practicar una lengua segunda, tomamos como ejemplo la pronunciación de la “e” y la “i” los alumnos capaces de pronunciar bien la “i” francesa, y la “é” tienen menos dificultades a pronunciar la “e” español que los demás. Hecho que explica porque los demás consideran que no es fácil pronunciar las palabras españolas.

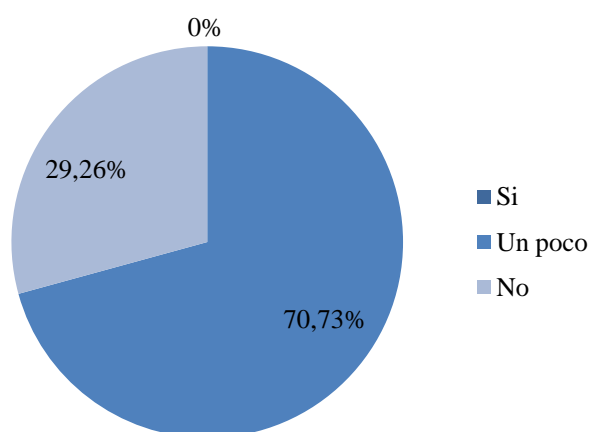


Gráfico 5.Resultado de la pregunta n°3

- **Cuarta pregunta:** ¿Cómo consideras tu nivel en expresión oral?

-El 58,53%, más de la mitad de los alumnos consideran que su nivel en expresión oral es insuficiente y desean superar las dificultades y los obstáculos al hablar o expresarse en español. Los demás, el 36,58% de ellos, piensan que es aceptable, son conscientes de su nivel y suponen que van mejorando con el tiempo y la práctica. Solo unos, con un porcentaje

de 4,87%, están muy satisfechos de su nivel, son alumnos muy motivados que trabajan mucho fuera del aula.

Nivel del oral	Número de alumnos	Porcentaje
Insuficiente	24	58,53%
Aceptable	15	36,58%
satisfactorio	2	4,87%

Tabla 21. Resultado de la pregunta n°4

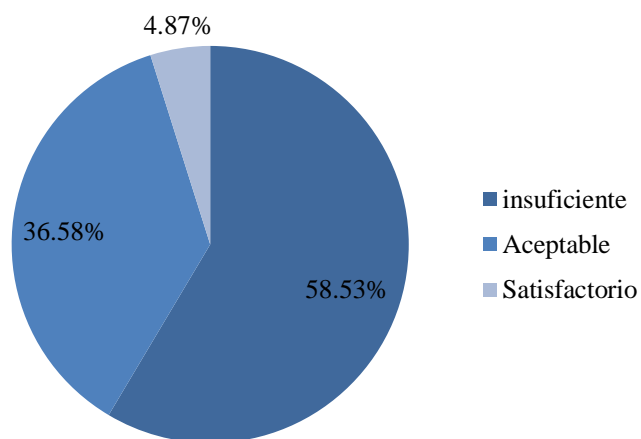


Gráfico 6. Resultado de la pregunta n°4

- **Quinta pregunta:** ¿Cómo te sientas al realizar actividades de expresión oral?

Emociones	Número de alumnos	Porcentaje
Nervioso e inseguro	32	78,04%
Prefiero hablar en pareja o en grupos pequeños	6	14,63%
No tengo problema en hablar frente a la clase	2	4,87%
Pienso que es divertida	1	2,43%

Tabla 22. Resultado de la pregunta n°5

-Se nota que la mayoría de los alumnos, el 78,04%, se sienten nerviosos e inseguros en las actividades de expresión oral. Mientras que los demás, el 14,63% prefieren trabajar dichas actividades en parejas o en pequeños grupos porque se sienten más en seguridad. Los más seguros de entre ellos, con un porcentaje de 2,43% no tienen ningún problema al hablar en público frente a sus compañeros y piensan que es algo divertido.

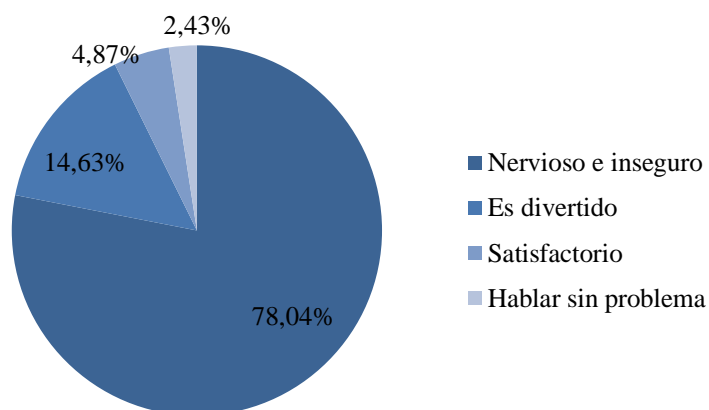


Gráfico 7. Resultado de la pregunta n°5

- **Sexta pregunta:** ¿Qué haces para mejorar tu español?

Estrategias de aprendizaje	Número de alumnos	Porcentaje
Ver la televisión (películas españolas, noticias, programas)	27	65,85%
Escuchar Música (canciones españolas)	8	19,51%
Chatear con nativos	3	7,31%
Leer libros ¹	2	4,87%
Viajar a España	1	2,43%

Tabla 23. Resultado de la pregunta n°6

Notamos una variedad en las respuestas debido a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, visual, auditivo, etc. Casi la totalidad de los alumnos, el 65,85% consideran que la mejor manera de aprender español es escuchar canciones españolas, a nuestro parecer son auditivos. Mientras que 19,51% prefieren mirar la televisión (películas, programas, noticias, documentarios, etc.).

Otros, 9,75% opinan que para poder hablar bien el español (el castellano) hay que chatear con nativos, que para ellos es una experiencia beneficiosa,

Los demás, que forman parte de la minoría, 4,87% optan por la lectura (libros, revistas, periódicos, etc.), o bien el viaje a España (el baño lingüístico), que nosotros consideramos como la mejor manera de aprender. Al conocer el nivel social de nuestros alumnos, viajar es un lujo que la mayoría no se puede ofrecer, pues es evidente que piensan al final a esta opción.

¹Leer los libros disponibles en la biblioteca del instituto o bien en línea (pequeñas historias).

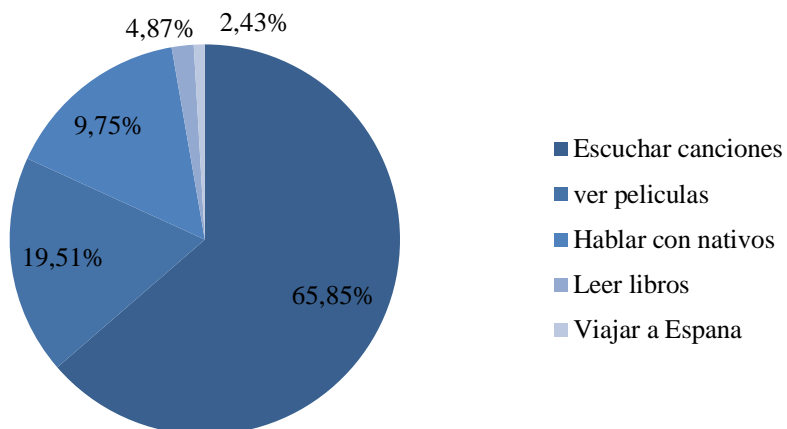


Gráfico 8. Resultado de la pregunta n° 6

- **Séptima pregunta:** ¿Qué haces para comprender el español?

Comprensión auditiva	Número de alumnos	Porcentaje
Hacer comparaciones	21	51,21%
Ver las imágenes correspondientes	17	41,46%
Consultar el diccionario	3	7,31%

Tabla 24. Resultado de la pregunta n°7

-Para los alumnos la comprensión oral necesita usar estrategias, la mitad de ellos, con un porcentaje de 51,21% , recurren a la comparación y la adivinanza, sobre todo cuando se trata de palabras parecidas a las francesas, por ejemplo, las que se acaban con “sión”, “ción”, información, profesión, o bien, adivinan como por ejemplo, puerta, cuadro, cuatro, cinco, etc.

Mientras que 41,46% de ellos, recurren a las imágenes del libro de texto para relacionarlas con el contenido y el tema tratado. Los demás, la minoría, 7,31%, consultan el diccionario (electrónico), frente a una situación problema (palabras nuevas, difíciles, etc.).

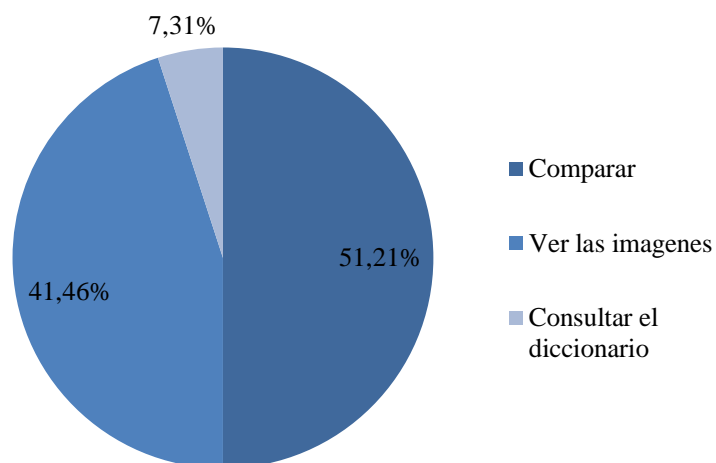


Gráfico 9. Resultado de la pregunta n°7

- **Octava pregunta:** Elige una afirmación sobre la intervención didáctica aplicada (pregunta para el grupo E).

Los resultados obtenidos son los siguientes:

Percepción de los alumnos	Número de alumnos	Porcentaje
Aumenta mi motivación para aprender español	12	29,26%
Es divertido	12	29,26%

Aumenta la confianza en mi propia capacidad para hablar español	10	24,39%
Fue interesante y enriquecedor	7	17,07%

Tabla 25.Resultado de la pregunta n°8

-El 29,26% de los alumnos afirman que el juego, como metodología de trabajo, aumenta su motivación y rompe la rutina, se sienten más confiados, ya que el hecho de aprender jugando les ofrece una cierta seguridad y fomenta su autoestima. Pensamos que son alumnos que sobre todo han detectado el impacto afectivo que el juego les procura. A sí mismo, 29,26%, consideran las clases muy divertidas y se sienten muy alegres y cómodos salvo si son acostumbrados a la enseñanza-aprendizaje tradicional y no estaban al principio conscientes del impacto de esta metodología interesante e enriquecedora.

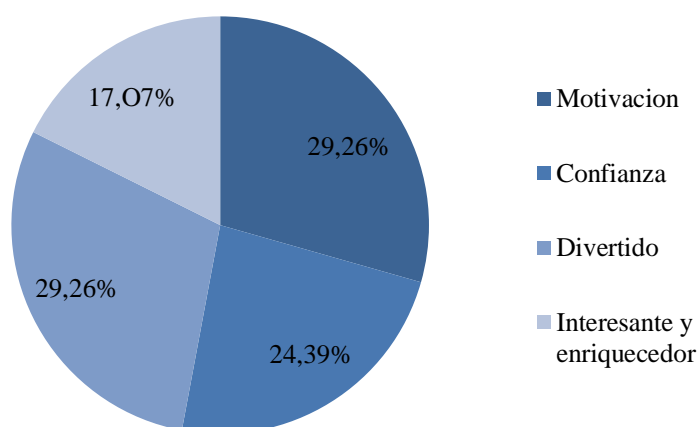


Gráfico 10. Resultado de la pregunta n°8

A continuación presentamos los resultados de las preguntas abiertas resumidos en la tabla siguiente:

Pregunta	Resultado obtenido
<p>9) ¿Qué piensas de esta metodología de trabajo? (pregunta para el grupo E)</p>	<p>- En términos generales, la actividad lúdica es percibida como una experiencia positiva. Los alumnos aprecian esta metodología de trabajo y quieren más juegos y más experiencias lúdicas durante todo el curso escolar. Algunos esperan la misma metodología con otras materias y asignaturas. Porque según su opinión resulta más fácil trabajar, salvo si cada juego en sí mismo es un desafío a superar y un problema a resolver y necesita reflexión y una estrategia apropiada.</p>
<p>10) ¿Has trabajado antes con esta metodología? (en el instituto).</p>	<p>-Los alumnos admiten que nunca han trabajado de esta manera, a excepción de unas iniciativas al fin del curso (Mes de mayo) de profesores de inglés o francés en la mayoría de los casos, que a veces proponen adivinanzas, crucigramas como trabajo casero, o bien canciones para memorizar.</p>
<p>11) ¿A tu parecer cuales son las ventajas de esta metodología?</p>	<p>-Las ventajas citadas por los alumnos son la motivación, el placer de aprender sin esfuerzo, sin estrés y sin tener miedo de cometer errores y la dinámica que proporciona el trabajo en grupo o en parejas, así que las tareas divertidas propuestas.</p>

12) ¿Ves algunas desventajas?	-De entre las desventajas mencionadas por los alumnos, la principal es la falta de tiempo debido a que tienen que trabajar rápidamente, sobre todo en los juegos competitivos. A demás que al perder se sientan un poco decepcionados. También les molesta que los juegos solo sean limitados a las actividades de la destreza oral (comprensión y expresión oral).
13) ¿Te gustaría trabajar con esta metodología nuevamente?	-La respuesta es positiva, los alumnos han expresado su voluntad de experimentar esta metodología otra vez en el tercer curso (año del bachillerato).Un curso considerado como muy importante y muy pesado debido a que va a determinar todo el porvenir de los alumnos. También quieren experimentar la metodología con otras asignaturas como las matemáticas, el inglés, el francés, la historia, etc.

1.1. Conclusiones del cuestionario

- Los resultados de la primera pregunta nos llevan a la conclusión de que los alumnos son mucho más motivados para hablar español (lengua meta) lo que favorece nuestro experimento.
- Tenemos que señalar que nuestros alumnos son alumnos de lenguas extranjeras que en general tienen un buen nivel en francés y en inglés por eso se orientan a esta especialidad.

- Para nuestros alumnos expresarse en español requiere estar en contacto con recursos auténticos reales de la vida diaria y cotidiana de los españoles.
- Hemos notado que cada alumno es consciente de sus operaciones cognitivas, afectivas (porque compara el español a la lengua francesa que es una segunda lengua con la cual tiene más familiaridad) y metacognitivas (a partir del momento que puede explicar este proceso al responder a la séptima pregunta), que llevan a cabo para facilitar la adquisición, la memorización y la recuperación de la información.
- El cuestionario como lo hemos señalado está compuesto de una parte relativa al grupo E, los alumnos expresan sin restricciones su opinión sobre la metodología de trabajo empleada a lo largo del curso escolar, dicha metodología o estrategia ofrece ventajas considerables.
- De entre las ventajas citadas por el grupo experimental encontramos el trabajo en un ambiente relajado rompiendo así la rutina, la sensación de libertad y de bien estar que les motiva a hacer esfuerzos, crear, solucionar problemas, superar obstáculos, así que el trabajo en equipo, la competitividad positiva y la solidaridad. Así mismo opinan que la frecuencia de estas actividades lúdicas es insuficiente y que se acostumbran a los juegos y tienen dificultades a trabajar de forma tradicional por ejemplo en las clases de gramática y de comprensión y expresión escrita.
- La mayoría de los alumnos no entienden que la experimentación concierne en particular la destreza oral. Y que es imposible generalizarla que sea para el español o para las demás asignaturas. Claro que la minoría (los más tradicionales y conservadores de entre ellos) consideran que los institutos tienen que preservar el serio dentro de las aulas y que sería agradable programar juegos solamente de vez en cuando.

- Podemos afirmar que de manera general son totalmente conscientes del impacto de los juegos y entienden perfectamente el porqué de su uso en las aulas de ELE y detectan las diferencias en las clases tradicionales.

2. Análisis de los resultados del pre-test del grupo C y E

La prueba del pre-test tiene como objetivo hacer una evaluación diagnóstica de los dos grupos C y E para detectar eventuales problemas de comprensión y expresión oral que afrontan los alumnos principiantes.

➤ Comprensión oral

La presentación del video como soporte visual en vez del libro de texto motiva a los alumnos y capta su atención aunque nos vimos en la obligación de repasarlo otra vez como remedio a su incomprensión observada. Algunos alumnos que sea del grupo C o E adoptan unas estrategias para resolver el problema (tomar notas, pedir ayuda de sus compañeros, etc.) Por ejemplo notar el nombre de las habitaciones. Pero por fin llegan a contestar las preguntas.

➤ Expresión oral

La mayoría de los alumnos (80%) se limitan a intentar reproducir el vocabulario o mejor dicho las palabras usadas o bien los modelos propuestos en el libro (recuerdo de las clases anteriores). Los más activos mediante el uso del diccionario añaden más palabras o palabras nuevas para describir su casa. También tienen dificultades al pronunciar algunas palabras, así que ciertos sonidos correctamente. Por estar casi al principio del curso les falta la fluidez por diferentes razones de entre ellas, el repertorio limitado de su vocabulario. El malestar de los alumnos al expresarse en la lengua meta les causa bloqueos.

2.1. Análisis de las notas del pre-test del grupo C y E

A continuación presentamos las tablas siguientes de las notas finales de la prueba de expresión oral de los dos grupos C y E del pre-test así que las notas de cada subcategoría evaluada.

Alumno	Pronunciación 5pts	Fluidez 5pts	Vocabulario 5pts	Gramática 5pts	Nota final /20
n°1	2	2	2,5	3	9,5
n°2	2	2	2	2	8
n°3	2,5	2	2	3	9,5
n°4	2	1,5	2	3	8,5
n°5	2	2	2	3	9
n°6	2	2	2	2,5	8,5
n°7	2	2	2	3	9
n°8	2	2	2	3	9
n°9	2	2	2	3	9
n°10	2	2	2,5	3	9,5
n°11	2	2	3	3	10
n°12	2,5	2,5	3	3	11
n°13	2,5	2,5	3	3	11
n°14	2,5	2,5	2,5	2,5	10
n°15	2,5	2	2	2,5	9
n°16	2,5	2,5	3	3,5	11,5
n°17	3	3	3	4	13
n°18	3	3	3,5	4	13,5

n°19	3	3	4	4	14
n°20	3	3	3	4	13

Tabla 26.Notas de la prueba del pre-test del grupo

Alumno	Pronunciación 5pts	Fluidez 5pts	Vocabulario 5pts	Gramática 5pts	Nota final /20
n°1	2	3	2	3,5	10,5
n°2	2	3	2	4	11
n°3	3	2	2	3,5	10,5
n°4	2	2	3	4	11
n°5	2	1,5	2	2,5	8
n°6	2,5	2,5	3	3	11
n°7	2	2	2	3	9
n°8	2,5	2,5	2,5	4	11,5
n°9	2	2,5	2	3	9,5
n°10	2,5	2	2,5	3	10
n°11	2,5	2,5	2	3	10
n°12	3,5	3	4	3,5	14
n°13	3	2,5	2	3	10,5
n°14	2	2	2,5	3	9,5
n°15	2	2	3	3	10
n°16	2,5	2	3	2,5	10
n°17	3	3	2,5	3	11,5
n°18	2	3	2	3	10
n°19	2	3	2,5	3	10,5

n°20	3	3	2	3	11
n°21	3	2	2,5	3	10,5

Tabla 27. Notas de la prueba del pre-test del grupo E

Las tablas anteriores representan las notas finales de ambos grupos así que las notas de las subcategorías evaluadas que detallamos a continuación:

- **Pronunciación:** Las notas varían entre (2 y 3,5). Si comparamos el nivel de los alumnos y tomamos en cuenta el período en el cual se desarrolla la prueba, que era al principio del primer curso, son notas bastante satisfactorias. El video presentado les da ganas de intentar imitar la pronunciación de los nativos.

Notas de pronunciación grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
2	10	50%
2,5	6	30%
3	4	20%
Notas de pronunciación grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
2	10	47,62%
2,5	5	23,80%
3	5	23,80%
3,5	1	4,76%

Tabla 28. Porcentaje de las notas de pronunciación del grupo C y E

Como podemos observar, la mayoría de los alumnos del grupo C obtienen 2 pts. Con un porcentaje de 50%. Mientras que para la mayoría del grupo E obtienen 3 pts. En la subcategoría de pronunciación con un porcentaje de 47,62%. Tenemos que aclarar que el número de alumnos del grupo C (20) difiere del grupo E (21).

- **Fluidez:** las notas relativas a esta subcategoría son entre (1,5 y 3), la mayoría de los alumnos toman una o dos pausas para recuperar las palabras adecuadas de su repertorio, o bien para repetir la pronunciación de una u otra palabra o un sonido, un diptongo, etc. aunque son frases cortas y muy sencillas. Para esta subcategoría 2 pts. Representa el porcentaje más alto con 55% para el grupo C y 38,09% para el grupo E.

Notas de la fluidez grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
2	11	55%
2,5	4	20%
3	4	20%
1,5	1	5%
Notas de la fluidez grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
2	8	38,09%
2,5	5	23,80%
3	7	33,33%
1,5	1	4,76%

Tabla 29. Porcentaje de las notas de la fluidez del grupo C y E

- **Vocabulario:** el repertorio de los alumnos es relativamente limitado. Las notas varían en la mayoría entre (2 y 4). Se limitan a reproducir lo oído o bien lo escrito

(Video/preguntas de comprensión, preguntas de expresión). El porcentaje más alto es de 45% con la nota de 2pts para el grupo C. Y 47,61% para el grupo E.

Notas del vocabulario grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
2	9	45%
2,5	3	15%
3	6	30%
3,5	1	5%
4	1	5%
Notas del vocabulario grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
2	10	47,61%
2,5	6	28,57%
3	4	19,04%
4	1	4,76%

Tabla 30. Porcentaje de las notas del vocabulario del grupo C y E

- **Gramática:** los alumnos tienen dificultades para hablar a la tercera persona del singular y es el error que cometen la mayoría, por ejemplo: (mi hermana tengo el pelo corto). La mayoría de las notas varían entre (1,5 y 4). Las notas obtenidas no determinan su nivel lingüístico si no que nos dan más o menos una evaluación diagnóstica. 3 pts. Con el porcentaje más alto en los dos grupos C 55% y E 61,90%.

Notas de la gramática grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
3	11	55%
4	4	20%
2,5	3	15%
2	1	5%
3,5	1	5%
Notas de la gramática grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
3	13	61,90%
3,5	3	14,28%
4	3	14,28%
2,5	2	9,52%

Tabla 31. Porcentaje de las notas de gramática del grupo C y E

En las tablas siguientes se encuentra el resumen de las notas más altas y más bajas obtenidas en los dos grupos en cada subcategoría:

Subcategoría	Nota más alta del Grupo C	Nota más alta del Grupo E	Diferencia
Pronunciación	3	3	0
Fluidez	3	3,5	0,5
Vocabulario	4	4	0
Gramática	4	4	0

Tabla 32. Nota más alta de las subcategorías evaluadas del grupo C y E

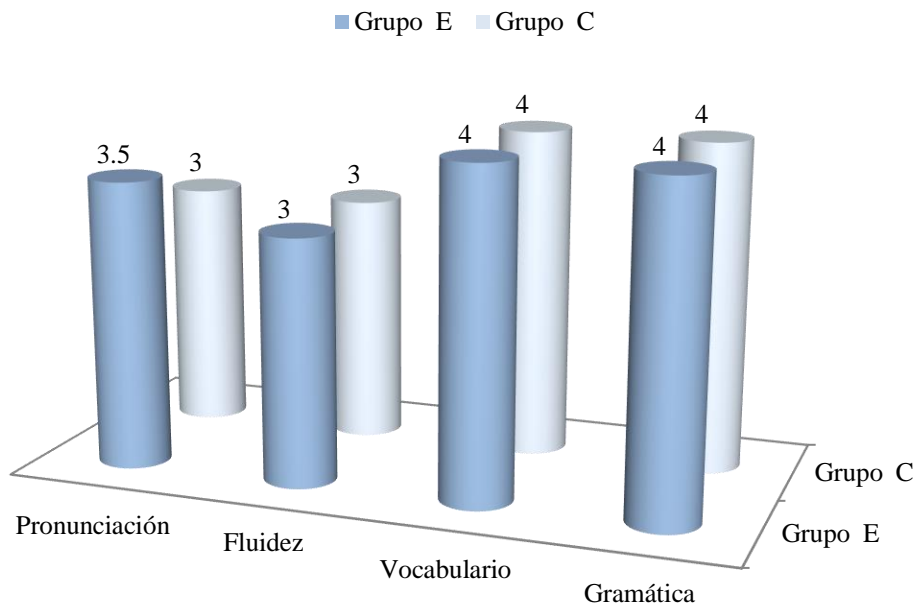


Gráfico 11. Nota más alta de las subcategorías evaluadas del grupo C y E

Subcategoría	Nota más baja del Grupo C	Nota más baja del Grupo E	Diferencia
Pronunciación	2	2	0
Fluidez	1,5	1,5	0
Vocabulario	2	2	0
Gramática	2	2,5	0,5

Tabla 33. Nota más baja de las subcategorías evaluadas del grupo C y E

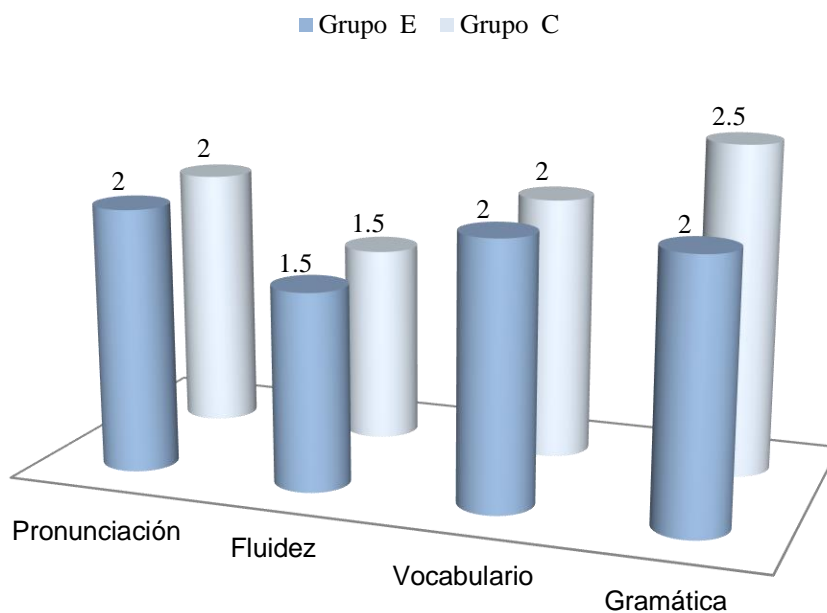


Gráfico 12. Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E

A continuación presentamos las estadísticas de las notas finales del pre-test del C y E, la nota final más baja obtenida en los dos grupo C y E es 8 pts. En cuanto a la más alta es de 14 pts.

Como se puede observar a continuación:

Nota final	Número de alumnos Grupo C	Número de alumnos Grupo E
8	1	1
8,5	2	0
9	5	1
9,5	3	2
10	2	5
10,5	0	5

11	2	4
11,5	1	2
12	0	0
12,5	0	0
13	2	0
13,5	1	0
14	1	1

Tabla 34. Notas finales del pre-test grupo C y E

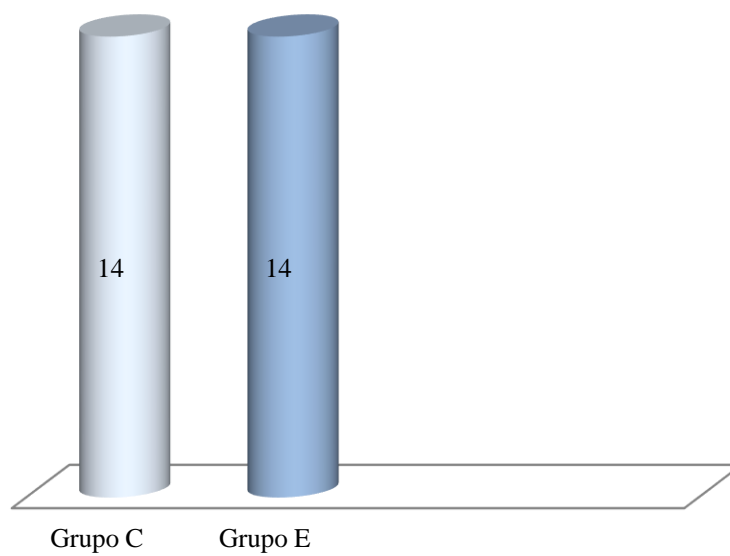


Gráfico 13. Nota final más alta del grupo C y E

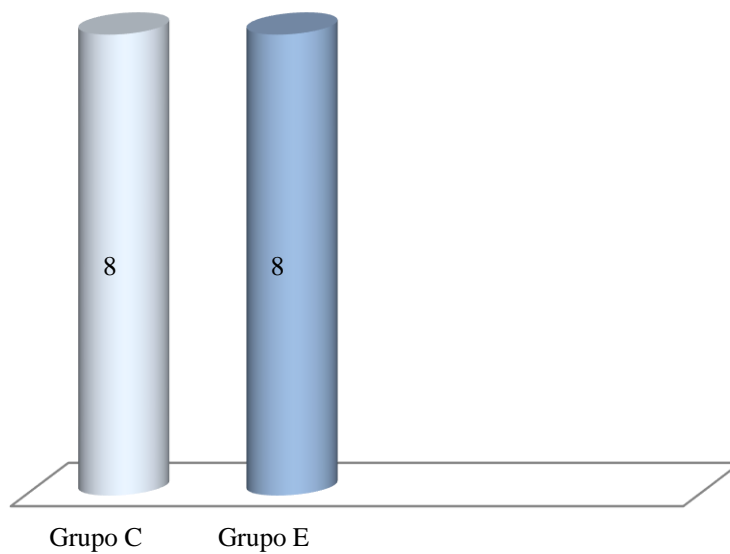


Gráfico 14.Nota final más baja del grupo C y E

A propósito de las notas inferiores y superiores o igual a diez obtenidas en los dos grupos C y E la presentamos en la tabla siguiente:

Número de alumnos del grupo C	Nota < 10	Nota \geq 10
	11	9
Número de alumnos del Grupo E	Nota < 10	Nota \geq 10
	4	15

Tabla 35.Notas finales < a 10 y \geq a 10 del pre-test grupo C y E

2.2. Conclusiones del pre-test grupo C y E

- Las notas son casi similares en los dos grupos que sea para la nota más baja o bien la más alta, la excepción reside en algunos casos de unos alumnos muy motivados con una nota final bastante bien entre (13,5 y 14), debido a sus esfuerzos personales fuera del aula. También notamos que hay unas diferencias entre los dos grupos en cuanto a las notas superiores e inferiores a 10 pero quedan individuales. En cuanto a las notas de las subcategorías evaluadas son iguales en los dos grupos.
- Los alumnos cometen los mismos errores gramaticales, confunden entre ser y estar para la descripción, usan el vocabulario inadecuado; por ejemplo, hermano en vez de hijo, etc. Y tienen una cierta dificultad para pronunciar ciertas letras lo que explica las pausas repetidas afectando así su fluidez.
- Pues podemos concluir que las pequeñas diferencias observadas en los resultados del grupo C y E son debidos a muchos factores, tal como la motivación personal, el nivel de los alumnos sobre todo su nivel de francés, el estado anímico de los alumnos el día del pre-test, su personalidad por ejemplo hay unos tímidos y otros no o menos. El interés por el tema de la prueba. Así que el sexo de los alumnos. La chicas tienen más facilidades para expresarse que los chicos.

3. Análisis y resultados de las actividades trabajadas con el grupo C

➤ Actividad n°1

Para la comprensión oral, los alumnos consiguen a completar las frases con dificultad, no por falta de comprensión de la tarea o de las instrucciones, sino que encuentran dificultades para retener el nuevo vocabulario temporalmente de manera a recuperarlo y usarlo más tarde

para completar el texto. Se produce el mismo problema para la expresión oral, eligen solo uno o dos adjetivos para describir el físico y la personalidad de un miembro de su familia, (hermano/a o abuelo/a por la mayoría de los alumnos) tomando como modelo el ejemplo del libro: Mi abuela es vieja tiene el pelo blanco y lleva gafas, es baja y delgada.

Ante esta situación la mayoría de los alumnos se desmotivan al no resolver el problema y dan como justificación la falta de tiempo, que según ellos por un trabajo individual no es suficiente (tenemos que aclarar que el tiempo dedicado a la comprensión y expresión oral por esta tarea era de dos horas).

➤ **Actividad n°2**

La imagen del barrio propuesta a los alumnos en el libro ayuda los alumnos a identificar las tiendas y contestar las pregunta de la expresión oral.

Sin embargo encuentran dificultades para expresarse sobre muchos comercios propuestos: Tienda de ropa, el supermercado, el restaurante, la frutería, el mercado, etc. Los diálogos prefabricados entre el vendedor y el cliente limiten su imaginación y su creatividad. Tienen que usar el vocabulario propuesto, un vocabulario variado que constituye una larga lista de nuevas palabras que perturbe más o menos la atención y la concentración de los alumnos. Lo que explica su dificultad a elegir la estructura adecuada.

➤ **Actividad n°3**

La pregunta propuesta para esta secuencia es una pregunta abierta que admite muchas respuestas. Los alumnos al ver la imagen detectan que se trata de una afición. Pero para la secuencia de expresión oral las preguntas propuestas necesitan tener ciertos conocimientos así que una cultura general. Pues es un poco difícil para los alumnos hablar de sus libros favoritos y justificar su elección, primero porque son adolescentes por la mayoría

desinteresados por la lectura y segundo que en la actualidad con las nuevas tecnologías consideran que el libro se puede sustituir fácilmente y que no se necesita hacer esfuerzos leyendo para encontrar cualquier información. Por ello notamos una desmotivación por el tema.

3.1. Conclusiones de las actividades trabajadas con el grupo C

- Los ejercicios prefabricados limitan la participación de los alumnos.
- Repetición de las mismas estructuras propuestas, genera un aburrimiento y un desinterés.
- Incapacidad de retener y de memorizar el vocabulario o el léxico (muy largas listas)
- Ausencia de interacción.
- Ausencia de cooperación y de intercambio de informaciones entre los alumnos.
- Miedo de cometer errores a la hora de hablar en la lengua meta, miedo de la reacción de los compañeros y del profesor.

3.2. Análisis y resultados de las actividades trabajadas con el grupo E

➤ Actividad n°1

La ejecución de los pasos en esta secuencia procure una alta motivación debido a unos juegos muy divertidos (la pelota, las tarjetas) que facilitan la tarea y permiten a los alumnos aprender sin darse cuenta y memorizar el nuevo vocabulario más rápidamente y con menos dificultades. El juego del tablero propuesto, anima a los alumnos para hacer esfuerzos para dar respuestas diferentes de sus compañeros lo que genera una competitividad positiva. También los alumnos usan el diccionario y piden ayuda (de los compañeros o la profesora). Intentan de autocorregirse, debido a que se sienten responsables de su aprendizaje y se consideran como los verdaderos protagonistas.

➤ **Actividad n°2**

La elaboración propia de los videos por parte de los alumnos les ofrece la oportunidad de practicar el español en situaciones reales de la vida cotidiana, pues llegan de ante mano preparados a la clase. Al buscar y hacer investigaciones propias (por sí mismos) para encontrar el vocabulario adecuado lo memorizan más rápidamente, los juegos propuestos (juego de memoria, juego del precio justo y el juego de la receta misteriosa) les ayudan muchísimo para la actividad de expresión oral que consiste en la elaboración de los diálogos (entre vendedor / cliente) de manera divertida y muy sencilla.

➤ **Actividad n°3**

El uso del video como material para motivar a los alumnos, siempre nos da resultados satisfactorios, sabemos todos que el soporte visual (video, imagen, etc.) fomenta la participación sobre todo ante un tema bastante difícil para principiantes. El impacto de los juegos propuestos (el Veo, veo, el juego de la historia encadenada y el juego del personaje misterioso) sobre la comprensión y la expresión de los alumnos les facilita hablar de sus libros favoritos y justificar su elección, salvo si en realidad no leen a lo menos tienen una idea general sobre el tema y pueden expresar gustos y preferencias.

3.3. Conclusiones de las actividades trabajadas con el grupo E

- Todos los alumnos efectúan las actividades más fácilmente.
- Cometen menos errores de pronunciación.
- Se Auto corrigen (al cometer errores de gramática o bien de pronunciación) tras un momento de reflexión.
- Tienen una fluidez bastante satisfactoria.
- Usan adecuadamente el vocabulario aprendido.
- Aprenden las estructuras gramaticales de manera implícita.

4. Resultados y análisis del pos-test del grupo C y E

En las tablas siguientes presentamos los resultados de la prueba de la expresión oral de los dos grupos C y E del pos-test:

Alumno	Pronunciación 5pts	Fluidez 5pts	Vocabulario 5pts	Gramática 5pts	Nota final /20
n°1	2	2,5	3	3	10,5
n°2	2,5	2,5	3	3,5	11,5
n°3	3	2,5	3,5	3,5	12,5
n°4	1,5	1,5	3	3	9
n°5	2,5	2,5	2,5	2,5	10
n°6	2	2	2	3,5	9,5
n°7	2	1,5	2	2,5	8
n°8	2,5	2,5	3,5	3	11,5
n°9	2,5	2,5	3,5	3,5	12
n°10	3	3	3	2,5	11,5
n°11	3	2,5	3,5	4	13
n°12	3	2,5	4	4	13,5
n°13	3	2,5	3,5	3,5	12,5
n°14	3	2,5	4	4,5	14
n°15	3	2,5	4	4	13,5
n°16	2,5	1,5	2,5	2	8,5
n°17	2,5	2	2,5	2,5	9,5
n°18	2,5	2,5	3	4	12
n°19	3	3	3	4	13
n°20	2,5	2,5	3	3,5	11,5

Tabla 36. Notas de la prueba del pos-test del grupo C

4.1. Análisis de las notas del grupo C

- **Pronunciación:** las notas varían entre (1,5 y 3) las actividades propuestas en libro no ofrecen oportunidades para que los alumnos practiquen la lengua meta pues siguen teniendo dificultades de pronunciación. Como podemos constatar el porcentaje de los 2,5 y 3pts. Es lo mismo con 40%.

Notas de pronunciación grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
2,5	8	40%
3	8	40%
2	3	15%
1,5	1	5%

Tabla 37. Porcentaje de las notas de pronunciación del grupo C

- **Fluidez:** las notas varían entre 1,5 y 3pts. Con el tiempo los alumnos toman confianza en sí mismos, pero no pueden evitar las pausas y vacilaciones por falta de práctica. Por esta subcategoría notamos que el porcentaje más alto es de 2, 5 pts. Con 65%.

Notas de la fluidez grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
2,5	13	65%
1,5	3	15%
3	2	10%
2	2	10%

Tabla 38. Porcentaje de las notas de la fluidez del grupo C

- **Vocabulario:** las notas varían entre 2 y 4pts. Con un porcentaje más alto de 3 pts. De 35%. Los alumnos llegan a memorizar con la repetición a lo largo del curso escolar el vocabulario propuesto en las actividades pero su repertorio personal queda muy limitado.

Notas del vocabulario grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
3	7	35%
3,5	5	25%
4	3	15%
2,5	3	15%
2	2	10%

Tabla 39. Porcentaje de las notas del vocabulario del grupo C

- **Gramática:** las notas varían entre 2 y 4,5pts. El porcentaje más alto es de 30% por 3,5 pts. Los alumnos al contrario de los del grupo E aprenden memorizan las estructuras gramaticales de manera explícita. Haciendo ejercicios de consolidación al fin de cada unidad.

Notas de la gramática grupo C	Número de alumnos sobre un total de 20	Porcentaje % de los alumnos
3,5	6	30%
4	5	25%
2,5	4	20%
3	3	15%
4,5	1	5%
2	1	5%

Tabla 40. Porcentaje de las notas de la gramática del grupo C

Presentamos a continuación el promedio de las notas finales del pre-test y pos-test del grupo C que demuestra una cierta mejora.

promedio de la nota global del pre- test del grupo C	promedio de la nota global del pos- test del grupo C	Diferencia entre ambos promedios
10,27	11,35	1,08

Tabla 41. Promedio del pre-test y pos-test del grupo C

4.2. Análisis de las notas del pos-test del grupo E

A continuación en la tabla siguiente presentamos las notas del pos-test del grupo E:

Alumno	Pronunciación 5pts	Fluidez 5pts	Vocabulario 5pts	Gramática 5pts	Nota final /20
n°1	3	3	3,5	3,5	13
n°2	2,5	2,5	4	3	12
n°3	3,5	3	4	4	14,5
n°4	2,5	2,5	3,5	3	11,5
n°5	3	3	3,5	3,5	13
n°6	3	3	4,5	3	13,5
n°7	2	3	4,5	3	12,5
n°8	2	3	3,5	3	11,5
n°9	2	3	3	3	11
n°10	2	3	3	3	11
n°11	3	3	4,5	4	14,5
n°12	3,5	3,5	3	4	14
n°13	3,5	3,5	4	4	15
n°14	3,5	3,5	4,5	4	15,5
n°15	4	3,5	4	4	15,5

n°16	3	3	3,5	3,5	13
n°17	3	2,5	4	3	12,5
n°18	2,5	2,5	3,5	3,5	11,5
n°19	2	2,5	3,5	3	11
n°20	2,5	2,5	3,5	3,5	12
n°21	3,5	2,5	4	2,5	12,5

Tabla 42.Notas de la prueba del pos-test del grupo E

- **Pronunciación:** las notas varían entre 2 y 4/5pts. Con la práctica los alumnos llegan más o menos a pronunciar ciertas palabras, sonidos y letras con más facilidad y más claridad. El porcentaje más alto es de 3 pts. Con 28,57%. La mayoría tienen problema con la pronunciación de la letra “e”, y la letra “s” entre dos vocales la letra “u”, etc.

Notas de la pronunciación grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
3	6	28,57%
3,5	5	23,80%
2	5	23,80%
2,5	4	19,04%
4	1	4,76%

Tabla 43.Porcentaje de las notas de la pronunciación del grupo E

- **Fluidez:** las notas varían entre 2,5 y 3,5pts. 3 pts. Es la nota con el porcentaje más alto 47,61%. Con el tiempo los alumnos toman confianza en sí mismos, más seguros evitan el más posible pausas y vacilaciones y llegan a formar frases

correctas. Pues la mayoría tienen una nota media en cuanto a la subcategoría de la fluidez.

Notas de la fluidez grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
3	10	47,61%
2,5	7	33,33%
3,5	4	19,04

Tabla 44. Porcentaje de las notas de la fluidez del grupo E

- **Vocabulario:** Las notas varían entre 2,5 y 4,5pts. El repertorio personal de los alumnos vuelve más rico y variado pues esto influye de manera directa su fluidez.

Notas del vocabulario grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
3,5	8	38,09%
4	6	28,57%
4,5	4	19,04%
3	3	14,28%

Tabla 45. Porcentaje de las notas del vocabulario del grupo E

- **Gramática:** Las notas varían entre 2,5 y 4pts. A lo largo del curso, los alumnos de manera general, (salvo unos casos individuales) consiguen a memorizar las estructuras gramaticales y minimizar así los errores y llegan a formar frases correctas. El porcentaje más alto de la gramática es de 3 pts. Con 42,85%. Es la nota de la mayoría de los alumnos del grupo experimental.

Notas de la gramática grupo E	Número de alumnos sobre un total de 21	Porcentaje % de los alumnos
3	9	42,85%
4	6	28,57%
3,5	5	23,80%
2,5	1	4,76%

Tabla 46. Porcentaje de las notas de la gramática del grupo E

La nota más alta y más baja de las subcategorías evaluadas se resume a continuación:

Subcategoría	Nota más alta del Grupo C	Nota más alta del Grupo E	Diferencia
Pronunciación	3	4	0,5
Fluidez	3	3,5	0,5
Vocabulario	4	4,5	0,5
Gramática	4,5	4	0,5

Tabla 47. Nota más alta de cada subcategoría evaluada del grupo C y E

Subcategoría	Nota más baja del Grupo	Nota más baja del Grupo	Diferencia
	C	E	
Pronunciación	1,5	2	0,5
Fluidez	1,5	2,5	1
Vocabulario	2	3	1
Gramática	3	2,5	0

Tabla 48. Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E

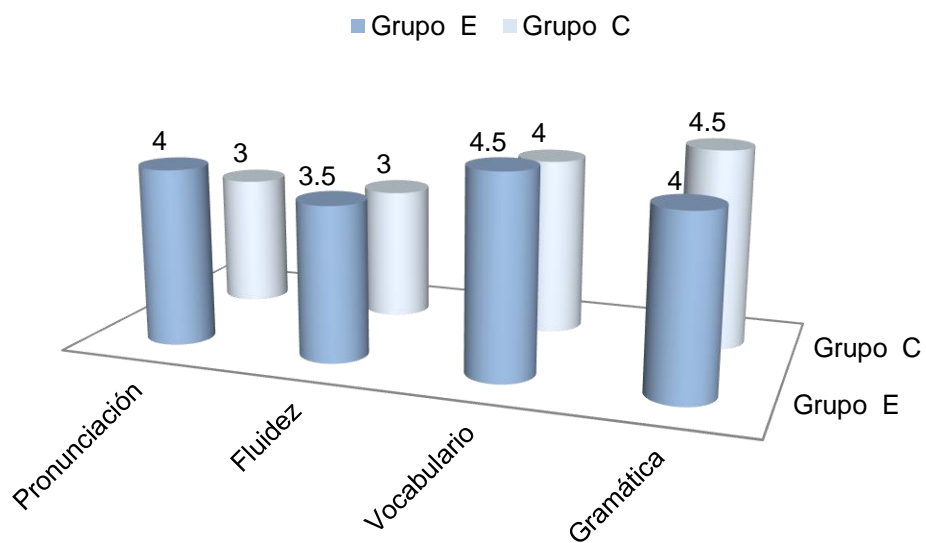


Gráfico 15. Nota más alta de cada subcategoría evaluada del grupo C y E

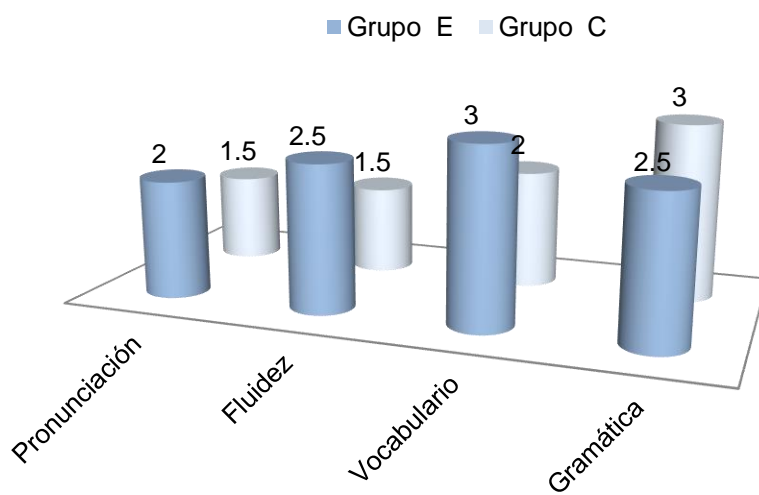


Gráfico 16. Nota más baja de cada subcategoría evaluada del grupo C y E

A continuación presentamos la nota final más baja y más alta de cada grupo:

Nota final	Número de alumnos Grupo C	Número de alumnos Grupo E
8	1	0
8,5	1	0
9	1	0
9,5	2	0
10	1	0
10,5	1	0
11	0	3
11,5	4	3
12	2	2
12,5	2	3

13	2	3
13,5	2	1
14	1	1
14,5	0	2
15	0	1
15,5	0	2

Tabla 49. Estadísticas de las notas finales del grupo C y E

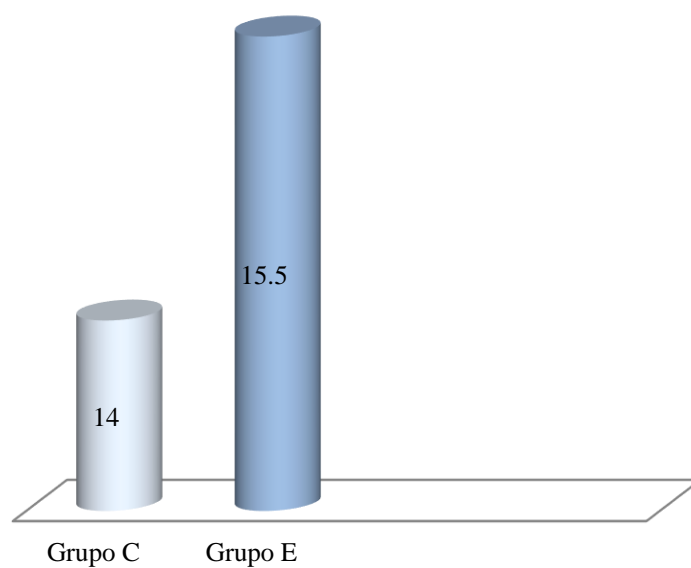


Gráfico17. Nota final más alta del grupo C y E

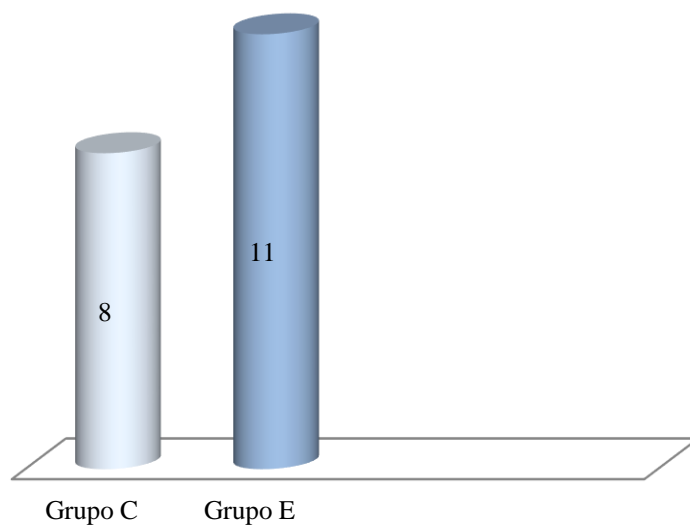


Gráfico 18. Nota final más baja del grupo C y E

En las tablas anteriores constamos unas diferencias entre los dos grupos C y E en cuanto a las notas finales (superior, inferior o igual a 10), que presentamos a continuación:

Número de alumnos del grupo	Nota < 10	Nota \geq 10
C	5	15
Número de alumnos del	Nota < 10	Nota \geq 10
Grupo E	0	21

Tabla 50. Notas finales < a 10 y \geq a10 del grupo C y E

A continuación presentamos la diferencia entre el promedio de las notas finales del grupo C y E pre-test y pos-test. Para mostrar la eventual diferencia entre los dos grupos. Así que el promedio del pre-test y pos-test del grupo E para constar una posible evolución.

Promedio de las notas del pos- test del grupo C	Promedio de las notas del pos- test del grupo E	Diferencia entre ambos promedios
11,35	13,40	2,05

Tabla 51. Promedio del post-test del grupo C y E

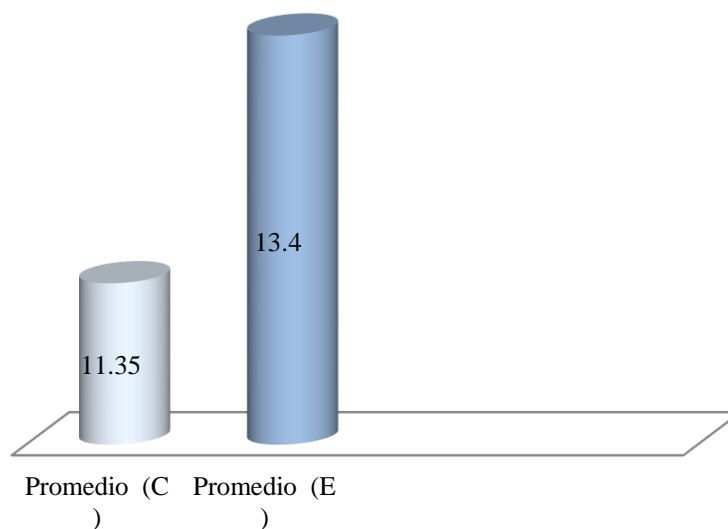


Gráfico 19. Promedio de las notas finales del pos-test del grupo C y E

Promedio de las notas del pre-test del grupo E	Promedio de las notas del pos-test del grupo E	Diferencia entre ambos promedios
10,45	13,40	2,95

Tabla 52. Promedio de las notas finales del pre-test y post-test del grupo E

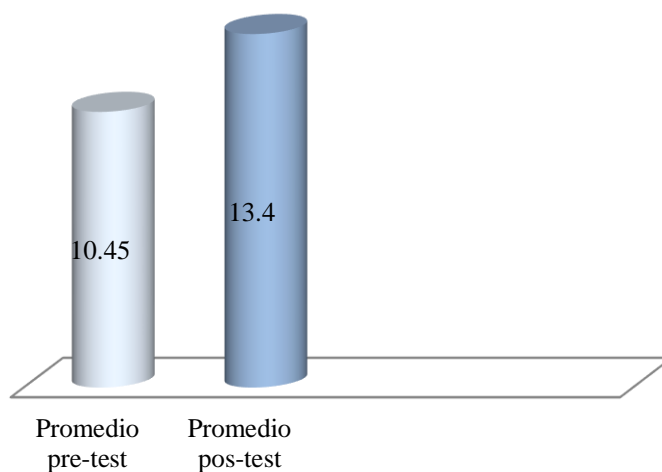


Gráfico 20. Promedio de las notas finales del pre-test y post-test del grupo E

4. Conclusiones del pos-test del grupo C y E

❖ Grupo control (C)

- Los alumnos del grupo C se mejoran progresivamente sin ninguna intervención didáctica debido a los ejercicios de consolidación, la repetición de las estructuras gramaticales, los trabajos caseros, los esfuerzos personales, etc.
- Pero notamos la pasividad de los alumnos.
- La desmotivación y desinterés frente a un problema en vez de buscar soluciones.
- La ausencia de creatividad.
- La sensación de inseguridad, estrés y bloqueos. La vacilación y dudas.
- Tenemos que aclarar que la prueba del pos-test se desarrolla al final del curso pues es normal que se nota una mejora de los dos grupos respecto a su pronunciación, vocabulario, gramática y fluidez.

❖ Grupo experimental (E)

- Las notas del grupo experimental se mejoran gracias a la intervención didáctica, aunque la frecuencia era insuficiente 2 horas semanales ya que tenemos que respetar la distribución anual del Ministerio de la Educación Nacional, para acabar el programa en su determinado tiempo.
- Trabajar y aprender jugando favorece el trabajo en parejas o grupos. Hecho que nos ha permitido detectar unos fallos a mejorar, entre ellos las dificultades para entender las instrucciones de los juegos sobre todo los desconocidos por los alumnos. Constatamos por desgracia que hay al principio ciertos alumnos que no saben jugar y no conocen el placer que este genera debido a su educación su nivel social, etc.

- Uso de vez en cuando de la lengua materna por parte de los alumnos al sentirse muy cómodos olviden que están en una clase de lengua extranjera.
- También los ruidos producidos al ganar o bien al hablar juntos por ejemplo, y por fin la competición negativa que se puede generar sobre todo con ciertos juegos por ejemplo los individuales o bien los que son limitados en el tiempo por ejemplo el más rápido es el ganador, juegos a evitar en las aulas.
- Seguro que a lo largo del curso remediamos progresivamente a estos problemas tal como: cambiar las reglas de unos juegos para facilitar las instrucciones y adaptarles al nivel de los alumnos. Jugar con los menos motivados y explicarles que es una actividad que no se limite a los niños, o bien evitar los juegos competitivos (individuales) y optar por los cooperativos (en parejas o grupos).
- Relacionamos la mejora del grupo E a todas las oportunidades que proporcionan los juegos para practicar la lengua meta durante todas las actividades propuestas, pues se acostumbran a pronunciar ciertas palabras, sonidos, letras, etc. También a emplear correctamente el vocabulario adquirido. A cometer menos errores gramaticales así que no tener miedo al cometerles. Y sobre todo a corregirse. Porque aprenden la gramática de manera implícita por ejemplo memorizan la conjugación de los verbos y el uso de los pronombres personales sin darse cuenta.
- Cabemos añadir que al mismo tiempo notamos que los alumnos del grupo C también se mejoran al nivel gramatical, la explicación que nos parece evidente es que los contenidos propuestos en el programa dan mucho más importancia a la gramática que a la destreza oral y proponen con una repetición una serie de ejercicios estructurales de memorización en primer lugar.
- Resulta claro que la pronunciación y la fluidez son dos subcategorías complementarias cuando se mejora una la segunda sigue en la misma trayectoria

puesto que los alumnos hacen menos esfuerzos para hablar en español pues menos pausas y menos dudas y vacilaciones y se expresan con más seguridad.

- Al trabajar en un ambiente relajado sin estrés, los alumnos tienen menos dificultades a memorizar el nuevo léxico y a enriquecer su repertorio de vocabulario personal. Pues llegan a usarlo de manera adecuada sin equivocarse.

Conclusión general

Antes de presentar las conclusiones y tras la presentación del análisis y de los resultados de nuestra investigación nos parece importante recordar las preguntas planteadas en el primer capítulo de nuestro trabajo que a continuación intentamos contestar:

¿La aplicación del juego en el aula de ELE como estrategia didáctica podría motivar a nuestros alumnos a desarrollar la destreza oral, sacando así mejores resultados en la práctica de la lengua meta?

-Tras los resultados obtenidos, podemos afirmar que sí, la aplicación del juego en el aula de ELE motiva a nuestros alumnos para practicar la lengua meta desarrollando así no solo la destreza oral pero también la escrita.

¿Qué entendemos por destreza oral?

-Por lo que concierne la destreza oral dedicamos todo un capítulo para responder a esta pregunta. Para nuestros alumnos aprender español se limite a la comprensión y la expresión oral, o a lo menos es el más importante, omitiendo así la destreza escrita (gramática, cultura, literatura, historia, etc.). Resulta claro que los alumnos no son conscientes de que todo se complementa y que aprender una lengua extranjera implica también aprender su estructura gramatical así que su cultura.

¿Qué tipos de actividades lúdicas podemos proponer a los alumnos de secundaria?

-En cuanto a los tipos de actividades lúdicas que podemos proponer a los alumnos principiantes en el aula de ELE, son muchísimas y variadas, de entre ellas podemos citar a: los juegos lingüísticos de memoria, de imaginación, de rol, etc. Pero como los alumnos de secundaria tienen un programa determinado, es necesario adaptar los juegos propuestos al nivel y a los temas de su programa. También es importante respetar el tiempo dedicado a cada secuencia y actividad propuesta, tienen que ser al mismo tiempo juegos eficaces, sencillos, divertidos y que se pueden ejecutar en un tiempo bastante corto.

¿Cómo y con qué frecuencia podemos introducirlas en el aula de ELE?

-Los juegos se introducen en las secuencias relativas a nuestro tema de investigación o sea la comprensión y la expresión oral. En el programa tenemos dos temas en cada unidad, cada tema consta de una lección A y B, en la cual se puede practicar la comprensión y la expresión oral, a razón de dos horas, una para la comprensión y otra para la expresión, en nuestra investigación dedicamos dos horas semanales para los juegos.

¿En qué medida estos juegos pueden tener un impacto sobre la destreza oral de nuestros alumnos?

-Según los resultados observados podemos afirmar que los juegos tienen un gran impacto sobre la destreza oral de nuestros alumnos, ya que favorecen el aprendizaje en un ambiente relajado, sin estrés ni miedo en el cual pueden no solo expresarse libremente sin restricciones, sino que pueden concentrarse, prestar más atención a la comprensión y aplicarse más en sus tareas. Los alumnos que aprenden jugando son muy activos, muy motivados, participativos, capaces de tomar decisiones, iniciativas, resolver problemas, sugerir soluciones, proponer planes y emplear estrategias.

Además de esto son alumnos capaces de corregirse y de autoevaluarse, son muy cooperativos más sociables, tolerantes, que no temen el fracaso, que tienen confianza en sí mismos, seguros, alegres y sonrientes. Impacientes de descubrir y de aprender más cosas, interesados, investigadores y creativos.

¿Cuáles son los juegos que favorecen el desarrollo de la destreza oral?

-Opinamos que los más interesantes son los juegos de memoria de rol de simulación y de vacío de información.

- Los juegos de memoria son aquellos destinados a trabajar el léxico y enriquecer el vocabulario, gracias a estos últimos los alumnos amplían su repertorio personal con más facilidad sin esfuerzo. Los descubrimientos científicos recientes demuestran la relación entre la memoria y el aprendizaje y como las emociones negativas pueden afectar la memorización de lo aprendido, mientras que las emociones positivas favorecen este proceso. Para poder expresarse en la lengua meta hay que recuperar el vocabulario memorizado para utilizarlo en las situaciones comunicativas adecuadas. La memorización tradicional basada en la repetición no permite un aprendizaje significativo.
- Los juegos de rol y las simulaciones que consideramos según lo observado en nuestra experimentación como unos de los más apropiados a favorecer el desarrollo de la destreza oral ya que tienen ventajas frente a otras más tradicionales como lo confirma Harmer (1991) citado por Agudelo (2015), quien indica que dichos juegos sirven de estímulo para la producción oral, son juegos adaptables a estudiantes de diferentes niveles. Muy útiles en la fase de producción, así que en la fase de recepción.

- Patricia y Gooding (2011) definen los juegos de rol como juegos en que se interpretan diversos papeles tanto reales como imaginarios. Los autores citados anteriormente son de acuerdo sobre el interés y la motivación que el juego de rol despierta en los alumnos puesto que favorece una participación espontánea, la interacción, la expresión oral y corporal. Dichos juegos proporcionan a los alumnos papeles de personajes ficticios, que deben interpretar así pues se implican más.
- Constatamos que nuestros alumnos con los juegos de rol llegan a explotar el máximo de sus capacidades, puesto que son juegos en los cuales los alumnos son los verdaderos protagonistas, son libres de elegir el personaje que les gusta interpretar, sin la intervención del profesor, elaborar los diálogos, crear las situaciones comunicativas, pues podemos decir que ya existen todos los ingredientes para favorecer una verdadera comunicación. En cuanto a las simulaciones ofrecen una interacción donde los alumnos se acercan el más posible de las situaciones cotidianas reales.
- Por fin citamos a los juegos de vacío de información, son juegos bastante interesantes, según Araujo (2017) estas actividades se perciben como más auténticas y realistas a la hora de desarrollar la expresión oral en el aprendizaje de lenguas que las actividades de juegos de roles que suelen ser muy habituales, los participantes en una situación comunicativa real nunca disponen de la misma información cuando inician una conversación. Una persona sabe lo que otra desconoce.
- Por supuesto son juegos que ofrecen la oportunidad a todos (trabajo en grupo o parejas) para hablar ampliamente en la lengua meta. Notamos que el juego incita

la curiosidad de los alumnos para hallar el desconocido. Hecho que implica atento y reflexión que sea para la producción o bien la recepción del mensaje.

De manera general podemos afirmar que la actitud observada en los comportamientos y la manera de actuar de nuestros alumnos en todas las tareas y actividades efectuadas en el aula, tal como la destreza escrita, la gramática y hasta en los trabajos caseros, los proyectos, las investigaciones personales, el interés por la lectura, etc. No es más que el impacto del uso del juego en el salón de clase.

La diferencia notada entre los alumnos del grupo C y del grupo E en cuanto a los comportamientos y actitudes es suficiente para justificar el uso de los juegos. El grupo C es un grupo bastante pasivo que siempre espera la contribución y la aportación del profesor, que no se implica cien por cien en su aprendizaje, al contrario del grupo experimental que es más autónomo. Su progresión es muy lenta así que su motivación inestable y su participación variable que frecuentemente depende del interés dado por el tema tratado nos lleva a afirmar lo dicho anteriormente.

Al nivel emocional, tenemos que señalar que nuestros alumnos son adolescentes, y viven una etapa de su vida conocida por ser muy compleja y que de manera indirecta afecta el proceso de aprendizaje. La metodología aplicada o bien la estrategia didáctica aplicada nos acerca humanamente. Consideramos la relación muy especial, establecida con mis alumnos como una de las experiencias más inolvidables en nuestra carrera profesional.

Seguro que los factores que influyen de manera directa o indirecta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son variados por ello nuestra intervención didáctica no es la solución a todos los problemas existentes que de manera u otra afectan dicho proceso. Pero el juego podría ser una estrategia didáctica para desarrollar las destrezas en nuestros alumnos al tomar en consideración unas sugerencias:

- Las habilidades necesitan un largo tiempo (años) según Cassany et al. (1998) para desarrollarse, por las razones que ya hemos expuesto en los capítulos anteriores. Pues con más frecuencia y a largo tiempo por ejemplo segundo y tercer curso de secundaria el juego podría darnos resultados muy interesantes.
- Los alumnos tienen que ser conscientes del valor del juego y de su impacto, para que no lo tomen como una pérdida de tiempo, los profesores tienen que explicar muy bien el porqué de los juegos en el aula de ELE y determinar los objetivos deseados.
- Los profesores de EL en general y de ELE en particular tienen que intentar adoptar esta estrategia, no solo porque los juegos ofrecen una multitud de ventajas y beneficios para lograr un aprendizaje significativo, sino que emocionalmente son actividades que favorecen las relaciones afectivas y sociales entre el profesor y sus alumnos y entre los alumnos mismos. Sobre todo cuando se trata de alumnos de secundaria adolescentes muy sensibles y muy lunáticos que por la mayoría sufren de la falta de comunicación con los adultos.
- El uso de los juegos debe ser muy bien estudiado y sobre todo adaptado al nivel, al programa y a los objetivos determinados de cada secuencia, unidad y tema. Pues no se debe tratar como una simple herramienta de trabajo sino que hay que instaurar y verdadera planificación o sea toda una estrategia de trabajo. Salvo si se necesita horas de preparación y de trabajo constante durante todo el curso escolar eso vale la pena de probarlo.
- Los juegos didácticos son flexibles y no se limitan a la expresión oral, todas las destrezas, las asignaturas y materias pueden probar y usar dichos tipos de juegos para mejorar el rendimiento, la comprensión, la motivación y sobre todo captar la atención y el interés de sus alumnos.

- También no se limiten a un nivel particular, podrían funcionar muy bien con estudiantes de nivel superior por ejemplo universitarios sobre todo que para estos últimos la comunicación oral es primordial para conseguir su carrera profesional e ingresar en el mundo laboral, sobre todo que para cualquier reclutamiento se exige una entrevista (oral) de trabajo.
- Cabemos concluir que la introducción de los juegos en las aulas de EL en general o bien las de ELE en particular podría ser muy beneficiosa para los alumnos, los profesores, las relaciones sociales y todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia y cualquier nivel si de antemano conseguimos a diseñar una adecuada planificación , asimismo determinar y tener muy claro los objetivos aspirados para el desarrollo de las destrezas en nuestros alumnos, da igual su edad, que sean niños, adolescentes o adultos. Ni importa su nivel básico, intermedio o bien avanzado. Todo es cuestión de una buena voluntad y de una ordenada organización donde interactuamos todos alumnos y profesores en diversos roles, responsabilidades y cargos para alcanzar nuestro objetivo común.

Nos encantaría experimentar esta metodología de trabajo al nivel superior para disponer de una población más amplia (personas mayores y responsables), un tiempo más largo y sobre todo disfrutar de una cierta libertad en cuanto a los temas, los contenidos tratados y las actividades trabajadas.

Por ello esperamos en el futuro hacer estudios más profundos sobre el tema, probando otros juegos y otras actividades lúdicas, en particular los interactivos que han abierto nuevos horizontes en la enseñanza de las lenguas extranjeras en general y del español en particular. Además que son juegos basados en la resolución de problemas y la elaboración de estrategias, ofrecen una retroalimentación inmediata y personalizada, Por ello pensamos que en este campo de investigación queda mucho por explorar.

Bibliografía

Arnold, J. (1999). (coord): *Los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas*.(243-264). (Trad. A. Valero, 2000). Cambridge: Cambridge University Press.

Ausubel, D. (2002).2^{ed}. *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Batalla, F. A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Inde publicaciones.

Bellón, F.M. (1998) .*Descubrir la creatividad*. 4^{ed}. Madrid: Pirámide.

Beltrán, I.A. (1993). *Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

Bequer Díaz, G., González Rodríguez, C., y Plous, M.L. (1993). *Juegos de Movimiento*. Cuba: INDER.

Bermejo, R. y Blázquez, T. (2016). *El juego infantil y su metodología*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: UP.

Caldela, O.A. (2014). *Pedagogía Como enseñar bien*. United States: Lulu.com.

Campos, C.Y. (2000).*Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. México: Dgenamd.

Cassany, D. Luna, M., y Sanz, G. (1998). 4^{ta}ed .*Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Cohen, L .y Manion, L. (1985): *Research Metods in Education*. Reino Unido.

Chávez, N.4ed. (2007). *Introducción a la Investigación*. Venezuela: Edición Maracaibo.

Chomsky, N. (1972). *Lingüística cartesiana*. Madrid: Gredos.

Daniels, H. (2005). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

De la Torre, F. (2005). *12 Lecciones de Pedagogía, Educación y Didáctica*. México: Alfaomega.

Del Río, M.J. (1993). *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona: Horsori.

Díaz, A. García, J.J. Guerrero, C., Maillo, J.P. Navarro, M., y Rivadeneyra, M.L. (1993). *Desarrollo Curricular para la Formación de Maestros Especialistas en Educación Física*. España: Editorial Gymnos.

Escobar, C. U. y Bernaus, M. (2001). *Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje de segundas lenguas*. Madrid: Síntesis Educación.

Ferreiro, R. (2006). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. Madrid: Trillas.

García Azcárate, A. (2013). *Pasatiempos y juegos en clase de matemáticas*. Madrid: Aviraneta.

Garvey, C. (1985). *El juego infantil*. Madrid: Morata.

Gallego, J. L. y Salvador, F. (2002). Metodología de la acción didáctica. En Medina, A. y Giovannini, A., Martín, E.P., Rodríguez., y M.C. Blanco, T.S. (2006). *Destrezas Profesores en acción 3*. Madrid: Edelsa.

Giovannini, A., Martí Peris, E., Rodríguez Castilla, M., y Simón Blanco, T. (1996). *Profesor en acción 1. El proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Gómez, S.B. (2012). *Metodología de investigación*. México: Ma. Eugenia Buendía López.

Huizinga, Johan. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza, 2000.

Kemmis, S. (1993). *El currículum, más allá de la teoría de la producción*. Madrid: Morata.

- Rebollo Martínez, A.(2014).*Enseñanza, adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera*. Murcia: Editum Ediciones.
- Monereo, C., Castelló, M. Mercè, C., Palma, M., y Pérez. M.L. (Coord.). (1994).6^{ta} ed. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Platt, R. J. C., y Platt, H. (1993).*Dictionary of language teaching and applied linguistics*, London: Longman.
- Rubin, KH, Fein, GG., y Vandenberg, B. (1983). *Play . E. V. E. Hetherington, Handbook of child psychology 4, Socialization, personality, and social development*.693-774. New York: Wiley.
- Richards, J.C., y Rogers, T.S. (2003). 2^{da}. *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. .ed. Madrid: Edinumen.
- Richards, J.C., y Rogers, T.S. (1986). 2^{da}. *Approachs & Methods in Language Teaching*, (Trad. Castillo. J. M., y Condas.M.2003). Cambridge: University Press.
- Sánchez, A. (1997).*Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL
- Sánchez, A .P. (2004). *Enseñanza y aprendizaje en la clase de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, A, (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: S.G.E.L.- Educación Avda.
- Schiller, F. (1954). *La educación estética del hombre*. Madrid: Espasa Calpe
- Tornero, Y. (2010).*Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en práctica*. Madrid: Edinumen.
- Vázquez, G. (2000). *La destreza oral*. Madrid: Edelsa.

Bibliografía electrónica

Alvarado Abreu, Y., Barrera Jiménez, A. D., Breijo Worosz, T., y Bonilla Vichot, I. (2018). El proceso de enseñanza aprendizaje de los Estudios Lingüísticos: su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive, Revista de educación*, 16, (4), 610-623. [Consulta: 23/08/2019]. Recuperado de <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>

Acevedo, Y. (2014). *Factores que influyen en la expresión oral de los estudiantes de primer grado a del colegio Luis López de Mesa*. (Tesis de especialización). Universidad de la Sabana, Colombia. [Consulta: 03/05/2020]. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/11658>

Araujo Portugal, J. C. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala*, 22, (3) ,404-425. [Consulta: 06/02/ de 2023]. Recuperado de <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n03a03>

Arias, A .V., Lozano, B.A., Gonzales, C.R., y Pérez, N.J.C. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de psicología*, 31, (3) ,425-461. [Consulta:10/01/2022]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>

Arias, M., y Castiblanco, D. (2015). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en inglés*. (Tesis de pregrado). Universidad Libre de Colombia, Bogotá, Colombia. [Consulta: 02/ 07/2019]. Recuperado de : <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle>

Agudelo, J. A. (2015). *Estrategia lúdico-pedagógica de juego de roles para la expresión oral en inglés, de los estudiantes de primer grado de básica primaria en un colegio de*

Barrancabermeja. (Tesis de Maestría en educación). Universidad autónoma de Bucaramanga. [Consulta: 12/ 02/2023]. Recuperado de <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/2474>

Alonso, F, C, C. (2010). Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las actividades de aprendizaje. [Consulta: 19 /08/ 2019]. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277275404 Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo en torno a las ac.](https://www.researchgate.net/publication/277275404_Factores_de_la_ensenanza_que_favorecen_el_aprendizaje_autonomo_en_torno_a_las_actividades_de_aprendizaje)

Alonso, N.A. (2021). *El juego como recurso educativo: Teorías y autores de renovación*. (Trabajo de fin de grado en educación infantil). Universidad de Valladolid, España. [Consulta: 19/ 01/2022]. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51451/TFG-L3005.pdf?sequence=1>

Altez Ortiz, E., Mamani Quispe, G. D., Montenegro Chino, R., Delzo Calderón, I. A., Trujillo Bravo, N., y Del Águila Gonzales de del Castillo, M. (2021). El cognitivismo: perspectivas pedagógicas, para la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, en comunidades hispanohablantes. *Paidagogo*, 3(1), 89–102. [Consulta: 19 /07/2022]. Recuperado de <https://educas.com.pe/index.php/paidagogo>

Alcalde, N.M. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista lingüística y lenguas aplicadas*.6, 9-24. [Consulta: 19 /08/2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>

Andreu, M. (2008). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El juego didáctico. I Congreso Internacional de español para fines específicos. [Consulta: 10 /07/ 2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7513510>

Antón, P. (2013). Teorías del aprendizaje de idiomas. Portofolio Docente. [Consulta: 19 /07/2019]. Recuperado de: <https://pabloanton.wordpress.com/filosofia-de-ensenanza-4/teorias-del-aprendizaje-de-idiomas/>

Baralo, M.O. (1996). *Algunos aspectos de la adquisición de la morfología léxica del español como lengua extranjera*. Actas del V Congreso Internacional de ASELE: 143-150. [Consulta: 19/05/2019]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/morfologia/baralo.htm

Baralo, M.O. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 11,164-171. [Consulta: 11 /05/ 2020]. Recuperado de <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf>.

Barajas Anaya, N, López Rojas, J, Márquez Vega, L. y Rodríguez Romero, M. (2015). Investigación documental sobre las habilidades y competencias comunicativas en educación básica. Université Santo Tomas. [Consulta: 11/ 02/ 2021]. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3043/Barajasnelly2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baro, A.C. (2011). *Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. Innovación y experiencias educativas*, 40,1-11. [Consulta: 05/ 02/ 2019]. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf

Barreras Gómez, Asunción. (2007). (Coord.). Los cuentos orales en la enseñanza del español como lengua extranjera. En Balmaseda Maestu Las destrezas orales en la

enseñanza del español L2-LE, 1. 313-322. [Consulta: 02/ 04/ 2020].Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2438315>

Baretta, D. (2006). Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE. *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*,7.[Consulta:10/02/2020].Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:394d1a27-bfd7-48d9-b68a-bee490278cba/2006-redele-7-02baretta-pdf.pdf>

Benítez, G.S. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *MarcoELE, Revista de didáctica Español lengua extranjera*, 11 ,1-66. [Consulta: 12/02/ 2020]. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Benítez Menéndez, O. (2006). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 42(5), 1-6. [Consulta: 16/07/ 2019]. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie4252403>

Bisquerra, R. (2020). (Coord.). Educación socioemocional y bienestar. En L. G. JuárezHernández Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento. Congreso Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. [Consulta: 22/07/2022]. Recuperado de <https://cife.edu.mx/recursos/category/cigeth-2020/>

Bordón, T. (2000). La evaluación de la expresión oral en el aula de ELE. *Carabela*, 47, 151-175. [Consulta: 27/07/2019]. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/evaluacion/02.bordon.pdf>

Boquete, G. (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: Las destrezas orales. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá. [Consulta: 11/10/ 2022]. Recuperado de [:https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/80984/tesis%20doctoral.P.Nowakowska%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/80984/tesis%20doctoral.P.Nowakowska%281%29.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

Britton, L. (2000). *Jugar y Aprender con el método Montessori*. Barcelona: Paidós ibérica. [Consulta: 25/07/ 2019]. Recuperado de https://www.planetadelibros.com/libros_contenido_extra/37/36433_jugar_y_aprender_con_el_metodo_montessori.pdf

Cabezuelo, M. (2005). Creencias y actitudes de alumnos sobre el aprendizaje oral. *Redele*. [Consultado el 06 de octubre de 2020]. Recuperado de <http://www.sgei.mec.es/redele/Biblioteca2006/MargaritaCabezuelo.shtml>

Cabrera, S.C. (2020). Las macrodestrezas en el aula de ELE. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6, (3), 109-123. [Consulta: 29/07/2022]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7680323>

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1, 1-47. [Consulta: 22/03/ 2020]. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Merrill-Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing/links/0c960516b1dada

Campos, A. (2016). Investigación acción. [Consulta: 15/12/2022]. Recuperado de <https://es.slideshare.net/lambertino/lambertino-campos-investigacionaccion-10022016-58124593>

Cerdas, G.R., y Ramírez, .A. (2015).La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría historia, teoría practica. *Revista de lenguas modernas*, 22, 297-316. [Consulta: 19 /04/ 2019]. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/285628579_La_ensenanza_de_lenguas_extranjeras_historia_teor%C3%ADa_y_practica

Ceño, J. (1996).El concepto de competencia comunicativa. En Biblioteca del profesor. [Consulta: 03/01/2020].Recuperado de

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz02.htm

Cedeño, E., y Calle, R. (2020). Incidencia de los juegos individuales y colectivos en las habilidades y destrezas de los estudiantes. *Rehuso*, 5(2), 70-84. [Consulta: 15 /07/ 2022].

Recuperado de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>

Cerdas, G., y Ramirez, J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: Historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, 22, 297-316. [Consulta: 03/07/ 2019].Recuperado de <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/19212/19687-Art%c3%adculo-43554-1-10-20150617.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cestero, A. M. (2017).La comunicación no verbal , AM Cestero e I. Penadés (eds.), Manual del profesor de ELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá,1051-1122.

[Consulta:20/02/2022].Recuperado de https://www.academia.edu/34916415/La_comunicaci%C3%B3n_no_verbal

Couñago, A. (2020). ¿ Qué implica el proceso de enseñanza aprendizaje?. Eres mama. [Consulta: 11/01/2022]. Recuperado de <https://eresmama.com/que-implica-proceso-ensenanza-aprendizaje/>

Chacón, P. (2008). El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? . [Consulta: 26/09/2019]. Recuperado de www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf

Chamorro, M.D., y Prats, N. (1990). “La aplicación de los juegos a la enseñanza de español como lengua extranjera”, en *Actas II Congreso ASELE*: 235-245. [Consulta: 08/07/2020]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. MEC/Instituto Cervantes y Anaya Ed. [Consulta: 19/05/2019]. Recuperado de www.cvc.cervantes.es/obref/marco

Crandall, J. (1999). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos, en J. Crespillo-Álvarez, E. (2011). Enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2. *Gibraltar. Estudios pedagógicos*, 71. [Consulta: 02/07/2020]. Recuperado de http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/23/Hekademos_N23.pdf

Cruz, D. (2020). Expresión oral: una problemática por abordar. *SCIÉENDO*, 23(4), 293-298. [Consulta: 10/01/2021]. Recuperado de <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.035>

Dala, S. (2010). La interacción oral en el aula de ELE. (Tesis de Magister). Universidad de Oran2. Argelia. [Consulta: 30/09/2020]. Recuperado de <https://www.theses-algerie.com/1721521651977688/memoire-de-magister/universite-mohamed-ben-ahmed---oran-2/la-interacci%C3%B3n-oral-en-el-aula-de-e-le>

Dala, S. (2018). *El papel del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula de ELE*. (Tesis doctoral). Universidad de Oran2. Argelia.

[Consulta: 18/05/2019].Recuperado de <https://ds.univ-oran2.dz:8443/browse?type=author&value=DALA%2C+Samia>

Del Carmen, U.A. (2011) .Aprendizaje de lenguas extranjeras y su relación con el contexto. *Cuadernos de Lingüística Hispanica*.17, 107-116. [Consulta: 12/09/2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3964428>

Díaz. B. A., F. y Hernández.G. R. (1999). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGrawHill. [Consulta:15/01/2020]. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/407164027/Diaz-y-Hernandez-1999#>

Domínguez. P. G. (2008). Destrezas decisivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Marco ELE Revista de didáctica español lengua extanjera*.6, 1-201. [Consulta: 6/01/2020].Recuperado de https://www.marcoele.com/descargas/pdominguez_destrezas.pdf

Ferrer, T. (2015). Métodos de enseñanza comunicativos: El juego como estrategia didáctica en la instrucción del español como segunda lengua. *Revista Lúdicamente*, 4, (8). [Consulta: 25/07/2021].Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ludicamente/article/view/4275/3528>

Fernandez, T. y Tamaro, E. (2004).Biografía de Monotessori. Biografías y Vidas .La enciclopedia biográfica en línea. [Consulta: 28/04/2020].Recuperado de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/m/montessori.htm>

Fuentes, N.C. (2008). EL componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE, Revista de didáctica Español lengua extranjera*, 7,1-14. [Consulta: 17/01/2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152390006>

Galindo, S.A.J. (2015). Aportes del aprendizaje kinestésico en el aula universitaria. Universidad Militar nueva Granada Facultad de Educación especialización en docencia universitaria.[Consulta:03/05/2020].Recuperado de

[:https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7112/Jose%20Salamanca%20%20Ensayo%20Aprendizaje%20Kinestesico.pdf;jsessionid=F1F90295D649687C793F57651369D0B8?sequence=1](https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/7112/Jose%20Salamanca%20%20Ensayo%20Aprendizaje%20Kinestesico.pdf;jsessionid=F1F90295D649687C793F57651369D0B8?sequence=1)

Gallardo-López, J.A., y. Gallardo-Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*, 24, 41-51. [Consulta: 20/09/2020].Recuperado de

<http://hdl.handle.net/10433/6786>

Gallego, J. L. y Salvador, F. (2002). Metodología de la acción didáctica. [Consulta: 19 /05/ 2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684293>

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J. M. (2006). El juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros escolares: evaluación de programas de intervención para la educación infantil, primaria y secundaria. Madrid: Ministerio de Educación. [Consulta: 14/02/ 2020]. Recuperado de

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP12153.pdf&area=E>

García, J.G. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica Lengua y Literatura*, 7, 439-444. [Consulta:19/05/2019]. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148653>.

García, M. (2004). La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de e/le. *Glosas didácticas, Revista electrónica*

internacional.12, 105-112. [Consulta: 22/04/2020]. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/>

García, M, Faylenys, A., Sánchez, C., Francisco, J., y Govea, P. (2009). Construcción de conocimientos en el aula de inglés como lengua extranjera. *Sapiens, Revista universitaria de investigación*, 10 (2), 165-180. [Consulta: 23/05/2020]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41021266009>

Garcés, L.F.C., Cobos, A., Vivas, M., y Salas, E.J. (2018). El aprendizaje significativo y su relación con los estilos de aprendizaje. *Revista Anales*, 1 (376). [Consulta: 23/05/2019]. Recuperado de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/1871>

González, P.V. (2010).El aspecto lúdico en la enseñanza de ELE. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, 1-10. [Consulta: 30/09/ 2019] .Recuperado de https://marcoele.com/descargas/11/varela- Recuperado de aspecto_ludico.pdf

González, V.G. (2019). *La enseñanza de la producción oral. Enseñar hoy una lengua extranjera*.254-292. [Consulta: 24/10/2020]. Recuperado de <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/12/30809-Enseñar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf>

Guastalegnanne, H. (2009). *Juegos para trabajar gramática y vocabulario en la clase de ELE*. [Consultado el 09 de diciembre de 2019].Recuperado de https://marcoele.com/descargas/enbrape/guastalegnanne_juegos.pdf

Guerrero, L.S. (2015). *La institución libre de enseñanza y la arquitectura española de la edad de (1876-1936)*. (Tesis doctoral).Universidad Politécnica de Madrid. [Consulta: 05/01/ 2021]. Recuperado de: <https://oa.upm.es/40125/>

Gustavo Díaz, Il. S. (2012). El juego lingüístico, una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*. 7, 97-102. [Consulta: 13 /05/2020].

Recuperado de <http://ojs.upv.es/index.php/rdlyla>

Gutiérrez, M.D. (2004). La bondad del juego, pero. *EA, Escuela Abierta*, 7(1) ,153-182. [Consulta: 14/05/2019].

Recuperado de

<https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/165/139>

Gutiérrez, H. M.I. (2011). *Técnicas de expresión oral*. San Gil.: SENA Centro Agro

turístico. [Consulta: 28/03/2021]. Recuperado de [https://docplayer.es/42906509-Tecnicas-](https://docplayer.es/42906509-Tecnicas-de-expresion-oral.html)

[de-expresion-oral.html](https://docplayer.es/42906509-Tecnicas-de-expresion-oral.html)

Gutiérrez, M.T. (2018). Estilos de aprendizaje, estrategias para enseñar. Su relación con el desarrollo emocional y “aprender a aprender”. *Tendencias pedagógicas*, 31, 83-96.

[Consulta: 22/05/2019]. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6383448>

Gutiérrez, S.V. (2020). El componente afectivo de las representaciones sociales. *Cultura representaciones soc*, 15 (29). [Consulta: 26/09/2022]. Recuperado de

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200123

González, J.L.D., y Asensio, M.B. (1996). Las Teorías sobre el Aprendizaje de Segundas Lenguas. *Uvigo*. 155-186. [Consulta: 13/01/2019]. Recuperado de

<https://revistas.uvigo.es>

Hernández Ching, R. C.y Cordero Badilla, D. (2021). El estímulo de la motivación intrínseca del estudiantado en un curso de inglés como lengua extranjera. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 149–172. [Consulta: 04/12/2020]. Recuperado de <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.30>

Herrera, N.A.I. (2020). *La influencia del juego pedagógico en el desarrollo cognitivo de los niños de nivel inicial*. (Trabajo académico), Universidad de Nacional de Tumbes. Perú. [Consulta:20/11/2020].Recuperado de

<http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/63568/TRABAJO%20ACADEMICO%20-%20HERRERA%20NUNJAR.pdf>

Herrera, C.F. (2016).Habilidades cognitivas. Universidad de Granda.[Consulta: 14/01/2022].Recuperado de

[:https://www.google.fr/search?q=las+habilidades+cognitivas+Herrera+2016&ei=V6ROZNr5LsmhkdUP3oiuuA0&ved=0ahUKEwiagbHZj9L-AhXJUKQE](https://www.google.fr/search?q=las+habilidades+cognitivas+Herrera+2016&ei=V6ROZNr5LsmhkdUP3oiuuA0&ved=0ahUKEwiagbHZj9L-AhXJUKQE)

Higueras, L. (2019). *El juego como recurso didáctico en la formación inicial docente*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. [Consulta:13/04/ 2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=221474>

Hermosa, K.M.C. (2020). *Implementación de estrategias metodológicas a partir del modelo de bandler y grinder (vak), para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en adolescentes entre 16 y 18 años del centro psicológico I.P.U., durante el periodo 2018-2019*. (Trabajo de titulación previo a la obtención de título de: Psicóloga), Universidad politécnica salesiana, Quito. [Consulta: 07/05/2021]. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/TTQ538>

Instituto Cervantes. (2006). Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes. [Consulta: 13/05/2019]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm

Instituto Cervantes. (2006).EL Marco Comun Europeo de Refrencias. [Consulta: 13/05 2019].Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Kaben, A. (2012). *La motivación en el contexto de enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera en el ciclo secundario*. (Tesis de Magister). Universidad de Oran1.

[Consulta:24/08/2021]. Recuperado de <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3980.pdf>

Kremers, N.M. F. (2000). “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 461- 470. [Consulta: 19/04/2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608291>

Labrador, M.J. y Morote, P. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”, en *Glosas Didácticas* 17,71-84. [Consulta:14/06/2019]. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. 3 ed. Barcelona: Editorial GRAÓ. [Consulta: 2/02/2022]. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Linares, A. (2009). *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vigotsky*. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma de Barcelona. España. [Consulta: 10/05/2019]. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/Teorias_desarrollo_cognitivo.pdf.

Lebrón, A.F. (2009). Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza* .3, 1-9.[Consulta:05/02/2019].Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5070.pdf>

Llorente, J. J.O. (2012). *Estudio, evaluación y optimización de los procesos de introducción de las Tic en los centros educativos en formación obligatoria*. (Tesis doctoral).Universidad Autónoma de Madrid. [Consulta:06/02/2020].Recuperado de <https://docplayer.es/26754062-Tesis-doctoral-estudio-evaluacion-y-optimizacion-de-los-procesos-de-introduccion-de-las-tic-en-los-centros-educativos-en-formacion-obligatoria.html>

Luengo, J.N. (2004). La educación como objeto de conocimiento. En A. Pozo, *Teoría e instituciones contemporáneas de educación* .30-45. Madrid: Biblioteca nueva. [Consulta: 06/02/2019]. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/1-EducacionConcepto.pdf>

Leiva, (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Ibero Americana*, 56 (1). [Consulta: 15/03/2019]. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1555>

León, M. I. (2017) *Aplicación del aprendizaje móvil para mejorar la interacción oral de estudiantes de español como lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. [Consulta: 15/04/2022].Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:FilologiaMileon/LEON_AXELSSON_MercedesIdalith_Tesis.pdf

Linaza, J. L. (2013). El juego es un derecho y una necesidad de la infancia. *Bordón Revista De Pedagogía*, 65(1), 103–117. [Consulta:25/02/2019]. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65107>

López, N. y Bautista, J. (2002) .El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Agora digital*, 4,1-9. [Consulta: 09/03/2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=963159>

López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3, 1,16-19. [Consulta:10/06/2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2547022.pdf>

Lorente, F. P. y Pizarro, .C. M. (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas. *Tonos digital* ,23. [Consulta:11/02/2019]. Recuperado de https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-_el_juego.htm

Lorente, F. P. y Pizarro, C. M. (2013). No te sientas fuera de juego: El componente lúdico en la clase de ELE. *Mosaico*, 31, 26-32. [Consulta: 05/02/2020]. Recuperado de https://www.academia.edu/15915689/No_te_sientas_fuera_de_juego_el_componente_l%C3%BAdico_en_la_clase_de_ELE_2013_Mosaico_31_26_32

Manrique Tisnés, H. (2011). La contribución de Darwin a la psicología evolutiva. *Revista de psicología*.3, (2).83-98. [Consulta:14/02/2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4865242>

Marcos, S. y Garrán, M. (2016). La comunicación oral: Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *OGIGIA*, 20, 47-67. [Consulta: 22/02/2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6301232.pdf>

Martínez, D. R., Díaz, G. C., Martínez Sánchez, R., y Marigomez, M. (2004). Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras. Colección Aulas de Verano. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación y Ciencia. [Consulta: 02/03/2019]. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP11708.pdf&area=E>

- Mendoza Puertas, J. D. (2019). Estudiantes coreanos y juegos en el aula de ELE. ¿Un binomio viable? *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos*, 18, 55–76. [Consulta:07/02/ 2020].Recuperado de <https://doi.org/10.24197/ogigia.18.2015.55-76>
- Meneses, M., y Monge, M. (2009). El juego en los niños: enfoque teórico. *Revista de Educación UCR*, 25, (2), 113-124. [Consulta: 05/01/2019]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44025210>
- Montagud, R.N.(2020).La intervención didáctica ¿Cómo es? y ¿Cómo se crea?. [Consulta: 2/05/2022] .Recuperado de <https://psicologiymente.com/desarrollo/intervencion-didactica>
- Mora, C., Plazas, F., Torres, A., y Camargo, G. (2016).El juego como método de aprendizaje. *NodosyNudos137, Rollos nacionales*.4, (40)137-144. [Consulta: 15/04/2020]. Recuperado de https://www.academia.edu/39088990/El_Juego_como_m%C3%A9todo_de_aprendizaje
- Montero, B.H. (20017). Aplicación de juegos didácticos como metodología de enseñanza: Una Revisión de la Literatura. *Pensamiento matemático*.7, (1) ,75-92.[Consulta:05/11/ 2020].Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6000065>
- Moreno, M. M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209. [Consulta: 28/06/ 2022].Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3345576>
- Morote, P.M. (2004). El marco de referencia europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*.12, 16-27. [Consulta: 25/03/2019]. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/>

Mujica-Sequera, R.M. (2020). Las técnicas conductuales. [Consulta: 25/09/2022]. Recuperado de <https://blog.docentes20.com/2020/03/las-tecnicas-conductuales-docentes-2-0/>

Muñoz, S.E. (2010). Los principios de la comunicación oral. *Quaderns de la Fundacio Dr. Antonio Esteve*, 20, 9-15. [Consulta: 14/02/2020]. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/QuadernsFDAE/article/view/253623>

Medina Revilla, A., y Salvador Mata. F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Pearson. [Consulta: 08/04/2010]. Recuperado de <https://ceum-morelos.edu.mx/libros/didacticageneral.pdf>

Méndez, H.G.M. (2011). La enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras: de la metodología tradicional a las concepciones didácticas actuales. *Revista Integra Educativa*. 4(1), 195-204. [Consulta: 08/02/2019]. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432011000100011&script=sci_abstract

Martín, A.S. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. *Tejuelo, Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación s.5*, 54-70. [Consulta: 05/02/2019]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>

Mauricio, L., Barriga-Fray, J. I., Lluquin-Merino, G.S., y Pazmino-Pavon, L.E. (2020). La Teoría de Stephen Krashen en el desarrollo de la producción oral de los estudiantes de la ESPOCH. *Polo del conocimiento, Revista científico- profesional.5* (3).814-849. [Consulta: 20/05/2021]. Recuperado de https://dialnet-unirioja-es.translate.google.com/servlet/articulo?codigo=7398391&x_tr_sl=es&x_tr_tl=fr&x_tr_hl=fr&x_tr_pto=op,sc

Marambio , J.G., Becerra, S.D., Cardemil., H.F., y Carrasco, L. (2019). Estilo de aprendizaje según vía de ingreso de información en residentes de programas de postítulo en otorrinolaringología. *Otorrinolaringol. Cir. Cabeza Cuello*, 79, 404-413. [Consulta: 03/12/2019]. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/orl/v79n4/0718-4816-orl-79-04-0404.pdf>

Marcos, G. M.J. (2009). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias en las lenguas extranjeras. *Abacus, Universidad europea*. 1-11. [Consulta: 24/02/2019]. Recuperado de <https://abacus.universidadeuropea.com/handle/11268/2779>

Morera, B.I. (2016). *Cultura y Estilos de Aprendizaje en la clase de español para inmigrantes*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.[Consulta:15/05/2020].Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Isabel-Morera>

Pinilla, R. (2000). El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de ELE, *Carabela*, 27, 53-68. [Consulta: 19/04/2020]. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/47/47_053.pdf

Pinilla Gómez, R. (2006). *Tipos de interacción oral y entornos situacionales: una tipología de las actividades de comunicación oral. Didáctica del español como lengua extranjera*. Coords. L. Miquel, y N. Sans. Madrid: Fundación Actilibre. [Consulta: 21/05/2019].Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.pinilla.pdf

Patricia, J.A., y Gooding, A.M.O. (2011). *La interacción en el juego de roles en la clase de inglés con estudiantes de segundo grado del colegio distrital marco tulio Fernández*. (Tesis de grado).Universidad Libre de Colombia. [Consulta:01/03/2021]. Recuperado de <https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/6016>

Pedro, J., Zambrano, S., Del R. Bravo-Cedeño, G., y L. Rivadeneira, M.R. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica, Dominio de las Ciencias, Ciencias sociales y políticas*.2, 127-137.

[Consulta:13/03/2019].

Recuperado

de

<https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>

Porto, J. P., Gardey, A. (2011). Cognitivismo - Qué es, en la psicología, definición y concepto. *Definición de* [Consulta:02/08/2022]. Recuperado de

<https://definicion.de/cognitivismo/>

Prieto, J.H.P. (2012). *Estrategias de enseñanza aprendizaje, Docencia universitaria basada en competencias*. México: PEARSON EDUCACIÓN. [Consulta: 08/05/2020]. Recuperado de

http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_pimiento_0.pdf

Pizano, G.C. (2012). Las estrategias de aprendizaje un avance para lograr el adecuado procesamiento de la información. *Investigación educativa*, 16,(29), 57-68. [Consulta:

25/07/2020].

Recuperado

de

<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/issue/view/437>

Ramos, E. E.R. (2010). Los factores que intervienen en el aprendizaje. *Temas para la educación, Revista digital para profesionales de la enseñanza*.7, 1-6. [Consulta: 22/05/

2019]. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7060.pdf>

Ramírez, J.M. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos, Revista de Educación*. 5,57-72. [Consulta:16/11/2020]. Recuperado de

<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/505/469>

Real Academia Española/ Asociación de Academias de la Lengua Española. (2020). Diccionario de la lengua española. Edición del tricentenario. Madrid: RAE. R. [Consulta: 05/02/2021]. Recuperado de <http://dle.rae.es>

Romero Tapia, C. (2012). *El juego como estrategia didáctica para adolescentes*. Ponencia presentada en el XIII Simposium Internacional “aportaciones de las universidades a la docencia, la investigación, la tecnología y el desarrollo”, México, D.F. México. [Consulta: 05/04/2020]. Recuperado de https://www.academia.edu/7883710/El_juego_como_estrategia_did%C3%A1ctica_para_a_adolescentes

Ruiz, H.M. (2021). La taxonomía de Bloom es una clasificación de objetivos de aprendizaje que aparece con frecuencia en los cursos de formación del profesorado. ¿Pero tiene algún fundamento científico? Pues sí. ¡Pero ojo! Bloom y sus colaboradores no plantearon ninguna pirámide. [Tweet]. @hruizmartin. [Consulta: 20/02/ 2022]. Recuperado de <https://twitter.com/hruizmartin/status/13773200274022>

Romero, L. A., Luz, N., Salinas, U., V., Gutiérrez, M., y Fernando, J. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Apertura, Revista de Innovación Educativa*, 2,(15). [Consulta: 05/08/2019]. Recuperado de <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=9177de45-7b65-4e24-b5e4-93ae9b61c83%40sessionmgr198&vid=0&hid=106>

Rodríguez, E.M. y Costales, S.V. (2008). El juego como escuela de vida Karl Groos. *Magister: Revista miscelánea de investigación*. 22, 7-22. [Consulta: 10/01/ 2021]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774872>

Rodríguez, L.P. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Investigació i Inovació, Revista electrònica, Educativa i Socioeducativa*

3(1) ,29-50. [Consulta:07/09/2019]. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

Rodríguez, R. (2018) Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia* 14(1), 51-64. [Consulta: 06/03/2019]. Recuperado de <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/698>

Rodríguez, S.E. y Heredia, M. N. (2017). La pedagogía Freinet como alternativa al método tradicional de la enseñanza de las ciencias. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21, (4), 359-379. [Consulta: 02/05/2020]. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56754639019.pdf>

Rodríguez, A. (2020). Intervención didáctica: características, estrategias, ejemplos. *Lifeder*. [Consulta: 07/07/2022]. Recuperado de <https://www.lifeder.com/intervencion-didactica/>

Rubén, E.N. (2004). EL concepto de enseñanza aprendizaje. *Research Gate*. [Consulta: 10/12/2019]. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/301303017_El_concepto_de_ensenanza-aprendizaje

Salvador, F (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall. [Consulta: 22/06/2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2684293>

Sánchez, B.G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico marcoe. *Revista de didáctica español lengua extranjera*, 11, 1-68. [Consulta: 02/05/2019] Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152537016>

Sánchez-Rivas, E. y Pareja-Prieto, D. (2015). *La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar*. En Ruiz-Palmero, J., Sánchez-Rodríguez, J. y Sánchez-Rivas, E. (Edit.). *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Universidad de Málaga. [Consulta: 12/01/ 2022]. Recuperado de <http://www.enriquesanchezrivas.es/img/gami2.pdf>

Schunk, D.H. (2012). *Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN. [Consulta: 14/06/2019]. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

Secadas, F.M. (1978). Las definiciones del juego. *Revista española de pedagogía*. (142). [Consulta: 05/04/2019]. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/xxxvi/no-142/las-definiciones-del-juego/101400049649/>

Serna, M. A. (1985). El Método didáctico. *Educación Física y Deporte Medellín*, 7 (1-2) [Consulta: 24/11/2021]. Recuperado de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9928/1/SernaMejiaAlfonso_1985_MetodoDidactico.pdf

Solís, G.P. (2019). La importancia del juego y sus beneficios en las áreas de desarrollo infantil. *Voces de la Educación*. 4(7). [Consulta: 15/06/2020]. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/112>

Tapia-ladino, m., y Ariz bernal, N. (2018). Evaluación de la habilidad comprensión auditiva de español como lengua materna en estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Concepción. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 57, 2, 1137-1163. [Consulta: 17/09/2021]. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651308>

- Torres, A. (2021). *La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. Docer Argentina. [Consulta: 11/08/2022]. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/nv05xe8>
- Torres, H.M., y Girón, D.A.P. (2009). *Didáctica general*. San José, C.R: *Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana*.9. [Consulta: 04/04/2019]. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/n1nense>
- Torres, C. M. (2002). *El Juego: Una estrategia importante*. *Educere*, 19, 289-296. [Consulta:04/01/2020]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3652928>
- Tremblay, M.E. (2017). *El desarrollo de la interacción oral en clase de ELE mediante las actividades lúdicas*. (Tesis para la obtención del grado de maestría en estudios hispánicos). Universidad de Montreal. Canadá. [Consulta:22/02/2021]. Recuperado de https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/20110/Tremblay_MarieEve_2017_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Trilla, J., Cano, E., Carretero, M., Escofet, A., Fairstein, J.A., Fernández, F. Monteagudo, G. Gros, B., Imbernon, F., y Lorenzo, N. (2007). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Coord.), Barcelona: Grao. [Consulta: 11/01/ 2020]. Recuperado de <https://1library.co/document/q200l22z-el-legado-pedagogico-del-siglo-xx-para-la-escuel.html>
- Vargas, V.G. (2008). *Desarrollo de la fluidez oral en ELE*. (Tesis de Máster). Universidad de León. [Consultado el 18 de enero de 2021]. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:10d0a665-9f07-4c61-927d-7b4681ed482c/2010-bv-11-21vargas-pdf.pdf>

Vargas Osario, D. (1989). Relaciones entre Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. *Revista de la Universidad de la Salle*, 17, 47-50. [Consulta: 15/03/2022]. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1794&conte>

Vásquez, J.L.M., y Hueso, M.D.V. (1989). La hipótesis del input en la teoría de adquisición de la segunda lengua. *Revista española de lingüística aplicada*.5, 53-62. [Consulta: 10/01/2022]. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1308096>

Valderrama, B. (20108). La rueda de motivos: hacia una tabla periódica de la motivación humana. *Papeles del Psicólogo/ Psychologist*. 39 (1) ,60-70. [Consulta:06/03/2020]. Recuperado de <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2855>

Viñas Pérez, G. (2015). Los métodos participativos en una enseñanza desarrolladora. Posibles soluciones a sus limitaciones. *Cubana Edu. Superior* [online].34, (2), 77-87. [Consulta:10/07/2020]. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142015000200008

Vergara. (2017). Vygotsky y la teoría sociocultural del desarrollo cognitivo. *Actualidad en Psicología*. [Consulta:10/03/2020]. Recuperado de <https://www.actualidadenpsicologia.com/vygotsky-teoria-sociocultural/>

Vilasivil, F.J.M. (2016). *Influencia del multimedia en el proceso de enseñanza - aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad politécnica de Cataluña. [Consulta: 14/06/2022]. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/96208/TFJVM1de3.pdf>

Vilá, M.S. (2004). Actividad oral e intervención didáctica en las aulas. *Glosas didácticas, Revista electrónica internacional*.12, 113-120. [Consulta:12/03/2022]. Recuperado de <https://www.um.es/glosasdidacticas/>

Villanueva, L. (2018). *Juegos Recreativos como Estrategia Pedagógica para Desarrollar Aprendizajes Significativos en los estudiantes de la IE. N° 123 Baños del Inca-Cajamarca*. (Tesis de pregrado). Universidad de San Pedro, Celendín, Perú. [Consulta:10/O9/2021].

Recuperado de <https://1library.co/document/yd72o41y-recreativos-estrategia-pedagogica-desarrollar-aprendizajes-significativos-estudiantes-cajamarca.html>

Anexos

Anexo 1: Las secuencias de la unidad didáctica

INTRODUCCIÓN

«Un mundo por descubrir» está dirigido a alumnos del segundo curso de la secundaria. Su metodología y sus contenidos responden a las exigencias expresadas en el nuevo programa de español elaborado según las directrices del Ministerio de la Educación Nacional.

Está estructurado en una unidad preparatoria y seis unidades de aprendizaje que aportan al alumno los contenidos necesarios para el desarrollo del proyecto final. Cada una está formada por dos ámbitos. Al comienzo de cada unidad de aprendizaje se especifican las diferentes competencias que se van a trabajar.

Los temas elegidos permiten la adquisición de una comunicación auténtica y motivadora y dan como resultado no sólo la realización de actividades significativas en el aula sino también la adquisición de una verdadera competencia intercultural.

Cada unidad de aprendizaje consta de :

Presentación que incluye los objetivos que se persiguen para la realización del proyecto.

Introducción al tema que incluye título y una ilustración motivadora.

Para empezar es una secuencia destinada a la comprensión oral.

Ahora habla son actividades de interacción para que los alumnos consoliden lo que acaban de aprender.

A trabajar donde se practica la gramática y el léxico. Los diferentes cuadros gramaticales sirven de apoyo al alumno para la realización de las actividades.

Fijate bien es un ejercicio para el aprendizaje de las normas de acentuación, ento-

nación, pronunciación y ortografía a partir de poesías o canciones.

Tu lectura tiene como objetivo principal desarrollar las destrezas lectora y escrita del alumno. Termina con una producción escrita.

Ahora tú son actividades de práctica libre.

Para terminar propone una variedad de actividades para que el alumno pueda evaluar sus progresos tanto de habilidades como el aprendizaje del léxico.

Un poco de todo secuencia lúdica en la que se presentan canciones, poemas, juegos que servirán de complemento cultural y léxico. Pueden ser también actividades para repasar y reforzar los contenidos y desarrollar la autonomía y la espontaneidad.

Contenidos socioculturales tiene como objetivo acercar al alumno a la cultura española y latinoamericana.. Contribuye a fomentar la consciencia intercultural del alumno y posibilitar una práctica lingüística adicional..

Proyecto. Cada unidad de aprendizaje termina en un proyecto en el que el alumno aplica con sus compañeros los contenidos aprendidos.

El manual se cierra con unas poesías, canciones, citas y frases eternas.

Acercamiento a las nuevas tecnologías. En algunos casos se ofrecen páginas Web para practicar, establecer contactos, amistades, conocer la realidad y la actualidad del mundo hispánico con el fin de ampliar los contenidos y progresar en español.

Anexo 2: Guía del Profesor (2006)

CONTENIDO de : Un mundo por descubrir

CONTENIDO de: Un mundo por descubrir:

Un mundo por descubrir incluye:

Programación en esta se presentan de un modo claro los contenidos del curso. Se señalan con respecto a cada unidad los temas que se tratan, los contenidos que se trabajan en las distintas secuencias de cada unidad de aprendizaje.

Unidad preparatoria. Esta unidad inicial tiene un formato diferente al resto de las unidades del curso.

Consta de 9 páginas y tiene como primer objetivo dar la bienvenida a los alumnos.

Unidades 1 - 6: los contenidos de estas unidades atienden a situaciones comunicativas reales y dentro del ámbito de las necesidades que tienen los alumnos para comunicarse en español, en un nivel básico. Los títulos de estas unidades atienden a funciones comunicativas esenciales:

Unidad 1: Mi instituto, mis compañeros

Unidad 2: Mi mundo: familia y entorno

Unidad 3: Vida cotidiana y compras

Unidad 4: Cuidemos nuestra salud y salvemos nuestro planeta

Unidad 5: Adictos a nuevas tecnologías y aficionados a... Unidad

6: Viajar para conocer

Se incluye al final del libro canciones y una página de frases eternas.

Con sus alumnos podrá elaborar un glosario en español, francés inglés y árabe por unidad de aprendizaje. Sería un proyecto estupendo tanto para usted como para sus propios alumnos.

Juntos podrán elaborar un consultorio gramatical bajo fichas que podrán intercambiar con otros profesores y alumnos de español de otros institutos.

COMPOSICIÓN DE UNA UNIDAD de *Un Mundo por descubrir*

Cada unidad de *Un mundo por descubrir* (excepto la unidad preparatoria) presenta las siguientes secuencias:

Introducción/ presentación/ motivación: El objetivo de esta primera página es la sensibilización del área temática de la unidad. Las actividades de la primera página de cada unidad están pensadas para centrar la atención del alumno y hacer que este desarrolle una aproximación reflexiva y positiva hacia el contenido de la unidad específica que va a trabajar.

Para empezar: es una secuencia destinada a la comprensión oral. Las imágenes le van a ayudar mucho a llevar a sus alumnos a comprender los textos y el vocabulario.

Ahora habla: son actividades de interacción para que los alumnos consoliden lo que acaban de aprender. Es una secuencia de expresión oral.

Anexo 3: Nivel A1 y A2 MCER (2002)

		A1	A2	B 1
COMPRENDER	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en un idioma de uso habitual y cotidiano o relacionados con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
ESCRIBIR	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

A2	Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas, e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.
	Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.
A1	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.

INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS (continuación)	
A2	Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos. Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes. Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.
A1	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.

INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS (continuación)	
A2	Pide y ofrece bienes y servicios cotidianos. Consigue información sencilla sobre viajes; utiliza el transporte público: autobuses, trenes y taxis; pide y da indicaciones para ir a un lugar y compra billetes. Pregunta sobre cosas y realiza transacciones sencillas en tiendas, oficinas de correo o bancos. Ofrece y recibe información relativa a cantidades, números, precios, etc. Realiza compras sencillas diciendo lo que quiere y preguntando el precio. Sabe cómo pedir comida en un restaurante.
A1	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.

Anexo 4: Progresión anual segundo curso 2LE (español)

Mes	Semana	U n i d a d e s	N ú m . d e lección	C o n t e n i d o s	Hor a
Septiembre	1	Unidad Preparatoria	1	Aprender el abecedario	1h
			2	Saludar y presentarse Contar de 1a10	2h
			3	Leer correctamente la fecha Conocer los pises hispanohablantes	2h
	2	UD 1 - Mi instituto y mis compañeros	4	En clase de español Para empezar / ahora habla	2h
			5	Te presento a..... Para empezar/Ahora habla	2h
			6	A trabajar 1-Los verbos regulares	1h
			7	2- Los interrogativos 3- Los adverbios de lugar	h
			8	Formación del plural	1h
			9	El saludo formal e informal	1h
octubre	4	UD 1 - Mi instituto y mis compañeros	10	Fíjate –Ortografía y fonética Pronunciación y ortografía	2h
			11	Tu lectura Comprensión lectora /Expresión escrita	3h
	5		1	Ahora tu	3h
			2		
	6		13	Un poco de todo	1h
			14	Para terminar	1h
			15	Descubriendo /proyecto /Evalúa tus conocimientos	3h
6	UD2 - Mi mundo: Familia y entorno	16	A mi casa Para empezar /ahora habla	2h	

	31		57	-Fíjate bien: Actividades de ortografía y fonética	1h
			58	Descubriendo	1h
			59	Proyecto	1h
M a y o	3 2	Unidad 6 -Viajar para conocer	60	A-Por Andalucía Para empezar /Ahora hablaB- Por América latina	4h
			61	A trabajar Consolidación global	5h
	62		Fíjate bien	1h	
	63		Tu lectura Comprensión lectora /Expresión escrita	2h	
	64		Un poco de todo Para terminar / Descubriendo	2h	
	3 5	Evaluación final			

Ministerio de la Educación Nacional

Anexo5: La familia de Juan, Preactividad (grupo C)

B — MI FAMILIA Y YO

Juan nos presenta a su familia. Observa y lee.



Maruja García López
abuela



Antonio Sánchez Martín
abuelo



Carmen Natos Navarro



Pedro Sánchez García



Emiliano Ramos Huertas



Ana Sánchez García



Javier Sánchez Natos



Natalia Sánchez Natos



Juan Ramos Sánchez



Laura Ramos Sánchez

La familia

Mundo hispano :
Nombre + apellidos
Apellido del padre
+ apellido de la madre
¿ Y en Argelia ?

	El	La		Èl	La
Los abuelos	abuelo	abuela	Los sobrinos	sobrino	sobrina
Los padres	padre	madre	Los primos	primo	prima
Los hijos	hijo	hija	Los nietos	nieto	nieta
Los hermanos	hermano	hermana	La pareja	marido	mujer
Los tíos	tío	tía			

Anexo 6: Actividad n° 1 Mi Familia y yo grupo (C)

PARA EMPEZAR

Comprensión oral

1- Mira el dibujo y completa las frases con las palabras del vocabulario.

- Maruja es la de Juan, Natalia, Laura y Javier.
- Juan, Laura, Natalia y Javier son
- Laura es la de Juan.
- Ana es la de Juan y Laura.
- Antonio es de Natalia, Javier Juan y Laura.
- Ana es la de Emiliano.
- Pedro y Carmen son de Juan y Laura.
- Carmen es de Ana.
- Natalia es de Ana.
- Juan es de Pedro.
- Juan, Laura, Natalia y Javier son los de Maruja.


AHORA HABLA

Expresión oral

1- Presenta a tu familia. Describe a tus padres o a otro miembro de tu familia.


Para ayudarte			Para ayudarte	
Describir físicamente a alguien			Describir la personalidad	
Es		Tiene ... lleva	Es	
Moreno/a	rubio/a	bigote/barba	Inteligente	tonto/a
Alto/a	bajo/a	el pelo corto/largo	Divertido/a	serio/a
Gordo/a	delgado/a	el pelo liso/rizado	Simpático/a	antipático/a
Guapo/a	feo/fea	Tiene		
Joven	mayor	los ojos oscuros/claros		
Preguntar y decir la edad			A- ¿ Cuántos años tienes ?	
			B- Tengo diecisiete	

Anexo 7: Postactividad grupo (C)


Para ayudarte	LA CARA	
<p>Boca ancha ≠ fina</p> <p>Nariz muy grande</p> <p>Nariz recta y fina</p> <p>Ojos redondos</p> <p>Ojos grandes</p> <p>Orejas grandes</p> <p>Pelo liso ≠ rizado</p>		<p>Pelo</p> <p>Nariz</p> <p>Ojos</p> <p>Orejas</p> <p>Boca</p>

Lee la descripción e identifica al personaje.


- Es escritor. Tiene bigote y tiene el pelo blanco.
- Es cantante. Tiene el pelo largo, rizado y rubio.
- Es pintor. Es calvo y tiene arrugas.
- Es futbolista. Es muy alto, castaño y lleva el pelo corto.




Picasso



García Márquez



Shakira



Zidane

Cuarenta y nueve

unidad 2

49

Anexo 8: Preactividad grupo (C)

B — DE COMPRAS

1- Observa este barrio y clasifica las tiendas y los lugares.



2- Lee la agenda de María y di lo que tiene que hacer.

Cita con Luisa a las 10
COMPRAS :
Tienda de ropa: una falda
Farmacia : aspirina
Supermercado : la lista de compras
Centro comercial : buscar un regalo para el cumpleaños de mi madre

Pastelería : tarta de chocolate
Comer en el restaurante con Luisa.

Anexo 9: Actividad nº2 De compras grupo (C)

PARA EMPEZAR

Comprensión oral

- 1- ¿ Qué tiene que hacer María ?
- 2- Enumera las diferentes tiendas adonde va María y qué va a comprar en cada una.
- 3- Di qué se puede hacer o comprar en cada comercio.

AHORA HABLA

Expresión oral

Para ayudarte	Querer	Preferir
Preguntar por un deseo o necesidad	Quiero	Prefiero
¿ Qué quiere / quieres ?	Quieres	Prefieres
¿ Quiere/quieres ?	Quiere	Prefiere
Preguntar el importe	Queremos	Preferimos
¿ Cuánto es ?	Queréis	Preferís
	Quieren	Prefieren

Pedir permiso A- ¿ Me puedo probar ? B- Sí, claro.	Pedir opinión sobre gustos A- ¿ Qué te parece ? A- ¿ Cómo me queda ?	Expresar preferencias B- Bien / mal / bonito / estupendo / No está mal B- Prefiero / me gustan más
---	---	---

Exclamar : ¡ Qué feo/a ! ¡ Qué caro/a ! ¡ Qué barato/a ! ¡ Qué elegante !	El superlativo : Es muy caro / a == es carísimo / a Es muy elegante == es elegantísimo / a Pero : Es horrible. Es genial. Los jóvenes dicen : Es superbomito / a
--	---

Anexo 10: Postactividad en una tienda de ropa grupo C

Practica en parejas : En una tienda de ropa

Vendedor	Cliente
¿ Qué desea ? ¿ Puedo ayudarlo en algo ? ¿ De qué talla ? ¿ De qué color ? Rojo, azul, amarillo, blanco, gris, verde, negro... ¿ Cómo lo/la quiere ? de seda, de lana, de algodón, de piel... De rayas, de lunares, liso, de flores, de cuadros... ¿ Qué le parece ? ¿ Cómo le queda ?	Quiero/ quería... De la talla De color De pana ¿ Me puedo probar... ? Bien/mal/estupendo/barato/bonito/ No está mal Me gusta más/ prefiero ¿ Puedo pagar en... ?

Una ganga
Una rebaja
Un descuento

Pagar en :
 • efectivo
 • con tarjeta
 • a corto plazo
 • a plazos

Te sienta }
 Muy bien }
 Te sientan }

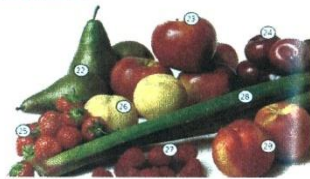


Anexo 11: En la frutería grupo C

En la frutería

Vendedor	Cliente
¿ Qué <i>quería</i> ? ¿ Qué le pongo ?	¿ A cuánto están ? / ¿ Cuánto cuestan ? Me pone... / Póngame : (un kilo / medio kilo / un cuarto de kilo). Me llevo dos kilos
¿ De cuáles le pongo ?	De éstos/éstas
¿ Quiere algo más ? ¿ Más cosas ? Aquí tiene	¿ Cuánto es todo ? ¿ Cuánto vale ?

1- Escribe el nombre que corresponde a cada alimento.



2- Relaciona :

- Un racimo de uvas
- Una raja de sandía
- Un ramo de zanahoria



Anexo 12: En el restaurante grupo C

En el restaurante

María y Luisa saludan. Eligen la comida y las bebidas. Piden la cuenta.

Camarero	Cliente
¿ Qué van a tomar ? ¿ Qué prefieren ? ¿ Quiere algo de postre ? ¿ Le gusta la carne muy/poco hecha ?	Yo quiero/para mí. De primero / de segundo / de postre / de beber ¿ Qué tienen de postre ? ¿ Me trae un poco de pan/sal, aceite, vinagre, pimienta, mayonesa ? ¿ Me trae la cuenta, por favor ?

LA HACIENDA

MENÚ DEL DIA

ENTRADAS Gazpacho andaluz Sopa de verduras Sopa de mariscos Ensalada mediterránea Tortilla de patatas Paella valenciana CARNE Ternera asada Chuletas de cordero Filete con patatas Pollo asado	PESCADO Merluza a la romana Trucha a la bilbaína Bacalao en salsa Calamares POSTRES Flan casero Fruta Helado Tarta
---	---

BEBIDAS

Agua mineral - Agua sin gas - Refrescos

¡ Qué aproveche !

¿ Cómo es la cocina argelina ? ¿Cuál es la base ?
 Piensa en tu plato preferido y dile a tu compañero como se llama. El deberá adivinar los ingredientes.

Anexo 13: Preactividad aficionados a...grupo C

B — AFICIONADOS A LA LECTURA

Observa la imagen.



PARA EMPEZAR ▶

Comprensión oral

¿Qué te sugiere esta imagen?

Anexo 14: Actividad n°3 Aficionados....a grupo C

AHORA HABLA

Expresión oral

- 1- ¿ Qué tipo de libros te gusta más ? ¿ Por qué ?
- 2- Cita a unos novelistas argelinos.

Para ayudarte

novela, novela policíaca, cuento, cuento de hadas, relato, obra maestra, poesía, narración. Tema : comprometido, emocionante, coloquial, fantástico, trágico, satírico, interesante, realista.

A TRABAJAR

Gramática y léxico

Para referirse a las características de una persona conocida o un objeto concreto :

Tengo un ordenador que + **Indicativo**
Conozco a una persona que + **Indicativo**

Para referirse a las características que debe tener una persona o un objeto aún no conocidos :

Quiero un ordenador que + **Subjuntivo**
Necesito a una persona que + **Subjuntivo**

1- Completa con un indicativo o subjuntivo.

Tengo un ordenador que (*tener*)..... 32 MB de memoria. Quiero comprar un ordenador que (*tener*) más memoria.

Tengo un módem que (*funcionar*) a 56.66 BPS. Busco un módem que (*funcionar*) a 128.60PBS.

Tengo dos líneas de teléfono que (*ser*) una interna y otra externa conectadas al módem. Quiero tener una línea de teléfono que (*ser*) exclusiva para el módem.

Tengo un libro que (*tratar*) de las Nuevas Tecnologías. No tengo ningún libro que (*tratar*) de las Nuevas Tecnologías.

Conozco a un buen técnico que (*poder*) ayudarte. Hay que buscar a un buen técnico que(*poder*)..... ayudarte.

Anexo 15: Juego de rol, grupo E (en la frutería, la tienda de ropa, el restaurante)







Anexo 16: El personaje misterioso texto completo

Texto completo

Fátima Zohra Imalayen, conocida bajo un seudónimo literario, nació en Cherchell Argelia en 1936. Su padre, profesor en **una escuela francesa** insiste para que siga estudios, primero en argel y después en París lo que le permite realizar estudios universitarios. En **1956** escribe su primera novela *La Sed* Regresa en **1962** a la Argelia liberada y comienza a trabajar como **profesora** en la Universidad de Argel. En ese mismo año publica *Los hijos del nuevo mundo*. En **1973** pone en escena una pieza teatral de **Tom Eyen** sobre Marilyn Monroe. Prosigue su carrera literaria con *Mujeres de Argel en su casa*. En 1980 y luego se dedica a un ambicioso proyecto: la historia de la **Argelia colonizada** y su propia historia. por **Ediciones del Oriente** y del Mediterráneo. Murió en **2015** a **Paris**.

Texto adaptado

Anexo 17: Tema propuesto en la unidad 6

A — «POR ANDALUCÍA...»

Por Andalucía

Andalucía está en el sur de España.

Muchos turistas van a visitar la zona por sus playas, su comida y sus fiestas.

La gente del sur es muy simpática y alegre.

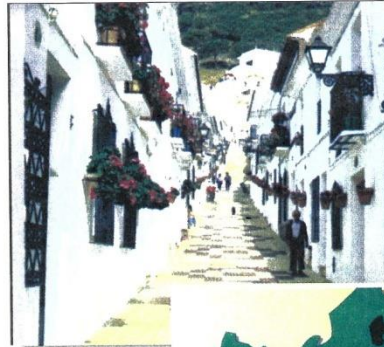
En algunas ciudades como Sevilla, Málaga o Cádiz verás que las casas de los barrios típicos son de color blanco, también se llaman casas encaladas porque se blanquean con cal.

La razón de esta costumbre es muy sencilla : la cal limpia las paredes, reduce el número de insectos y evita las enfermedades. Las casas del sur de Grecia, de Italia y del norte de África también están encaladas y el motivo es el mismo.

La Alhambra

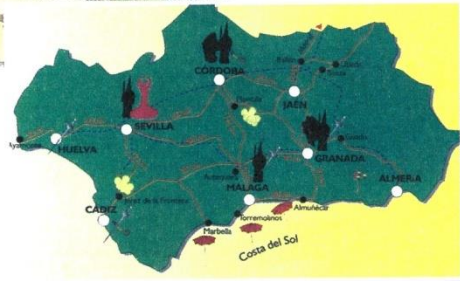


Español 2º as



*Andalucía...
Tú eres poesía y
pintura,
Tú eres pincel y
pluma,
Tú eres ... ¡ la luz
de España!*

Olivier Herrera - 1971



Mezquita de Córdoba

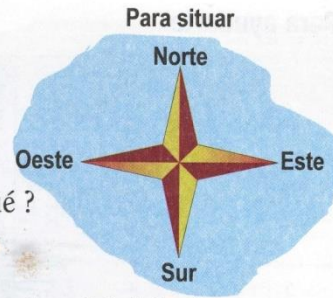
Ciento cincuenta

150

PARA EMPEZAR

Comprensión oral

- 1- ¿ En qué parte de España está Andalucía ?
- 2- ¿ Es Andalucía una región turística ? ¿ Por qué ?
- 3- ¿ Qué sabes de Andalucía ?
- 4- ¿ Cuáles son las ciudades más atractivas ?
- 5- ¿ Qué se puede visitar en las ciudades de Granada y Córdoba ?
- 6- ¿ Cuáles son las características de las casas andaluzas ?



AHORA HABLA

Expresión oral

- **Expresar intenciones de realizar una acción en el futuro**

A- ¿ Qué van a hacer esta tarde los turistas ?

Ir a + infinitivo

B- Los turistas van a visitar la Alhambra.

Marcadores de tiempo

Ahora
Esta mañana
Esta tarde
Esta noche
Dentro de

Para ayudarte

- **Hablar del futuro**

A- Esta tarde vas a visitar la Alhambra, ¿ y mañana ?

B- Mañana iré de excursión a Sevilla y visitaré la Giralda

Marcadores de tiempo

Mañana
Pasado mañana
El mes próximo
Las vacaciones próximas

} + futuro

Practica en grupo

Pregunta a tu compañero sus planes para las próximas vacaciones :

- ¿ Qué va a hacer para preparar su viaje ?
- ¿ Cuándo va a hacer lo siguiente ?

Reservar la habitación / Ir al aeropuerto / Visitar la ciudad / Llamar a sus padres

- Hoy has visitado a los amigos y mañana ¿ a dónde **irás** ?
Pasado mañana ¿ qué **harás** ?
Dentro de un mes ¿ dónde **estarás** ?
El año próximo ¿ dónde **pasarás** tus vacaciones?

Le jeu comme stratégie didactique pour le développement de l'habilité orale chez des élèves débutants de deuxième année secondaire en espagnol langue étrangère

Résumé :

Dans ce travail nous avons tenté de présenter les fondements théoriques qui servent d'une base à la proposition d'utiliser le jeu comme stratégie didactique pour développer l'habilité orale des élèves débutants de deuxième année secondaire en espagnol comme langue étrangère. On analyse le concept du jeu et son application dans les cours de compréhension y expression orales. Assi que son impacte sur les élèves et leurs habilité pour favoriser l'usage de la langue espagnole en sale. On décrit aussi comment, quand et avec quelle fréquence l'utiliser, tout en présentant les types de jeu les plus adéquats en sales de cours.

Mots clés : Enseignement-Apprentissage, jeu, stratégie didactique, habilité orale.

The game as a didactic strategy for the development of oral skills in beginners of the second year of secondary school in Spanish as a foreign language

Abstract:

In this work we have tried to present the theoretical foundations that serve as a basis for the proposal to use the game as a didactic strategy to develop the oral skill of beginners in the second year of secondary school in Spanish as foreign language. We analyze the concept of the game and its application in the courses of courses of comprehension and oral expression. As well as its impact on students and empowers them to promote the use of the Spanish language in the classroom. It also describes how, when and how often to use it, while presenting the most appropriate types of games in classrooms.

Keywords: learning, game, didactic strategy, oral skill

اللعب كإستراتيجية تعليمية لتنمية المهارة الشفوية لدى المبتدئين من الصف الثاني الثانوي في اللغة الإسبانية كلغة أجنبية

ملخص:

حاولنا في هذا العمل تقديم الأسس النظرية التي تعمل كأساس لاقتراح استخدام اللعب كإستراتيجية تعليمية لتطوير المهارة الشفوية للمبتدئين في السنة الثانية ثانوي في اللغة الإسبانية كلغة أجنبية. نقوم بتحليل مفهوم اللعب وتطبيقاته في دورات الفهم والتعبير الشفهي. وكذلك تأثيره على الطلاب لتمكينهم من تعزيز استخدام اللغة الإسبانية. كما نصف كيف ومتى وكما مرة يتم استخدامه، مع تقديم أنسب أنواع الألعاب في الفصول الدراسية.

كلمات مفتاحية: التعلم, اللعب, استراتيجية تعليمية, المهارة الشفوية.