

Universidad de Tartu
Facultad de Artes y Humanidades
Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo
Formación de Profesorado de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

**EL APRENDIZAJE LÚDICO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA: UN EJEMPLO DE SU APLICACIÓN CON
JÓVENES ESTONIOS**

Trabajo fin de máster

Autora: Laura Ermel

Directora: Mari Kruse

Tartu 2023

Índice

<i>Introducción</i>	4
<i>1. Aprendizaje lúdico como una estrategia de enseñanza</i>	6
1.1. Definición y uso del aprendizaje lúdico en el aprendizaje de lenguas.....	6
1.2. Ventajas y desventajas del aprendizaje lúdico	10
<i>2. Desarrollo de distintas habilidades lingüísticas en el aprendizaje de lenguas</i>	12
2.1. Comprensión auditiva	12
2.2. Lectura	14
2.3. Expresión oral	16
2.4. Expresión escrita	18
2.5. Vocabulario	20
2.6. Gramática	22
<i>3. Descripción de la metodología y del material de investigación</i>	24
3.1. Selección de metodología	24
3.2. Material de investigación y su realización	24
<i>4. Análisis de las tareas lúdicas</i>	26
4.1. Tareas lúdicas de escucha	26
4.2. Tareas lúdicas de lectura	29
4.3. Tareas lúdicas de habla	33
4.4. Tareas lúdicas de escritura	36
4.5. Tareas lúdicas de vocabulario	38
4.6. Tareas lúdicas de gramática	41
4.7. Conclusiones del análisis	44
<i>Bibliografía</i>	49
<i>Resümee</i>	54

Introducción

El aprendizaje lúdico es una estrategia que se usa en la enseñanza de lenguas. Su objetivo es aprender a través del juego y crear un ambiente agradable. Tradicionalmente, los juegos se han usado en la educación infantil, pero en las últimas décadas su uso ha aumentado en la enseñanza de lenguas también. Es una estrategia buena para facilitar el aprendizaje y traer un cambio con respecto a las tareas habituales.

En este trabajo fin de máster hablamos del aprendizaje lúdico y analizamos su impacto en la enseñanza del español como lengua extranjera a través de los ejercicios lúdicos. Hemos escogido este tema porque queremos saber sobre el aprendizaje lúdico y cómo funcionan las actividades lúdicas en las clases del español. Este trabajo fin de máster tiene tres objetivos. El primer objetivo es ver cómo reaccionan los alumnos a las tareas lúdicas y qué piensan sobre ellas. El segundo objetivo es evaluar el grado de seguridad y confianza que sienten los alumnos durante las tareas lúdicas. El tercer objetivo es hacer propuestas de actualización si alguna tarea lúdica las necesita.

El presente trabajo ofrece un análisis de los ejercicios del aprendizaje lúdico en la enseñanza del español como lengua extranjera usando el ejemplo de los jóvenes estonios. Al principio, hemos elegido doce actividades sobre las cuatro destrezas comunicativas diferentes, también sobre las actividades de vocabulario y gramática para practicar distintos temas de vocabulario y construcciones gramaticales. De cada grupo hemos creado dos actividades. Estas actividades han venido de un curso de aprendizaje lúdico de la Universidad de Tartu (Kitsnik 2022) y del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015). Después hemos realizado estas doce actividades en las clases de español de tres escuelas. Luego hemos observado cómo se hicieron estos ejercicios lúdicos. Hemos completado un diario donde escribíamos apuntes sobre cada actividad, es decir, qué exactamente habían pasado en las clases. Después de cada actividad, los estudiantes han rellenado un cuestionario sobre cada actividad para saber qué piensan del ejercicio.

Nuestro trabajo se divide en cuatro capítulos. El primer capítulo describe el aprendizaje lúdico como una estrategia de enseñanza: qué es, cuáles son sus objetivos

y qué tipos de actividades lúdicas existen. Además, buscamos las respuestas a estas tres preguntas: 1) ¿cuáles son las ventajas y desventajas de este método?, 2) ¿qué debe tenerse en cuenta cuando se usa el método en las clases de idiomas.

El segundo capítulo observa cuatro destrezas comunicativas diferentes: comprensión auditiva y lectora, expresión escrita y oral. También da una revisión breve del vocabulario y la gramática porque hay algunas tareas lúdicas que están relacionadas solo con el vocabulario o la gramática. Además, en este capítulo analizamos qué debe tenerse en cuenta el profesor al enseñar estas habilidades y qué tipo de ejercicios tiene que usar para mejorarlas.

El tercer capítulo explica la investigación. Es decir, este capítulo describe la investigación de acción y cómo creamos los ejercicios lúdicos para los estudiantes. Además, hablamos sobre el análisis de contenido cualitativo con el que investigamos cómo ha ido la realización de los ejercicios lúdicos.

El cuarto capítulo habla del análisis de la realización de los ejercicios lúdicos en clase. El análisis usa los comentarios de los estudiantes y el diario de la profesora que usábamos durante la realización de los ejercicios lúdicos para escribir los apuntes. Además de las descripciones de la realización, el análisis ofrece las propuestas de actualización de cada tarea. Terminamos nuestro trabajo con una conclusión, bibliografía y un resumen en estonio.

En este trabajo, hemos llegado a la conclusión de que las tareas lúdicas son una buena alternativa a los ejercicios tradicionales que se usan en la clase de lengua. Según los comentarios de los alumnos, ellos se sentían bien mientras realizaban las tareas lúdicas. Los resultados mostraban que los estudiantes se sentían confiados y no sentían mucho estrés. Además, es una buena manera para salir del terreno familiar porque en los ejercicios lúdicos los alumnos tienen que usar más la lengua meta que en los ejercicios tradicionales porque deben construir las frases inmediatamente y no tienen mucho tiempo para pensar cómo usar la lengua meta correctamente.

1. Aprendizaje lúdico como una estrategia de enseñanza

El aprendizaje lúdico es una estrategia de enseñanza cuyo uso ha aumentado en la última década (Perdomo Vargas y Rojas Silva 2018: 161). Este capítulo habla de tres temas. El primer subcapítulo explica brevemente la definición del aprendizaje lúdico y sus objetivos. También describe su uso en la enseñanza de lenguas: cuáles son los juegos de aprendizaje del idioma y también observa su clasificación. El tercer subcapítulo habla sobre la realización: 1) cuáles son las ventajas y desventajas de esta estrategia, 2) qué debe tener en cuenta cuando se usa el aprendizaje lúdico en las clases de lengua.

1.1. Definición y uso del aprendizaje lúdico en el aprendizaje de lenguas

Desde niño, los juegos o los juguetes forman una gran parte de nuestra vida. Es decir, el juego nos ayuda desarrollar la imaginación, compartir experiencias y practicar una serie de habilidades sociales que necesitamos en la vida cotidiana. Jugar es necesario para descubrir, conocer, entender la historia y también experimentar emociones. (Borondo y García 2021: 6)

Hay muchas formas de clasificar los juegos. En primer lugar, los juegos se pueden dividir según su tipo. Hay muchos tipos de juegos: los juegos de fiesta (rompecabezas, canciones, etc.), de mesa (cartas, juegos con dado); los juegos digitales (videojuegos, juegos de ordenador/de consola, juegos para móviles, etc.), los juegos sociales (juegos de rol, juegos de teatro), los juegos de aventura (juegos de escape, caza del tesoro/de foto, etc.). Probablemente los juegos digitales son más comunes en la actualidad porque tienen una historia y un diseño visualmente atractivo. El jugador tiene la necesidad de llegar a sus objetivos, de combatir o cooperar con otros jugadores y los juegos digitales cumplen todos estos elementos. (Hallas 2019: 26) Asimismo, en un sentido más amplio los juegos pueden dividirse en dos grupos: cooperativos y competitivos. En los juegos cooperativos, los jugadores tienen que trabajar en equipo para conseguir un objetivo común. En los juegos competitivos, los jugadores compiten entre sí y el objetivo es ser mejor que los demás. (Berezina 2020: 12)

Sin embargo, es importante realizar una distinción entre las palabras “juego” y “jugar” porque tienen significados diferentes. La palabra latina *paidia* (jugar) significa comportamientos libres, expresivos e improvisados, mientras que la palabra latina *ludus* (juego) significa unas acciones fundamentadas en reglas que tienen unos objetivos específicos. (Perdomo y Rojas: 2019) Así que el término “ludificación” viene de la palabra *ludus*.

La ludificación es el uso de los elementos de juego en las actividades que no están relacionadas con el juego. Además, la ludificación produce emociones y un compromiso que ayuda a motivar a pasar a la actividad. Entonces es una estrategia cuya idea principal es usar los elementos de juego para obtener la energía y la motivación intrínseca para hacer actividades. (Hallas 2019: 26) Es una tendencia que esta estrategia se utiliza en las redes sociales, el trabajo y la educación (Pho y Dinscore 2015: 1). La ludificación está relacionada con el aprendizaje lúdico.

El aprendizaje lúdico (también “el aprendizaje basado en juegos”) es una estrategia cuya idea principal es mejorar la experiencia de aprendizaje a través de los juegos (Arias Mejía 2020: 701) Es decir, el aprendizaje lúdico utiliza los principios del juego y los aplica al ejercicio en la clase. Debe tenerse en cuenta que no es solo una estrategia que crea los juegos para los alumnos para que puedan jugarlos. También es importante el diseño de la actividad que ayuda a presentar las formas y guiar a los alumnos hacia un objetivo final. (Pho y Dinscore 2015: 1)

Los objetivos principales de la ludificación y el aprendizaje lúdico son la atención y el compromiso, estimular la innovación, mejorar las decisiones, promover el aprendizaje y cambiar el comportamiento. De todas maneras, la emoción en la experiencia ludificada es la más importante para obtener todos los objetivos que se han mencionado antes. (Mullins y Sabherwal 2018) La emoción positiva ayuda a implicar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Los alumnos pueden tener la oportunidad de sentir emociones positivas, ser creativos, pertenecer a un grupo e interactuar con los compañeros. Además de la emoción, las actividades interactivas como los elementos de ludificación son necesarias para superar los retos que vienen de los ejercicios.

En la educación, los juegos se han usado tradicionalmente en la enseñanza de los niños de la educación infantil, pero en la escuela se han utilizado menos y generalmente depende del profesor. El juego es como un premio o un descanso y no se usa como una actividad educativa. Sin embargo, en las últimas décadas el uso de la ludificación y el aprendizaje lúdico en la escuela se ha aumentado. (Berezina 2020: 13) Se crean juegos educativos (tanto juegos digitales como juegos con interacción) y se usa los elementos diferentes de juego en las actividades con el objetivo de desarrollar a los estudiantes. Además, con los juegos educativos se puede entrenar para las situaciones de la vida real y practicar habilidades de comunicación de una manera atractiva y eficaz. (Hallas 2019: 27) Asimismo el aprendizaje lúdico puede usarse para presentar, practicar material nuevo o repasar los temas aprendidos (Berezina 2020: 13).

Los juegos para la clase de lengua pueden dividirse en tres categorías: 1) actividades de calentamiento, 2) juegos lingüísticos, 3) juegos comunicativos (Berezina 2020: 14, Hadfield 1999: 8). Los juegos de calentamiento son breves y enérgicos. Un juego de calentamiento puede ser un juego de vocabulario o un juego de gramática. También puede ser de actividad física. El objetivo de este tipo de juegos es ayudar a las personas a sintonizar con el aprendizaje y darles la energía para aprender. (Berezina 2020: 14)

Con los juegos lingüísticos, los alumnos aprenden nuevas palabras y la gramática, por lo que su objetivo principal es repetir y practicar nuevas palabras y formas gramaticales. (Berezina 2020: 15) Además, es muy importante que los alumnos produzcan una estructura correcta (Hadfield 1999: 8). Según Ketterlinus (2017: 4-5), los juegos lingüísticos pueden dividirse en las categorías siguientes:

- Juegos de clasificación, ordenación u organización. En estos juegos hay que agrupar palabras o formas gramaticales por alguna característica (por ejemplo, el cumpleaños, la comida etc.).
- Juegos de lagunas informativas. En este tipo de juegos, los alumnos en parejas tienen que preguntar y responder a las preguntas para rellenar una tabla con la información que falta. Por ejemplo, alguien tiene información sobre la edad, mientras que la otra persona tiene información sobre su comida favorita.
- Juegos de adivinanzas. Estos juegos ayudan a los estudiantes a practicar la formación de preguntas de sí o no. Por ejemplo, el profesor asigna un personaje

a un alumno y los otros tienen que hacer preguntas de sí o no para averiguar quién es esa persona.

- Juegos de búsqueda. En este tipo de juegos, los estudiantes pueden buscar la información en la lengua meta. Además, los juegos ayudan a conocer a sus compañeros de clase y animan a comunicarse con ellos. Por ejemplo, cada alumno tiene una tabla con una serie de categorías y deben hacer preguntas hasta que tienen un nombre en cada categoría.
- Juego de parejas. Estos juegos ayudan a entrenar la memoria. Durante estos juegos, los alumnos buscan parejas de cartas que correspondan entre sí.
- Juegos de etiquetado. En este juego, los estudiantes en parejas tienen que emparejar etiquetas o imágenes. Además, este tipo de juego ayuda a mejorar el aprendizaje del vocabulario.
- Juegos de mesa. Como juegos de etiquetado, los juegos de mesa también ayudan a practicar el vocabulario adquirido.

Al contrario de los juegos lingüísticos, para los juegos comunicativos no es importante producir una estructura correcta. Es decir, es necesario utilizar el lenguaje para comunicar con éxito. (Hadfield 1999: 8) Según Berezina (2020: 17-18), los juegos comunicativos pueden dividirse en las categorías siguientes:

- Juegos de emparejamiento. En estos juegos, los alumnos tienen opiniones diferentes sobre un tema, pero tienen que llegar a un acuerdo en un debate.
- Juegos de intercambio. En este tipo de juego, lo más importante es comunicarse y trabajar juntos para llegar a una meta. Por ejemplo, los estudiantes tienen que construir un objeto. Para montar su objeto, tienen que interactuar con sus compañeros, negociar con ellos e intercambiar piezas.
- Juegos con tarjetas de conversación. Los estudiantes tienen tarjetas y deben hablar sobre las preguntas que están allí.
- Juegos de rol y simulaciones. Estos juegos son similares a la vida real. En estos juegos, cada estudiante tiene su papel de personaje y tienen que hacer diálogos (por ejemplo, un diálogo entre un conductor y una policía). Es más divertido si se utilizan accesorios. También es una buena idea plantear a los alumnos una situación que les obligue a comunicarse.

- Juegos de improvisación. En este tipo de juego, se usan formatos diferentes de teatro de improvisación y se crea la necesidad de interacción. Por ejemplo, se puede usar el juego del alfabeto donde se hace un diálogo. Cada alumno empieza su turno con la siguiente letra del alfabeto. Es decir, si uno empieza su turno con la letra A, el otro tiene que empezar con la letra B, etc.

1.2. Ventajas y desventajas del aprendizaje lúdico

Hay muchos estudios que demuestran la utilidad del aprendizaje lúdico. Es decir, los juegos del aprendizaje lúdico consiguen un alto nivel de motivación, ayudan a mejorar los resultados académicos y disminuye el estrés del aprendizaje. (Borondo y García 2021: 6; Hallas 2019: 28) Sin embargo, debe tenerse en cuenta que hay también desventajas del aprendizaje lúdico. En este capítulo vamos a ver cuáles son las ventajas y desventajas del aprendizaje lúdico.

La primera ventaja es que los juegos facilitan el aprendizaje. Es decir, el ser humano desea lograr un objetivo concreto, pero no quiere fracasar. En los juegos del aprendizaje de lengua, si el alumno no consigue el objetivo del juego, tampoco se produce el fracaso. Esto reduce la tensión excesiva de los estudiantes. (Hallas 2019: 28) En segundo lugar, los alumnos pueden salir de su terreno familiar con las actividades lúdicas. Tienen que usar herramientas lingüísticas que son nuevas para ellos. (Kitsnik 2019: 50) En tercer lugar, el aprendizaje lúdico influye positivamente en los procesos de aprendizaje. La memoria episódica está relacionada con las asociaciones fuertes (por ejemplo, con un momento o lugar específico). Así que los juegos ayudan a memorizar los hechos e impresiones diferentes. Además, los juegos comunicativos están asociados a la vida real, es decir, sus situaciones son similares a ella. Por lo tanto, este tipo de juegos ayudan a crear un significado real. (Hallas 2019: 28)

A pesar de las ventajas, tenemos que analizar las desventajas del aprendizaje lúdico también. La primera desventaja puede ser el mal diseño del juego. Las actividades lúdicas tienen que atraer emocionalmente a los estudiantes. Si las actividades lúdicas son complejas para los alumnos, pueden sentir frustración y abandonan el juego. Si son fáciles, los estudiantes se aburren fácilmente y también abandonan el juego.

(Hallas 2019: 28) La otra desventaja es que si los alumnos no quieren jugar realmente o sólo juegan por obligación, entonces ya no es un juego que ayude a consolidar el aprendizaje. (Berezina 2020: 14)

Basándose en las ventajas y desventajas mencionadas, los profesores que quieren usar actividades lúdicas en su clase deben tenerse en cuenta los siguientes elementos:

1) Esta estrategia puede ser novedosa para los estudiantes y el profesor. Esto significa que hay que practicar las actividades lúdicas para que los alumnos puedan acostumbrarse a este tipo de actividades. Al principio se debe usar los ejercicios sencillos, menos complejos desde el punto de vista lingüístico y luego avanzar hacia las actividades más difíciles. (Berezina 2020: 19);

2) El profesor debe tenerse en cuenta el nivel de dificultad de las actividades lúdicas. Tiene que encontrar un equilibrio entre facilidad y dificultad de modo que el ejercicio suponga un reto adecuado tanto desde el punto de vista lingüístico como cognitivo. Es importante que los alumnos utilicen la lengua que están aprendiendo en lugar de su lengua materna. (Berezina 2020: 20);

3) Las actividades lúdicas tienen que cumplir su propósito, es decir, el profesor no debe usarlas en clase casualmente. Cada ejercicio tiene que estar bien pensado, ser significativo y basarse en el tema de la clase. (Hallas 2019: 30);

4) Además, tiene que estar atento que las actividades lúdicas pueden revelar contradicciones y desacuerdos entre los estudiantes. Para evitar estas situaciones, el profesor tiene que abordar la creación de vínculos grupales y cultivar el sentido de pertenencia a un grupo. Es decir, es importante crear una buena atmósfera de aprendizaje para desarrollar la confianza entre los alumnos y el profesor y que todos estén dispuestos a contribuir al ejercicio. La mejor manera de desarrollar el sentido de pertenencia es el cambio constante de parejas y grupos. (Berezina 2020: 20)

2. Desarrollo de distintas habilidades lingüísticas en el aprendizaje de lenguas

Todos tenemos habilidades lingüísticas y son necesarias para comunicarse en cualquier ámbito. El enfoque comunicativo establece que son cuatro las habilidades lingüísticas primarias: escuchar, leer, hablar y escribir. En la clase de lengua extranjera, se aprende en las cuatro habilidades de forma sistemática. (Chén Caal 2017: 20-21) Además son importantes el vocabulario y la gramática porque sin ellos no podemos usar la lengua. Por lo tanto, este capítulo abarca no sólo las habilidades lingüísticas, sino también el vocabulario y la gramática. En este capítulo vamos a ver cuáles son las habilidades lingüísticas, qué debe tenerse en cuenta en la enseñanza de cada habilidad y cuáles son las tareas principales de cada habilidad.

2.1. Comprensión auditiva

Es difícil definir qué exactamente es la escucha. Según Rost, la escucha es un proceso de interpretación activo y complejo en el cual el oyente establece una relación entre lo que escucha y lo que es ya conocido para él (Rost 2002: 13). Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la escucha es una habilidad lingüística que interpreta el discurso oral. Es decir, la comprensión auditiva abarca la comprensión lingüística de la cadena fónica, la interpretación y valoración personal. Además, es importante la participación activa del oyente. (MCERL) Según Kärtner, la escucha es un proceso complejo porque solo escuchamos las palabras y su significado no siempre está claro. En primer lugar, el significado de la palabra da sentido al contexto y la situación. Segundo, el ruido de fondo puede afectar la escucha y tercero, la puede verse dificultada por la ausencia de sonidos de la lengua materna, el tono, el acento o el dialecto del hablante. (Kärtner 2001b: 7-8) Como hemos dicho antes, es una habilidad compleja. Para escuchar, es importante enfocar lo que está diciendo la persona que habla. En cuanto se distrae la atención por un momento, ya es difícil comprender lo que se oye y se pierde la información. Por lo tanto, tenemos que aprender a escuchar.

Antes se pensaba que no se puede enseñar a escuchar porque es una habilidad innata. En los últimos años se ha afirmado que los estudiantes pueden prepararse para escuchar. Para escuchar lo mejor posible, los alumnos tienen que distinguir palabras, enfocar las palabras claves y diferenciar lo importante de lo menos importante.

Además, necesitan preparación para ayudarles a superar los problemas de comprensión oral como la orientación y las explicaciones precisas del profesor. También el profesor debe estar muy atento a las necesidades de los alumnos. Si los estudiantes quieren saber el significado de una palabra o repetir una tarea otra vez, el profesor tiene que permitirlo. Es importante para aumentar la confianza en la comprensión oral. (Kärtner 2001b: 10-11)

Hablando de tareas adecuadas, los ejercicios deben prometer una práctica significativa para atraer la atención. Además, el profesor tiene que preparar a los alumnos para la vida real. Los ejercicios tienen que ser auténticos y efectivos, es decir, los estudiantes deben realizar alguna actividad en respuesta a la que escuchan para demostrar su comprensión. (Córdoba Cubillo et al. 2005: 12).

Generalmente, los tipos de ejercicios de escucha pueden dividirse en cuatro. El primer tipo es la escucha sin respuesta. En estos ejercicios, los estudiantes ven un texto acompañado de algún tipo de apoyo visual, por ejemplo: escuchar y seguir un texto escrito, escuchar ayudado por materiales visuales, escuchar cuentos, canciones, películas y programas de televisión. El segundo tipo es la escucha con respuesta corta. En estos ejercicios, los alumnos escuchan unos diálogos cortos o unas frases y tienen que proveer respuestas breves, por ejemplo: detectar errores, discriminar información verdadera o falsa, ordenar fotos o dibujos, etc. El tercer tipo es la escucha con respuestas más largas. En estos ejercicios, los estudiantes deben contestar con respuestas largas y tienen que analizar lo escuchado, por ejemplo: completar espacios en blanco, parafrasear, resumir etc. El cuarto tipo es la escucha como base para el estudio y discusión. En estos ejercicios, los estudiantes tienen que entender lo que han escuchado y luego deben analizarlo y evaluarlo, por ejemplo: escucha grupal en la cual tres o cuatro grupos de la misma clase escuchan una sola parte de la información o todos los grupos comparten el resto de la información, solución de problemas. (Córdoba Cubillo et al. 2005: 13-14)

Las tareas de escuchar usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de escuchar que son *Toca algo de...* y *Da un paso adelante*. La tarea lúdica *Toca algo de...* viene de un curso de aprendizaje lúdico de la Universidad de Tartu (Kitsnik 2022). La otra tarea lúdica que se llama *Da*

un paso adelante viene del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015).

Toca algo de... es una tarea lúdica donde se puede aprender o consolidar los colores. Es una tarea de escucha sin respuesta. En la tarea, los alumnos pasean por el aula y el profesor también pasea con ellos hasta que en un momento el profesor grita, por ejemplo: “¡Toca algo de rojo!”. Todos tienen que tocar algo rojo rápidamente. A continuación, el paseo continúa y todo se repite, cada vez con un color nuevo.

Da un paso adelante es una tarea lúdica donde se puede reconocer los nombres de la ropa y de los colores. Como *Toca algo de...*, es una tarea de escucha sin respuesta. En la tarea, los alumnos se colocan en círculo y el profesor da un orden, por ejemplo: “Da un paso adelante si llevas gafas!” Los alumnos que llevan gafas deben dar un paso adelante.

2.2. Lectura

Según Deleg Guazha (2017: 12), la lectura es un método que nos ayuda a entender el lenguaje escrito. Es decir, gracias a la lectura podemos entender el contexto del texto, sus perspectivas y sus conocimientos. Además, la gente lee para tener nuevos conocimientos, disfrutar de un texto literario que está escrito con fluidez. La lectura también ayuda a enriquecer el vocabulario y desarrollar la habilidad de escribir si leemos mucho. (Kärtner 2000a: 7).

La lectura es una habilidad del aprendizaje y del pensamiento. Por lo tanto, es importante que los estudiantes desarrollen su habilidad de lectura y de escritura como forma de expresión de su pensamiento. (Chén Caal 2017: 23) En las clases, el profesor debe preparar a los alumnos para que sean capaces de leer a una velocidad normal. Además, el maestro debe dar a leer los textos auténticos para que los estudiantes aprendan a comprender el significado de los textos. (Kärtner 2000a: 13) Debemos tenerse en cuenta en el aula que el tiempo de la lectura no depende de la longitud del texto sino sus ejercicios y estrategias porque los estudiantes a menudo dicen que los textos son complejos. Normalmente son complejos para los alumnos porque el

profesor no ha considerado con su nivel o no ha elegido una actividad adecuada. (Kärtner 2000a: 15)

Para elegir un ejercicio adecuado, vamos a ver qué tipos de actividades existen en la enseñanza de la lectura. Los ejercicios se pueden dividirse en cuatro categorías: la lectura selectiva, la lectura general, la lectura en profundidad y la lectura creativa. (Kärtner 2000a: 16-23).

El objetivo de los ejercicios de lectura selectiva es encontrar información determinada en poco tiempo. Es decir, los estudiantes tienen que dejar de lado lo irrelevante y centrándose en lo que quieren encontrar. Los ejercicios de lectura selectiva son: 1) encontrar el equivalente en lengua extranjera de una palabra en la lengua materna, 2) encontrar el número de veces que la palabra aparece en el texto, 3) encontrar la definición adecuada para una palabra extranjera, 4) encontrar sinónimos y antónimos. (Kärtner 2000a: 16)

En la lectura general, los estudiantes deben obtener una visión general de lo leído lo más rápidamente posible. El objetivo de este tipo de ejercicio es desarrollar la destreza de la lectura rápida. Por eso el profesor debe dar un tiempo mínimo para la actividad. De lo contrario los estudiantes empezaran a leer el texto con detalle y con eso provoca una disminución de la velocidad de lectura. Los ejercicios de lectura general son: 1) poner un título, 2) encontrar subtítulos para los párrafos, 3) encontrar la frase más importante de cada párrafo, 4) averiguar sobre qué habla el texto. (Kärtner 2000a: 17)

El objetivo de la lectura profunda es comprender totalmente el texto, es decir, palabra por palabra. Es una actividad intensiva en la que los alumnos se concentran en lo que leen. Los ejercicios de lectura profunda son 1) completar las frases, 2) encontrar o emparejar las palabras, 3) decidir, relacionar o hacer algo. (Kärtner 2000a: 18-20)

En la lectura creativa, los estudiantes leen fuera de la clase. Los textos de lectura creativa son largos y ofrecen la oportunidad de consolidar el vocabulario y deducir el significado de las palabras a través del contexto. El texto debe ser interesante para que los alumnos se interesen por él. Los ejercicios de lectura creativa son: 1) leer en casa;

- 2) escribir un resumen del contenido del libro leído, 3) escribir en un diario de lectura:
- 4) obras de teatro o juegos de rol. (Kärtner 2000a: 21-23)

Las tareas de lectura usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de lectura que son *Palabras escondidas* y *¿Quién vive en la calle...?* Ambas tareas lúdicas vienen del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015).

Palabras escondidas es una tarea lúdica cuyo propósito es practicar la formación y la respuesta de preguntas. Es una tarea de lectura profunda. En primer lugar, los alumnos reciben el texto y tienen que leerlo. Luego los alumnos tienen que formar las preguntas sobre el texto. Después, el profesor cubre las palabras aprendidas del texto y anima a los alumnos a recordar qué palabras faltan del texto.

¿Quién vive en la calle...? Es una tarea lúdica cuyo objetivo es practicar la lectura detallada y encontrar conexiones lógicas en el texto. Es una tarea de lectura profunda. En la tarea, el profesor divide a los estudiantes en parejas y entrega a cada uno una hoja de trabajo con la descripción de una calle. Los alumnos leen y rellenan la tabla que está debajo del texto. Después, el profesor hace preguntas sobre la tabla completada para ver si todos han respondido correctamente.

2.3. Expresión oral

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión oral es una habilidad que no sólo abraza la pronunciación, del léxico y de la gramática sino también los conocimientos socioculturales y pragmáticos (MCERL). A través de la habilidad de hablar podemos expresar nuestros pensamientos e impresiones. Probablemente es una habilidad más compleja porque tenemos miedo de hablar en una lengua extranjera. Es decir, no queremos cometer errores o hablar mal. Por otro lado, normalmente nos falta experiencia conversacional en la lengua extranjera, por lo que en las clases de la enseñanza de la lengua extranjera se debería prestar mucha atención al desarrollo de las destrezas orales, tanto de la comunicación social como del intercambio de información. (Kärtner 2000b: 7)

Como hemos mencionado antes, la expresión oral tiene dos objetivos: la comunicación social y el intercambio de información. Para obtener estos objetivos, la práctica de la expresión oral debe iniciarse desde la primera clase para que los alumnos se acostumbren a comunicarse en una lengua extranjera y a escucharse unos a otros. (Kärtner 2000b: 8-9) Al preparar las clases, el profesor debe tenerse en cuenta los siguientes elementos: 1) tiene que preparar cuidadosamente la actividad oral para evitar las respuestas de dos palabras, 2) debe dar tiempo a los alumnos para ordenar sus ideas, 3) tiene que evitar un tema amplio porque no ofrece a los alumnos un punto de referencia. (Kärtner 2000b: 13)

Para practicar la habilidad de hablar, vamos a ver qué tipos de ejercicios existen en la enseñanza de hablar. Los tipos de ejercicios se pueden dividirse en seis grupos: 1) ejercicios de repetición, 2) ejercicios de precisión, 3) práctica de la expresión oral, 4) ejercicios de turnos, 5) juegos de rol, 6) ejercicios de conversación, discusión y debate. (Kärtner 2000b: 15-33)

En los ejercicios de repetición se usan los patrones de oración. Este tipo de ejercicios ayudan a adquirir patrones oracionales. Es decir, si un alumno ha adquirido algunas frases, las utilizará automáticamente en una situación conocida. En los ejercicios de precisión se forman frases correctas basándose en una tabla o un modelo. En los ejercicios de práctica de la expresión oral se enfoca en una materia concreta y los alumnos pueden practicar su expresión oral. (Kärtner 2000b: 15-19)

En los ejercicios de turnos, los estudiantes pueden utilizar todos los recursos lingüísticos a su disposición. Es decir, lo importante no es cómo se dice, sino qué se dice. Los juegos de rol son similares a la vida real. Aunque la situación esté fijada en el juego de rol, su uso de la lengua es imprevisible. Los ejercicios de conversación, discusión y debate ayudan a conseguir fluidez lingüística y tienen un objetivo específico. (Kärtner 2000b: 21-33)

Las tareas de hablar usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de hablar que son *¿Qué haces a las...?* y *Tiene el pelo rizado*. Ambas tareas lúdicas vienen del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015).

¿Qué haces a las...? es una tarea lúdica cuyo propósito es hablar de la rutina diaria y preguntar sobre la hora. Es una tarea de precisión. En la tarea, el profesor divide a los alumnos en parejas. Cada pareja recibe una hoja de trabajo, pero no pueden mostrarla entre sí. Los alumnos escriben en su hoja una actividad que suelen hacer a esa hora. A continuación, los alumnos se hacen preguntas por turnos y las respuestas se anotan en la hoja de ejercicios. Luego, el profesor pregunta a los alumnos qué hacen a distintas horas del día.

Tiene el pelo rizado es una tarea lúdica cuyo objetivo es practicar la descripción de una persona. El profesor divide a los alumnos en parejas y entrega a cada pareja una versión de su hoja de trabajo que no pueden enseñarse entre sí. Una de las parejas describe la cara de la primera imagen a la otra pareja. La otra pareja escucha y tiene que adivinar quién es, y viceversa. El juego termina cuando todas las personas han sido eliminadas en la hoja de trabajo.

2.4. Expresión escrita

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la expresión escrita es una habilidad lingüística con la que se produce el lenguaje escrito (MCERL). Es una habilidad donde se debe expresar ideas de manera clara y coherente, al mismo tiempo usar aspectos lingüísticos propios que deben ser empleados correctamente para obtener su objetivo (Chandía Cabas 2015: 34).

Los motivos de la expresión escrita pueden ser diversos, como propósitos sociales, educacionales, profesionales o personales. Para expresar estos motivos, el escritor necesita siguientes habilidades: 1) conseguir el manejo correcto de la gramática, 2) tener una gama de vocabulario, 3) puntuar significativamente, 4) deletrear con exactitud, 5) usar una gama de estructuras de oraciones, 6) unir ideas e información a través de las oraciones para desarrollar un tema, 7) desarrollar y organizar el contenido de manera clara y convincente. (Chandía Cabas 2015: 34-35)

Para enseñar a escribir, el profesor debe conocer explícitamente la destreza y los procesos de escritura. Además, tiene que explicar a los alumnos la finalidad de la

escritura y asegurarse de que los alumnos comprendan que el objetivo del texto es una parte esencial del proceso de escritura. Escribir no es una actividad fácil, por lo que es importante que los estudiantes entiendan que la escritura es un proceso no lineal que implica muchas etapas. (Cheung 2016: 181, 191)

Los tipos de ejercicios de escritura se pueden dividir en cinco categorías: 1) tareas de cooperación, 2) dictados, 3) ejercicios de redacción, 4) escritura modelo, 5) escritura creativa. Las tareas de cooperación se usan en las primeras fases de la escritura para ayudar a entender las construcciones de la oración. Los ejercicios de este tipo de tarea son: 1) copia de palabras o de frases, 2) tarea de secuenciación y de emparejamiento. (Kärtner 2001a: 14-26)

Es difícil definir el lugar del dictado, es decir, a menudo se discute si es una tarea de comprensión auditiva o de expresión escrita. Esto depende de la metodología utilizada para realizar los criterios de evaluación del resultado. Si se evalúa la ortografía, entonces se trata de una tarea de escritura, mientras que si se evalúa la comprensión oral, se trata de una tarea de comprensión auditiva. Para el dictado sería bueno utilizar un texto que se puede escuchar fuera de la clase de lengua, como instrucciones, mensajes telefónicos, etc. (Kärtner 2001a: 17-18)

Los ejercicios de redacción están relacionados con la lectura o con la aplicación de conocimientos gramaticales. El objetivo principal de este tipo de ejercicios es la precisión y sólo una respuesta o adición es correcta. Los ejercicios típicos son completar las frases, responder a las preguntas o hacer las respuestas, terminar la frase, reformular frases o crear un texto. (Kärtner 2001a: 18-21)

En la escritura modelo se presenta el modelo a los alumnos y se analiza texto. Luego los estudiantes crean un texto basado en el mismo modelo. Por ejemplo, después de ver algunas biografías, los alumnos tienen que escribir su propia biografía. (Kärtner 2001: 21) El último tipo de ejercicios es la escritura creativa que trata de un proceso creativo y a largo plazo. Los ejercicios de escritura creativa son 1) elaborar un texto/descripción/informe/etc. a partir de un esquema/gráfico/diagrama, 2) describir una imagen o cuento ilustrado, 3) redactar una descripción, una presentación o un texto informativo, 4) carta personal. (Kärtner 2001a: 23)

Las tareas de escribir usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de escritura que son *Escribe el número* y *Hechos sobre mí*. Ambas tareas lúdicas vienen del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015).

Escribe el número es una tarea lúdica cuyo propósito es reconocer los números. Es una tarea de cooperación. El profesor divide a los estudiantes en parejas. Una de las parejas da la espalda a la otra. La otra empieza a escribir los números en su espalda con los dedos. La persona del otro lado adivina qué número ha escrito en su espalda. Luego las parejas se intercambian: el que adivinó los números antes, empieza ahora a escribir en la espalda de su compañero.

Hechos sobre mí es una tarea lúdica cuyo objetivo es practicar escribir los hechos y construir las frases. Es una tarea de redacción. El profesor da una hoja de papel a cada alumno. Los alumnos tienen que escribir al menos tres hechos que otros puedan saber sobre ellos. Luego el profesor recoge las hojas de los alumnos y lee las frases. Los alumnos deben adivinar quién es la persona basándose en los hechos leídos.

2.5. Vocabulario

El vocabulario o léxico está formado por las palabras y las combinaciones de palabras que pertenecen a una lengua. El vocabulario se divide en activo y pasivo. El activo es el vocabulario que utiliza una persona. El pasivo es el vocabulario que una persona no utiliza pero que entiende. La enseñanza del vocabulario es muy importante porque es imposible comunicarse en una lengua extranjera sin conocer las palabras, su significado y su pronunciación. (Saarso 2000: 7, 14-15) El propósito del aprendizaje de vocabulario es enriquecer las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura del estudiante. Además, enseñar vocabulario ayuda a comprender nuevos contextos y expresar sus ideas. (Medellín Gómez 2008: 12)

El conocimiento de una palabra es complejo porque las estructuras de la lengua no existen al margen de los significados que transmiten, sino aparecen realizadas en determinadas palabras. El profesor debe escoger el vocabulario que se va a enseñar.

Es decir, lo importante es trabajar con las palabras que más pueden necesitar en la vida real. Para conseguir el aprendizaje de léxico adecuado, el profesor: 1) debe dar un modelo claro de pronunciación y trabajar el acento para mejorar la pronunciación del estudiante, 2) repetir las palabras para recordarlas, 3) las nuevas palabras las debe escribir en la pizarra para que aprendan el léxico y su género a la vez, 4) tiene que asegurar que los alumnos han aprendido el léxico y hacer preguntas de comprobación, preguntar qué es lo contrario y preguntar un léxico o expresión parecida o pedir una definición. (Siqueira Loureiro 2007: 458-461)

Un método más eficaz para aprender nuevo léxico es la elaboración. En las tareas de elaboración, las asociaciones raras e inusuales ayudan a la adquisición de nuevas palabras. Los tipos de tareas de elaboración son 1) hacer frases, 2) ampliar la frase o el párrafo, 3) continuar la frase como quiera, 4) decidir qué palabra falta en la frase, etc. (Saarso 2000: 28) También ayudan a consolidar nuevo vocabulario los siguientes tipos de ejercicios: 1) juegos de palabras (ayudan a consolidar y recordar palabras), 2) tareas de varios pasos o conjuntos de tarea (la combinación de varios tipos de tareas para memorizar las mismas palabras), 3) las tareas de vocabulario (ayudan a familiarizarse con la adición y la derivación de palabras), 4) ejercicios de agrupamiento, 5) ejercicios de creación de asociaciones. (Saarso 2000: 30-31)

Las tareas de vocabulario usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de vocabulario que son *Rally de países* y *Hechos sobre mí*. Ambas tareas lúdicas vienen del libro *Mängime ja keel saab selgeks!* (Kingisepp, Kärtner 2015).

Rally de países es una tarea lúdica cuyo propósito es recordar los nombres de los países. El profesor divide a los alumnos en parejas y les dice el nombre de un país para empezar el juego, por ejemplo, Estonia. A continuación, los alumnos tienen que añadir los nombres de los demás países a la palabra, por ejemplo, Ecuador a la letra E, Suecia a la letra S, etc.

Dominó de antónimos es una tarea lúdica cuyo objetivo es memorizar los adjetivos aprendidos y encontrar el antónimo del adjetivo adecuado. El profesor divide a los alumnos en grupos. Se colocan todas las cartas de dominó sobre la mesa, con la cara

sin texto hacia arriba, y cada jugador coge una carta. Luego se coge una carta y se pone arriba para iniciar el juego y comienza la partida. El juego termina cuando se han emparejado todas las palabras.

2.6. Gramática

La gramática es la parte de la enseñanza de idiomas que enseña e investiga las formas lingüísticas. El conocimiento de las reglas gramaticales es importante para entender las formas que se utilizan, cuándo y dónde se usan. La gramática de lengua extranjera puede ser similar a la lengua materna del alumno y por tanto es fácil de aprender. Por otro lado, la gramática puede ser complicada porque no es similar a la lengua materna y el alumno no puede entenderla. (Krall y Sörmus 2000: 7-8)

El propósito de la enseñanza de la gramática es dirigirse a la transmisión de informaciones lingüísticas y con eso se enseña elementos sobre la lengua (Cadierno 1995: 367). Para enseñar la gramática, debe tenerse en cuenta los conocimientos y destrezas que se van a enseñar. También es importante enseñar a los alumnos relaciones entre los elementos gramaticales distintos. Por lo general, la enseñanza de la gramática se puede dividir en cuatro etapas: la presentación, la explicación, la práctica y la comprobación. (Krall y Sörmus 2000: 19)

Los mejores materiales o métodos que se pueden usar en la enseñanza de la gramática son los siguientes: 1) los textos, 2) línea de tiempo, 3) las imágenes, 4) los objetos, 5) la personalización, 6) el descubrimiento, 7) juegos. Los textos ofrecen la más amplia gama de oportunidades para enseñar, practicar y explicar la gramática. Además, el texto es un material adecuado para enseñar gramática a todas las edades y niveles. La línea del tiempo es buena para explicar los tiempos verbales, tanto para adultos como para niños. Las imágenes pueden utilizar para enseñar, practicar una gran variedad de partes gramaticales. Los objetos son buenos para fomentar una mejor memorización. Además, los estudiantes pueden traer las imágenes o los objetos a clase para hacer la enseñanza más divertida. Con la personalización se enseña desde el punto de vista del alumno, asociando las actividades a su personalidad. El descubrimiento es bueno para hacer sus propios descubrimientos y observaciones sobre la lengua. Esto ayuda a analizar la lengua. Los juegos ayudan a hacer las clases más animadas. Es una buena

estrategia para hacer la repetición, pero también puede utilizarse como introducción y consolidar todas las formas gramaticales. (Krall y Sörmus 2000: 25-28)

Las tareas de gramática usadas en la parte práctica

En este trabajo, hemos realizado dos tareas lúdicas de gramática que son *Me gusta...* y *¿Alguna vez has...?*. Ambas tareas lúdicas vienen de un curso de aprendizaje lúdico de la Universidad de Tartu (Kitsnik 2022).

Me gusta... es una tarea lúdica cuyo propósito es practicar el uso del verbo “gustar”. Todos los alumnos se sientan en sillas formando un círculo. El profesor se sitúa en el centro del círculo y dice lo que le gusta hacer, por ejemplo “Me gusta dormir”. Todos aquellos a quienes también les gusta dormir, se levantan y buscan rápidamente un nuevo asiento. El profesor también intenta encontrar un nuevo asiento. Uno de los alumnos se queda sin asiento y ahora se acerca al centro del círculo y dice lo que le gusta hacer, por ejemplo “Me gustan los perros”, etc.

¿Alguna vez has...? Es una tarea lúdica cuyo objetivo es practicar el uso del pretérito perfecto. El profesor comparte las hojas a los alumnos con diferentes preguntas que están en el pretérito perfecto. Los alumnos tienen que ir por la clase y hacer las preguntas dadas a sus compañeros. Para cada pregunta, tienen que encontrar a la persona que ha realizado la actividad en cuestión.

3. Descripción de la metodología y del material de investigación

En este trabajo hay tres propósitos: 1) ver cómo reaccionan los alumnos a las tareas lúdicas y qué piensan sobre ellas, 2) evaluar el grado de seguridad y confianza que sienten los alumnos durante las tareas lúdicas, 3) hacer propuestas de actualización si alguna tarea las necesita. Para investigar estos objetivos, se han utilizado dos métodos: la investigación-acción y el análisis de contenido. El primer subcapítulo describe los métodos que hemos usado en el trabajo fin de máster. El segundo subcapítulo explica cómo se ha realizado la investigación.

3.1. Selección de metodología

En este trabajo fin de máster se han utilizado dos métodos: la investigación-acción y el análisis de contenido. La investigación-acción es un método con el que se investigan las situaciones sociales. Este método está impulsado por cuestiones prácticas y quiere avanzar la práctica profesional. Además, es cíclica porque tiene muchas etapas y requiere aptitudes analíticas. El objetivo de este método es mejorar la calidad de una actividad concreta. (Löfström 2011: 4) Hemos elegido este método porque nuestra investigación quiere avanzar y mejorar las tareas lúdicas y tiene muchas etapas para cumplir estos objetivos.

El análisis de contenido es un método donde se descubren los componentes básicos de un caso determinado extrayéndolos de un contenido dado. Los datos son subjetivos, por lo que el investigador debe ser crítico y analítico. (López Noruego 2002: 168-169) Hemos elegido este método porque tenemos muchos datos sobre las tareas lúdicas y tenemos que analizarlos.

3.2. Material de investigación y su realización

Los ejercicios se han realizado desde el 15 de noviembre de 2022 hasta el 19 de abril de 2023 en tres escuelas: dos de secundaria obligatoria y una de secundaria posobligatoria en Tartu. En la investigación se han participado los alumnos de 12-18 años. En la parte de análisis observamos los resultados en dos grupos: 1) los resultados

de los alumnos de 12-15 años, 2) los resultados de los alumnos de 16-18. En total se han participado 10 grupos.

En la investigación se han realizado doce tareas: 1) dos tareas lúdicas de escucha, 2) dos tareas lúdicas de lectura, 3) dos tareas lúdicas de habla, 4) dos tareas lúdicas de escritura, 5) dos tareas lúdicas de vocabulario, 6) dos tareas de gramática. No todos los grupos han hecho todas las tareas. Hay dos razones principales por qué el número de los participantes en las tareas puede variar en el análisis: 1) algunos grupos no habían aprendido los temas necesarios para completar las tareas, 2) los ejercicios se han realizado en días diferentes por lo que el número de participantes también ha sido influido por los ausentes.

Para analizar qué exactamente ha sucedido durante las tareas, la autora tenía un diario en el que escribía los apuntes. En el diario, la autora anotaba los siguientes elementos: 1) la cooperación entre los alumnos, 2) la fluidez de la tarea, 3) propuestas de actualización. Además del diario, la autora ha preguntado a los alumnos los comentarios sobre cada tarea. En las encuestas (Apéndice), la autora ha preguntado las siguientes cuestiones:

- 1) en una escala del 1 al 10, qué grado de confianza ha sentido durante la tarea,
- 2) qué había ido bien en la tarea,
- 3) qué podría haberse hecho de forma diferente,
- 4) qué expresiones recuerda de la tarea.

Las encuestas fueron anónimas y ayudaron a analizar mejor el éxito de la tarea. Para cada ejercicio, calculamos la media aritmética de la escala.

Sin embargo, este trabajo tiene sus desventajas. Como hemos mencionado antes, el número de los participantes en las tareas puede afectar los resultados de análisis. Es decir, si hubiera participado el mismo número de personas en las tareas, el grado de seguridad y confianza entre los alumnos habría sido más realista. No es muy bueno comparar medias aritméticas de tareas cuando una tarea tiene la mitad de los participantes que otra. Además del número de los participantes, este trabajo se basa en una opinión subjetiva porque se analizan los apuntes de la autora y los comentarios de los estudiantes.

4. Análisis de las tareas lúdicas

En esta parte se presentan los resultados del análisis. Cada categoría tiene su subcapítulo donde se puede ver cómo han sido las tareas lúdicas, es decir, cuántos grupos y estudiantes participaron, qué ha ido bien y qué se podría haber hecho de otra manera. Además, vamos a ver cómo se han sentido los alumnos durante la tarea lúdica y qué tipo de palabras han memorizado.

En el análisis se han realizado 12 tareas lúdicas. La tabla 1 muestra cuántos estudiantes participaron en cada tarea.

Tarea lúdica	Número de participantes
Toca algo de...	83
Da un paso adelante	44
Palabras escondidas	70
¿Quién vive en la calle...?	57
¿Qué haces a las...?	67
Tiene el pelo rizado	46
Escribe el número	80
Hechos sobre mí	59
Rally de países	68
Dominó de antónimos	76
Me gusta...	45
¿Alguna vez has...?	18

Tabla 1. Número de participantes en cada tarea lúdica

4.1. Tareas lúdicas de escucha

Hemos realizado dos tareas lúdicas de escucha: *Toca algo de...* y *Da un paso adelante*. *Toca algo de* es una actividad de calentamiento en que los alumnos deben moverse y buscar un color en el aula. *Da un paso adelante* es una actividad de calentamiento también. Los estudiantes tienen que escuchar qué prenda de ropa se menciona y dar un paso adelante si la llevan. Entonces ambas son tareas donde los alumnos pueden desarrollar su capacidad de escucha y su vocabulario. Primero, vamos a ver cómo ha

ido la tarea lúdica *Toca algo de...* y luego vamos a analizar la otra tarea *Da un paso adelante*.

Toca algo de...

Este juego enfocó los colores, es decir, el objetivo fue memorizar el vocabulario de colores. En esta tarea han participado 83 alumnos de 9 grupos: 5 grupos de los alumnos de 12-15 años y 4 grupos de 16-18 años.

Generalmente, el juego ha ido bien. Los alumnos han conocido los colores y los encontraron por la clase. Sin embargo, la profesora podría haber prohibido tocar los colores cerca de sus mesas. Algunos estudiantes no se han apartado de la mesa y han tocado los colores que estaban cerca de ellos. Además, el tamaño del aula de algunos grupos ha sido demasiado pequeño, por lo que no es bueno realizar este juego en un aula pequeña y es recomendable jugarlo en el pasillo.

En los comentarios, los estudiantes han dicho que les gustó el juego por el movimiento. También se ha señalado que el juego podría haber durado más tiempo. Además, algunos alumnos han destacado que la profesora podría haber encontrado de vez en cuando un objeto y preguntar de qué color era. Los estudiantes de 12-15 años han destacado las siguientes palabras que recordaban bien: azul, rojo y negro. Los estudiantes de 16-18 años también han destacado las palabras ‘azul’ y ‘negro’ pero en lugar de ‘rojo’ destacaron la palabra ‘amarillo’.

La figura 1 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8,7. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 9,2. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían muy bien durante la tarea.

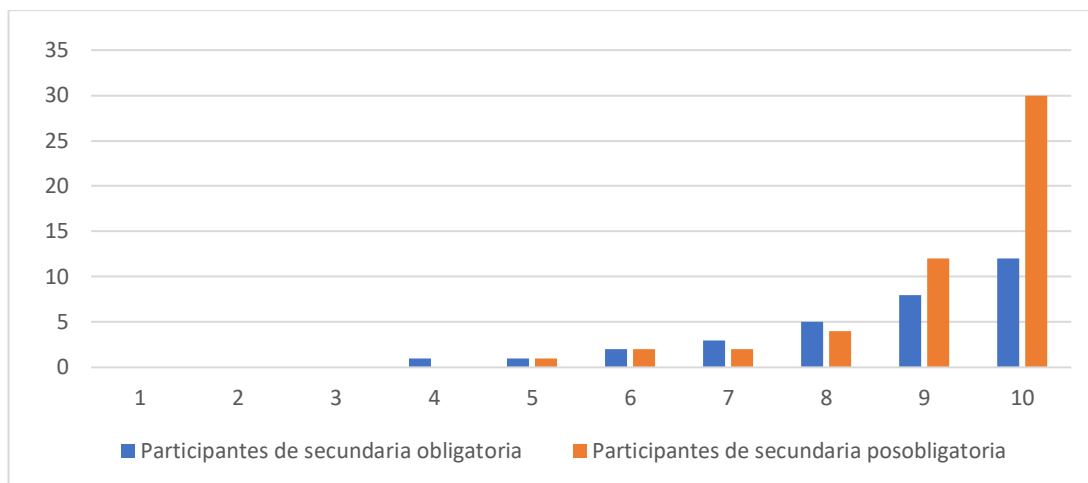


Figura 1. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Toca algo de...*

En conclusión, *Toca algo de* es una buena actividad para poner en movimiento a los alumnos. También es divertido y los resultados mostraron que a los estudiantes les encantó. Según el análisis, esta tarea se realiza mejor en la clase grande. También sería mejor si los alumnos no tocaran los colores que tienen cerca. Sin embargo, el ejercicio podría completarse del siguiente modo: además de buscar colores en el aula, el profesor puede preguntar a los estudiantes de qué color es un objeto.

Da un paso adelante

Este juego se ha centrado en las prendas de ropa. El objetivo ha sido memorizar el vocabulario de ropa. En esta tarea han participado 44 alumnos de 4 grupos: 3 grupos de los alumnos de 12-15 años y 1 grupo de 16-18 años.

En la tarea, la profesora ha hecho algunos cambios. Al principio, grupo A estaba en un círculo y si alguien llevaba la prenda de ropa que mencionaba, debía dar un paso al centro de círculo. La profesora ha visto que no era buena opción y luego con los otros grupos han trazado una fila a partir de la cual los estudiantes han empezado a dar pasos adelante. El tamaño de algunas aulas ha sido un problema porque los alumnos no han cabido en una fila, por lo que es recomendable jugarlo en el pasillo.

En sus comentarios, los alumnos (Apéndice) han destacado que les ha gustado este juego porque han conocido los colores y la ropa. También señalaron que se podría haber utilizado el vocabulario de los accesorios o de la apariencia. Tanto los

estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado las siguientes palabras o frases que recordaban bien: ‘da un paso adelante si llevas...’ y ‘pantalones’.

La figura 2 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 7,3. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sintieron muy bien durante la tarea.

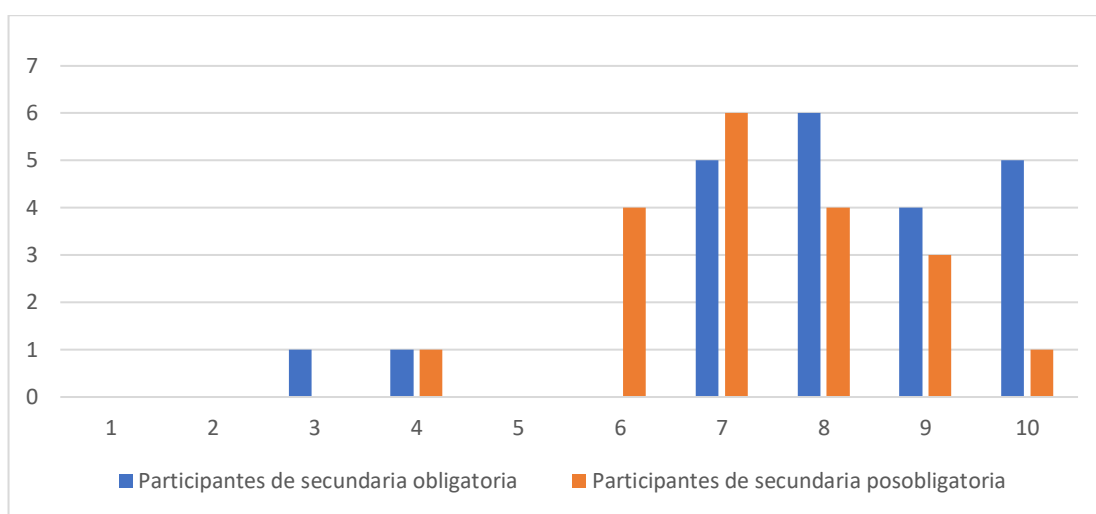


Figura 3. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Da un paso adelante*

En conclusión, *Da un paso adelante* es una tarea de movimiento con la que se puede recordar el vocabulario de ropa. Según los resultados, los alumnos se sintieron cómodos y esta actividad se realiza mejor en un aula grande. No obstante, el ejercicio se podría completar de los siguientes modos: 1) además de la ropa, se puede añadir el vocabulario de accesorios, 2) es una tarea relacionada con la apariencia, por lo que sería mejor si se usara el vocabulario del aspecto físico también.

4.2. Tareas lúdicas de lectura

Hemos realizado dos tareas lúdicas de lectura: *Palabras escondidas* y *¿Quién vive en la calle...?* La tarea lúdica *Palabras escondidas* es un juego lingüístico, más precisamente, es un juego de laguna informativa en que se debe construir las preguntas

sobre el texto y luego se tiene que memorizar el texto para rellenar los huecos en otro papel. Es una actividad donde los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de lectura, de escritura, también su vocabulario y consolidar sus conocimientos de gramática. *¿Quién vive en la calle...?* es un juego lingüístico. Es una mezcla de un juego de laguna informativa y un juego adivinanza en que los estudiantes tienen frases sobre personas diferentes y deben adivinar en qué casa alguien vive y rellenar la tabla con la información. Es un ejercicio donde los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de lectura, de escritura y también su vocabulario. Primero, vamos a ver, como ha ido la tarea lúdica *Palabras escondidas* y luego vamos a analizar la otra tarea *¿Quién vive en la calle?*.

Palabras escondidas

Este juego se ha enfocado temas diferentes según el grupo (el vocabulario de la vivienda, del mercado, del barrio, de la descripción de una persona). El objetivo ha sido entender y memorizar el texto y practicar la formación de preguntas. En esta tarea han participado 70 alumnos de 7 grupos: 5 grupos de los alumnos de 12-15 años y 2 grupos de 16-18 años.

Como hemos mencionado antes, cada grupo tenía su texto sobre un tema diferente. La razón por la que cada grupo ha tenido su texto es que los grupos aprendían elementos diferentes. Texto A ha sido sobre la vivienda (leído por un grupo de 12-15 años y un grupo de 16-18 años), texto B ha sido del mercado (leído por dos grupos de 12-15 años), texto C ha sido sobre el barrio (leído por un grupo de 16-18 años) y texto D ha sido de la descripción de una persona (leído por dos grupos de 12-15 años).

En general, la tarea ha ido bien. Los estudiantes han destacado en los comentarios (Apéndice) de que han entendido el texto y les ha gustado construir las preguntas. También han recordado detalles diferentes y han dicho que fue un buen ejercicio para desarrollar la memoria. Por otro lado, los alumnos han señalado que la profesora debería haber dado más tiempo para hacer la tarea. Algunos estudiantes han dicho que el texto era un poco largo para memorizar todo. Los estudiantes de 12-15 años han destacado una variedad de interrogativos a partir de las palabras que recordaban. Los estudiantes de 16-18 años han destacado una variedad de colores a partir de las palabras que recordaban.

La figura 3 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 7,3. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,3. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sintieron bien durante la tarea.

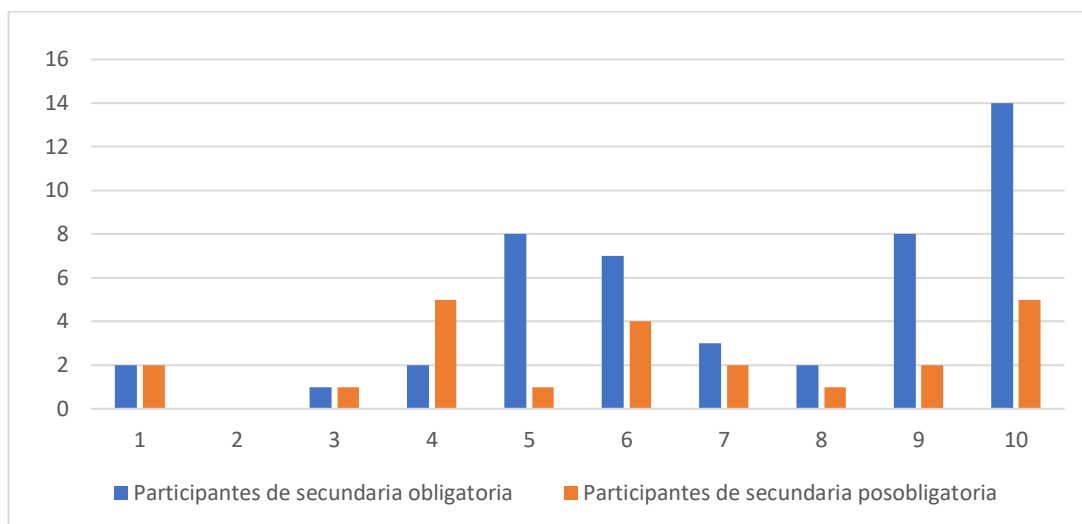


Figura 3. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Palabras escondidas*

En conclusión, *Palabras escondidas* es una actividad con la que se puede desarrollar la capacidad de lectura, sino también la capacidad de responder a las preguntas. Según los resultados, para resolver este ejercicio, el profesor debería dar más tiempo. Además, el texto tiene que ser breve porque es difícil recordar todo el texto en detalle. Por lo que, el ejercicio se podría completarse de la siguiente moda: el texto breve indica las palabras sobre que los alumnos deben formular preguntas. También sería conveniente que los alumnos buscarán sinónimos de las palabras mencionadas para ampliar su vocabulario.

¿Quién vive en la calle...?

Este juego se ha centrado en las descripciones de personas diferentes. El objetivo ha sido entender el texto y rellenar una tabla con la información que faltaron. En esta tarea han participado 57 alumnos de 8 grupos: 5 grupos de los alumnos de 12-15 años y 3 grupos de 16-18 años.

Esta ha sido la tarea con mayor duración, es decir, el ejercicio ha durado unos 20-30 minutos. La razón por la que este ejercicio puede haber llevado tanto tiempo es que las frases estaban desordenadas y no seguían un orden lógico. Por eso los alumnos tenían que utilizar su pensamiento lógico para rellenar la información de la persona correcta en la tabla. A lo mejor podría haber utilizado menos frases.

Los alumnos han destacado que les gustó la adivinanza y que han podido usar su pensamiento lógico. Además, entendían casi todo. Por otra parte, como hemos mencionado antes, los estudiantes han dicho que debería haber tenido menos frases y la profesora debería haber dado más tiempo para rellenar la tabla. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado las siguientes palabras que recordaban bien: ‘vecino’ y ‘bombero’.

La figura 4 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 7,9. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,6. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sintieron bien durante la tarea.

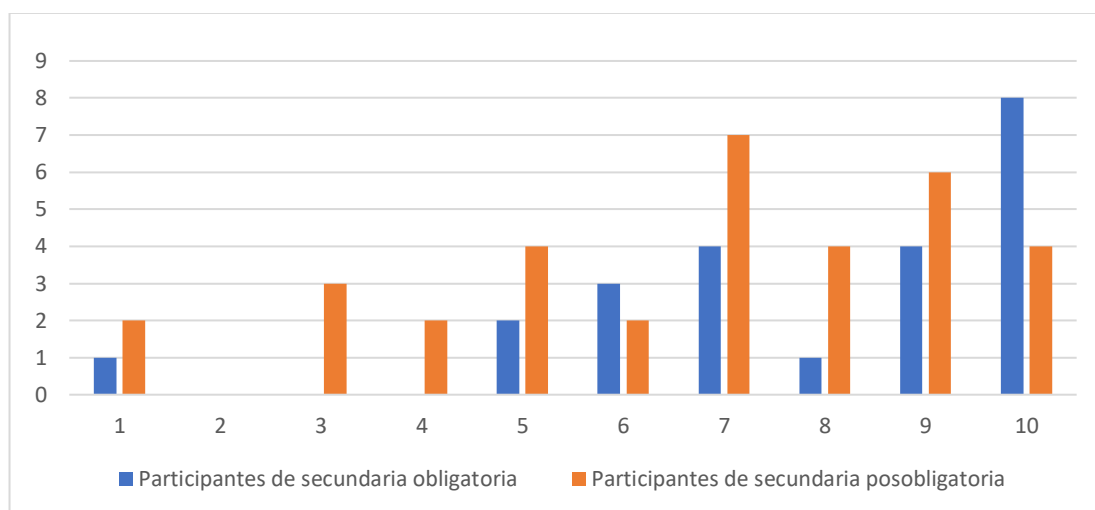


Figura 4. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *¿Quién vive en la calle...?*

En conclusión, *¿Quién vive en la calle..?* es una actividad de rompecabeza en la que los estudiantes tienen que usar su pensamiento lógico. Según los resultados, a los estudiantes les ha gustado que no haya sido un ejercicio normal, sino han debido

adivinar de quién trataron ciertas frases. No obstante, este ejercicio podría mejorar con el movimiento. Por ejemplo, cada casa tiene su propio póster en la pizarra o en la pared. Los alumnos tienen que buscar su propietario y escribir sobre él en el póster.

4.3. Tareas lúdicas de habla

Hemos realizado dos tareas lúdicas de habla: *¿Qué haces a las...?* y *Tiene el pelo rizado*. *¿Qué haces a las...?* es un juego lingüístico, más precisamente, es un juego de lagunas informativas en que cada alumno tiene unas horas diferentes y debe preguntar a su pareja qué hace en un momento determinado. Además, es una actividad donde los alumnos pueden desarrollar su capacidad de escucha, de habla y de escritura. La tarea lúdica *Tiene el pelo rizado* es un juego lingüístico, más precisamente, es un juego de adivinanza. También es una actividad donde los alumnos pueden desarrollar su capacidad de escucha y de habla. En este ejercicio, cada alumno tiene una imagen de una persona famosa y debe describir su apariencia. Su pareja tiene que adivinar quién es. Además, hay información adicional debajo de cada imagen, en caso si la pareja no adivina a alguna persona famosa. Primero, vamos a ver, cómo ha ido la tarea lúdica *¿Qué haces a las...?* y luego vamos a analizar la otra tarea *Tiene el pelo rizado*.

¿Qué haces a las...?

Este juego enfocó la hora y las actividades cotidianas. El objetivo fue practicar a preguntar y decir la hora y recordar las actividades generales. En esta tarea han participado 67 alumnos de 9 grupos: 4 grupos de los alumnos de 12-15 años y 5 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos debían sortear un compañero para hablar con otro estudiante con el que no hubieran tenido tanto contacto en lugar de su compañero habitual. Pareció que esta opción ha funcionado porque las parejas han trabajado bien y han hablado más en español. Los alumnos han destacado en los comentarios que este ejercicio ha ayudado a consolidar decir y preguntar la hora. Además, esta tarea ayudó a recordar las actividades cotidianas. Por otra parte, los estudiantes han mencionado que la tarea debería haber tenido un día específico para preguntar qué se hacía a una hora determinada del día. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado las horas diferentes entre las palabras que recordaban bien.

La figura 5 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 7,9. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,7. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sintieron bien durante la tarea.

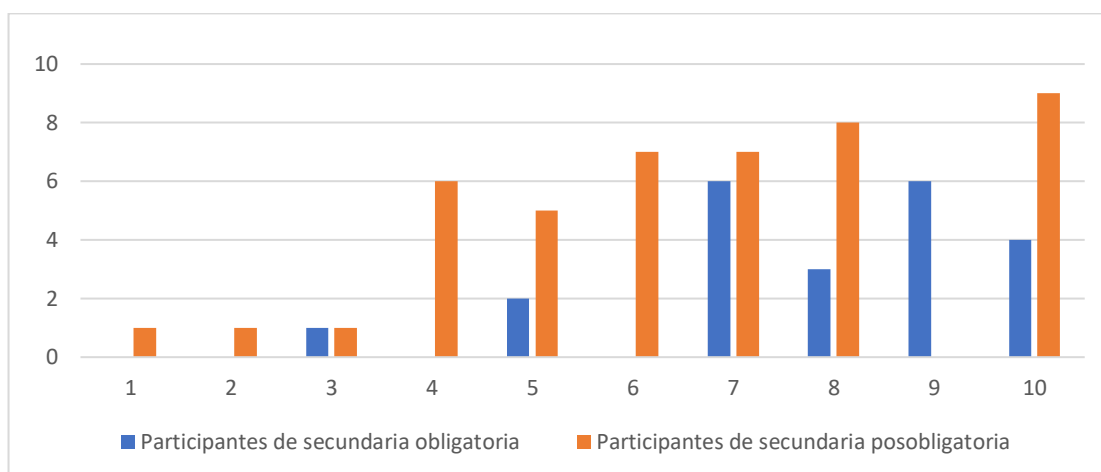


Figura 5. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *¿Qué haces a las...?*

En conclusión, *¿Qué haces a las...?* es un ejercicio lúdico con el que se puede practicar decir la hora y expresar sus actividades habituales. Según los resultados, los alumnos han usado más español que estonio y se han sentido cómodos. Según los comentarios de los estudiantes, sería mejor si había un día específico para preguntar qué se hacía a una hora determinada del día. No hay propuestas de cómo se podría mejorar esta actividad porque la autora ha visto que este ejercicio ha funcionado según lo previsto.

Tiene el pelo rizado

Este juego se centró en la descripción de apariencia. El objetivo fue memorizar el vocabulario de apariencia. En esta tarea han participado 46 alumnos de 5 grupos: 3 grupos de los alumnos de 12-15 años y 2 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos debían describir personas famosas. Cada alumno tenía dos personas. El problema ha sido que el papel se transparentaba, por lo que el compañero ha podido ver a los famosos.

En los comentarios, los estudiantes han destacado que les ha gustado la adivinanza de los famosos y que tenían que describirlos. Sin embargo, los alumnos han señalado que el ejercicio debería haber incluido a personas con un aspecto más distintivo, para que fuera más fácil adivinar quiénes eran. También han dicho que las fotos podrían haber sido de cuerpo entero. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado las siguientes palabras que recordaban bien: ‘pelo’ y ‘ojos’.

La figura 6 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 6,6. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,7. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se han sentido bien durante la tarea.

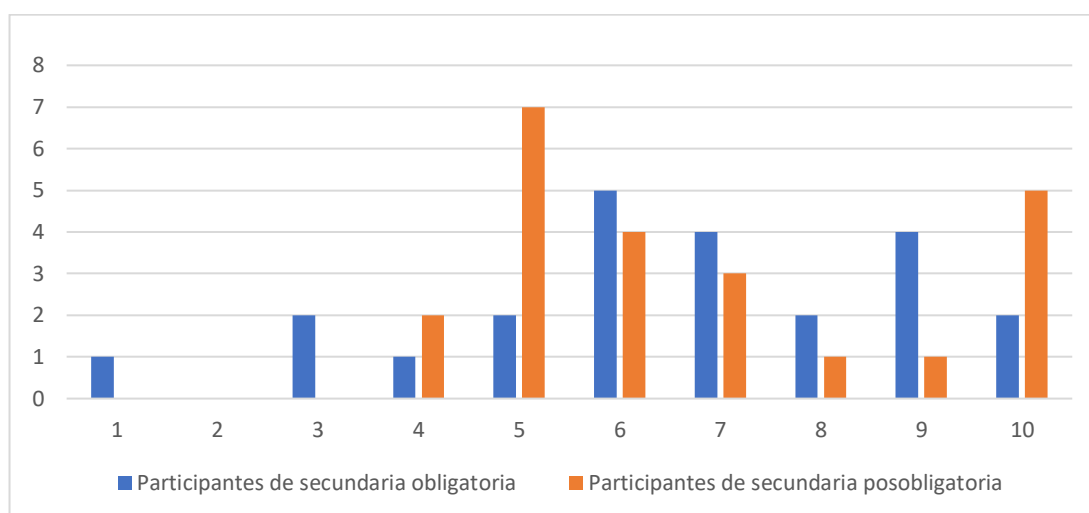


Figura 6. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Tiene el pelo rizado*

En conclusión, *Tiene el pelo rizado* es un ejercicio lúdico de adivinanza con el que se puede practicar la descripción de apariencia. Según los resultados, este tipo de ejercicio lúdico es bueno porque resulta atractivo al ser similar al juego *Alias*. No obstante, la actividad se podría completar de la siguiente manera: en lugar de trabajar en parejas, esta tarea podría hacerse con toda la clase para adivinar más famosos y desarrollar la capacidad de cooperación, es decir, los alumnos deberían discutir quién está implicado.

4.4. Tareas lúdicas de escritura

Hemos realizado dos tareas lúdicas de escritura: *Escribe el número* y *Hechos sobre mí*. *Escribe el número* es una actividad de calentamiento que está relacionada con el vocabulario. También es un juego lingüístico, más precisamente, es un juego de adivinanza. En este juego los estudiantes tienen que escribir números en la espalda de su pareja y la otra persona debe adivinar qué número se ha escrito. *Hechos sobre mí* es un juego lingüístico, más precisamente, es un juego de búsqueda. Al principio, los alumnos deben escribir tres hechos sobre sí mismos. Luego el profesor lee los hechos y los estudiantes tienen que encontrar a la persona a quien describen estos hechos. En ambos ejercicios los alumnos pueden desarrollar su capacidad de escucha, de habla y de escritura. Primero, vamos a ver cómo ha ido la tarea lúdica *Escribe el número* y luego vamos a analizar la otra tarea *Hechos sobre mí*.

Escribe el número

Este juego ha enfocado los números. El objetivo de este ejercicio ha sido recordar los números. En esta tarea han participado 80 alumnos de 9 grupos: 5 grupos de los alumnos de 12-15 años y 4 grupos de 16-18 años.

En esta tarea lúdica, los estudiantes han debido dibujar los números en la espalda de su pareja. La pareja ha tenido que adivinar qué número estaba dibujado en su espalda. La tarea ha ido bien y a los estudiantes les ha gustado adivinar los números. Sin embargo, los alumnos han dicho que les hubiera gustado dibujar los números en otro lugar porque era difícil adivinar lo que su pareja dibujaba en la espalda. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado los números diferentes entre las palabras que recordaban bien.

La figura 7 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8,3. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 7,1. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían muy bien durante la tarea.

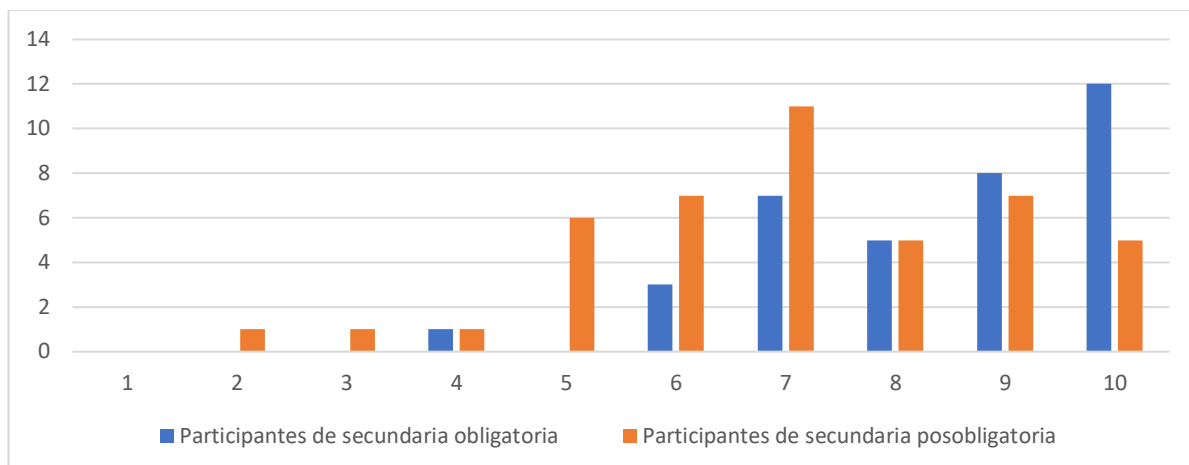


Figura 7. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Escribe el número*

En conclusión, *Escribe el número* es una actividad lúdica para practicar el vocabulario de números. Según los resultados, es una buena manera practicar a decir los números y a los estudiantes les ha gustado, por lo que no hay propuestas de cómo se podría mejorar este ejercicio.

Hechos sobre mí

Este juego se ha centrado en la formación de frases. El objetivo ha sido adivinar de quién eran los hechos dados. En esta tarea han participado 59 alumnos de 7 grupos: 3 grupos de los alumnos de 12-15 años y 4 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos han debido escribir tres hechos sobre sí mismos. Luego la profesora los ha leído en voz alta y los estudiantes han tenido que adivinar de quién se trataba. Al principio, la profesora no ha dado a los alumnos un tiempo fijo para escribir los hechos. Después la profesora ha dado un tiempo concreto porque se ha dado cuenta de que los alumnos pensaban demasiado cuando no había un tiempo fijo.

En los comentarios, los alumnos han dicho que les ha gustado mucho esta tarea porque habían sabido más sobre sus compañeros de clase. Por otro lado, los estudiantes querían escribir más hechos y también han destacado que la profesora debería haber repartido los papeles con hechos a los estudiantes para que los alumnos llevaran el papel a la persona que creían que había escrito estos hechos. Los estudiantes de 12-15 años han destacado las siguientes frases que recordaban bien: 'me gusta' y 'llevo...'.

Los estudiantes de 16-18 años también han señalado la frase ‘me gusta’, pero en lugar de ‘llevo’ han destacado la frase ‘tengo...’.

La figura 8 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8,9. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 7,9. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían muy bien durante la tarea.

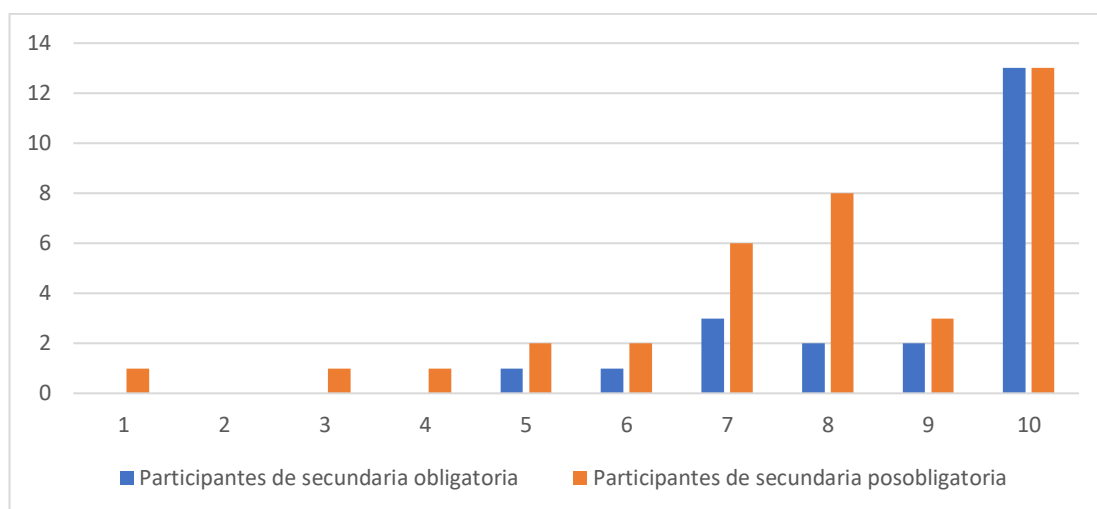


Figura 8. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Hechos sobre mí*

En conclusión, *Hechos sobre mí* es una tarea lúdica con la que se puede desarrollar la capacidad de escritura y de escucha. Además, es una buena manera de conocer a otros compañeros de clase. Para mejorar esta tarea, se podría repartir el papel con los hechos a los alumnos y luego lo llevan al estudiante que creen que escribe estos hechos.

4.5. Tareas lúdicas de vocabulario

Hemos realizado dos tareas lúdicas de vocabulario: *Rally de países* y *Dominó de antónimos*. *Rally de países* es una actividad de calentamiento, más precisamente, es un juego de vocabulario en que los estudiantes tienen un nombre de país y deben añadir los nombres de los demás países a la palabra. Es un ejercicio donde los alumnos pueden desarrollar su capacidad de escritura. La tarea lúdica *Dominó de antónimos* es un juego lingüístico, más concretamente, es un juego de etiquetado en el que los estudiantes tienen que encontrar la palabra antónima a cada palabra. Primero, vamos a ver cómo

ha ido la tarea lúdica *Rally de países* y luego vamos a analizar la otra tarea *Dominó de antónimos*.

Rally de países

Este juego ha enfocado los países del mundo. El objetivo ha sido recordar los nombres de los países. En esta tarea han participado 68 alumnos de 7 grupos: 4 grupos de los alumnos de 12-15 años y 3 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los estudiantes han tenido el nombre de un país y han debido añadir los nombres de los demás países a la palabra. Los alumnos han tenido que escribir 'Reino Unido' en el medio del papel y añadir otros países que han conocido la palabra. Elegimos la palabra 'Reino Unido' porque está en Europa y los alumnos han conocido antes esta palabra. Además, es uno de los nombres de los países más largos. El ejercicio se realizó en parejas. La profesora ha considerado que la tarea se ha desarrollado sin problemas y que los alumnos no se han aburrido.

En los comentarios, los alumnos han dicho que sabían bien los nombres de los países. Por otro lado, los estudiantes han anotado que el nombre del país en el medio del papel debería haber sido más largo. Los estudiantes de 12-15 años han destacado que recordaban bien la palabra 'Noruega'. Los estudiantes de 16-18 años han destacado la palabra 'Polonia'.

La figura 9 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 7,8. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 7,3. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían muy bien durante la tarea.

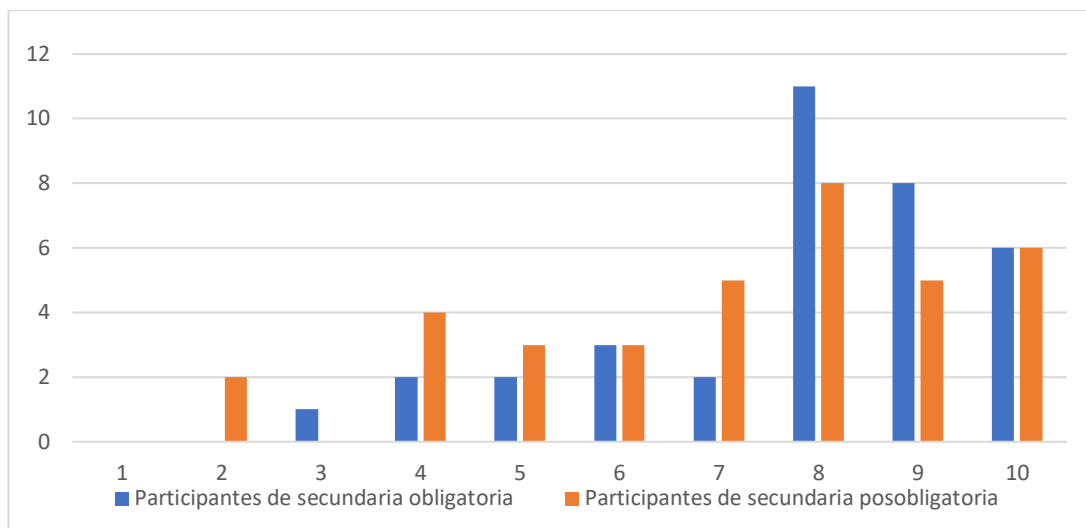


Figura 9. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea Rally de países

En conclusión, *Rally de países* es un ejercicio lúdico para recordar el vocabulario de los países. Según los resultados, a los estudiantes les ha gustado y por eso, no hay propuestas para mejorar esta tarea.

Dominó de antónimos

Este juego se ha centrado en los adjetivos. El objetivo ha sido memorizar y recordar los adjetivos diferentes y asociar los antónimos de adjetivos. En esta tarea han participado 76 alumnos de 9 grupos: 5 grupos de los alumnos de 12-15 años y 4 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos han tenido que saber los significados de adjetivos y buscar el antónimo de cada adjetivo. Al final han tenido que formar un círculo de adjetivos porque todas las palabras han tenido que emparejar. Las primeras veces adjetivos no han formado un círculo porque ha habido un error en la tarea y por eso no todas las palabras no han encontrado a su pareja. Como resultado, los alumnos también estaban confusos sobre por qué todas las palabras no han encontrado su pareja. Entonces la profesora ha corregido la orden de las palabras para que cada palabra encontrara su pareja. Las siguientes veces no había problemas con la formación del círculo.

En los comentarios, los estudiantes han escrito que les ha encantado jugar al dominó porque era una buena manera de recordar los adjetivos. Sin embargo, algunos grupos

han señalado que debería haber tenido menos palabras. Los estudiantes de 12-15 años han anotado que recordaban bien las palabras ‘caro’ y ‘bonito’. Los estudiantes de 16-18 años han señalado las palabras ‘rápido’ y ‘pequeño’.

La figura 10 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 7,7. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,8. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían bien durante la tarea.

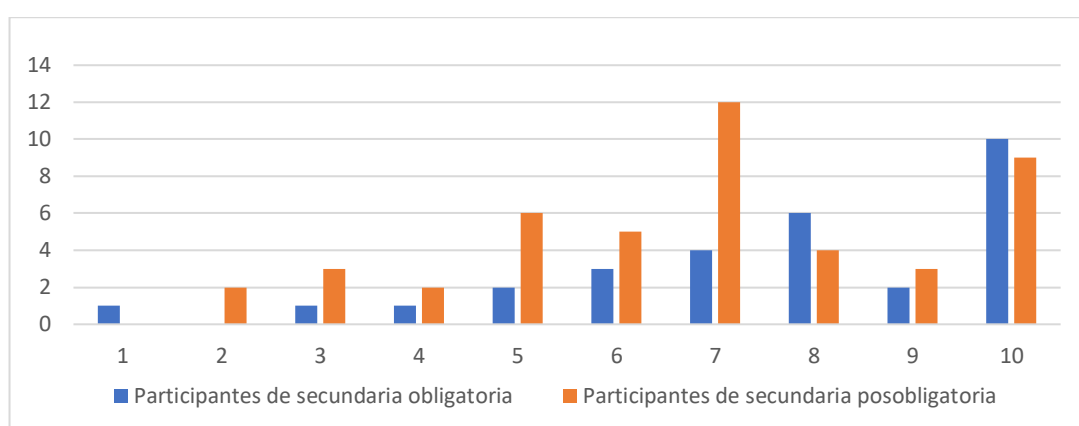


Figura 10. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Dominó de antónimos*

En conclusión, *Dominó de antónimos* es una actividad para recordar los adjetivos. Según los resultados, es un ejercicio atractivo al ser similar al juego Dominó. No hay propuestas cómo se podría mejorar esta tarea porque la autora ha visto que este ejercicio ha funcionado según lo previsto

4.6. Tareas lúdicas de gramática

Hemos realizado dos tareas lúdicas de gramática: *Me gusta...* y *¿Alguna vez has...?*. *Me gusta...* es una actividad de calentamiento que se centra en la gramática. Además, es una tarea donde los estudiantes pueden desarrollar su capacidad de escucha, de habla y consolidar sus conocimientos gramaticales. Todos los alumnos se sientan en sillas formando un círculo. El profesor se sitúa en el centro del círculo y dice lo que le gusta hacer. Todos aquellos a quien también les gusta esta actividad, se levantan y buscan rápidamente un nuevo asiento. *¿Alguna vez has...?* es un juego de búsqueda y es una

actividad donde los alumnos pueden desarrollar todas las destrezas y consolidar sus conocimientos gramaticales. Los estudiantes tienen una lista de preguntas sobre unas actividades diferentes y deben encontrar a alguien que la ha hecho. Primero, vamos a ver, cómo ha ido la tarea lúdica *Me gusta...* y luego vamos a analizar la otra tarea *¿Alguna vez has...?*.

Me gusta...

Este juego enfocó el verbo “gustar” y su conjugación. El objetivo fue consolidar la conjugación del verbo ‘gustar’ y recordar el vocabulario aprendido. En esta tarea han participado 45 alumnos de 6 grupos: 3 grupos de los alumnos de 12-15 años y 3 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos se han sentado en sillas formando un círculo y uno de ellos ha estado en el centro del círculo y ha debido decir un objeto o una actividad que le gustaba. Este ejercicio ha ido bien en un aula grande, pero en un aula pequeño ha sido difícil realizarlo porque no había suficiente espacio para moverse.

En los comentarios, los alumnos han destacado que entendían las frases y les ha gustado que pudieran moverse. Sin embargo, se han anotado dos formas en que podría haberse hecho de otra manera. Primero, en el juego se podría haber utilizado las formas negativas también, por ejemplo “No me gusta el chocolate”. Segundo, se podría haber retirado una silla en cada turno. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado la frase ‘me gusta...’ entre las frases que recordaban bien.

La figura 11 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8,4. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 6,7. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían bien durante la tarea.

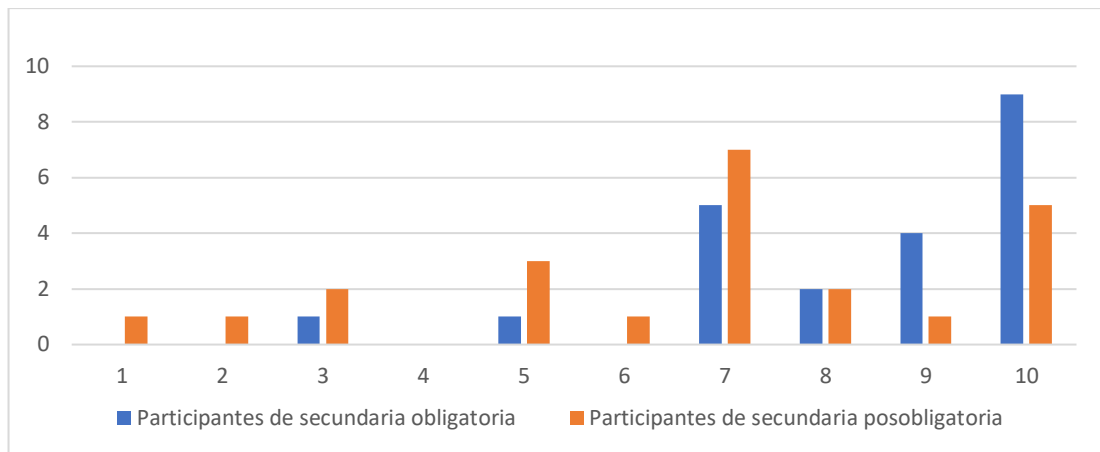


Figura 11. Frecuencia en el grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *Me gusta...*

En conclusión, *Me gusta...* es un ejercicio lúdico para consolidar el verbo *gustar*. Según los resultados a los estudiantes les ha gustado y esta tarea se realiza mejor en la clase grande. No hay propuestas para mejorar la tarea porque ha funcionado según lo previsto.

¿Alguna vez has...?

Este juego se ha centrado en el uso de pretérito perfecto. El objetivo era preguntar sobre los elementos diferentes en el pretérito perfecto y contestar a las preguntas. En esta tarea han participado 18 alumnos de 3 grupos: 2 grupos de los alumnos de 12-15 años y 1 grupos de 16-18 años.

En esta tarea, los alumnos han tenido una hoja de preguntas en el pretérito perfecto y han debido buscar las personas que habían hecho las actividades sobre las qué estaban preguntado. Los grupos con quien se ha realizado este ejercicio eran pequeños, por lo tanto, la profesora ha pensado que hubiera sido mejor si hubiera participado más personas para tener respuestas diferentes a cada pregunta.

En los comentarios, los estudiantes han dicho que les ha gustado porque han sabido más sobre sus compañeros. Sin embargo, los alumnos se han anotado que debería haber habido menos preguntas y que las preguntas deberían haber sido sobre actividades más habituales. Tanto los estudiantes de 12-15 años como los alumnos de 16-18 años han destacado la siguiente palabra que recordaban bien: 'alguna vez'.

La figura 12 muestra el grado de seguridad y confianza de los alumnos en esta tarea. La media aritmética del grado de seguridad y confianza de los alumnos de 12-15 años era de 8,9. Por la parte de los alumnos de 16-18 años, la media aritmética era de 9. Según estos resultados podemos decir que los estudiantes se sentían muy bien durante la tarea.

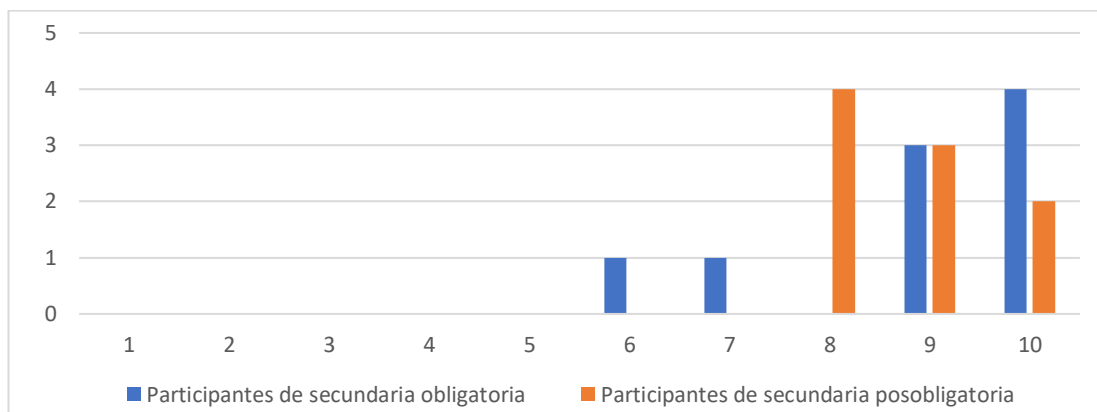


Figura 12. El grado de seguridad y confianza entre los alumnos en la tarea *¿Alguna vez has...?*

En conclusión, *¿Alguna vez has...?* es una actividad lúdica para consolidar el pretérito perfecto. Según los resultados a los estudiantes les ha encantado y esta tarea se realiza mejor con más personas. No hay propuestas para mejorar la tarea porque ha funcionado según lo previsto.

4.7. Conclusiones del análisis

Los propósitos de este trabajo han sido los siguientes: 1) ver cómo reaccionan los alumnos a las tareas lúdicas y qué piensan sobre ellas, 2) evaluar el grado de seguridad y confianza que se ha sentido los alumnos durante las tareas lúdicas, 3) hacer propuestas de actualización si alguna tarea las necesitara. Si analizamos el primer propósito podemos decir que a los alumnos les han gustado las tareas lúdicas, especialmente las actividades de movimiento. Es decir, en las tareas en que uno podía moverse, los alumnos han dicho que lo bueno era que podían moverse en el aula porque están sentados demasiado tiempo en otras clases. Además, las tareas en las que han debido comunicarse, les han gustado mucho porque se ha mencionado muchas veces que ha sido bueno hablar con los compañeros de clase. También los ejercicios de

adivinanza han sido populares porque en los comentarios los estudiantes han señalado que eran divertidos y también aprendían más sobre sus compañeros de clase.

Si observamos el segundo propósito, según la media aritmética podemos decir que los estudiantes se sentían mucha seguridad y confianza durante las tareas. Si sumamos las medias aritméticas de todas las tareas, el resultado es 7,7. Este resultado indica que los alumnos se sienten muy cómodos durante las tareas lúdicas y es un resultado de alta calidad.

Si analizamos el tercer propósito, los resultados muestran que muchas tareas se pueden desarrollar en el futuro. Como hemos mencionado antes, a los estudiantes les han encantado las actividades de movimiento, por lo que muchas tareas podrían implicar movimiento. También los ejercicios no deberían limitarse a un tema, sino que pueden ampliarse a otros temas relacionados. Por ejemplo, en *Toca algo de...* debería incluir el vocabulario de muebles y preguntar de qué color son.

Como hemos mencionado antes, los resultados estaban afectados por dos razones principales 1) no todos los grupos han realizado todas las tareas, 2) el número de participantes también han estado influido por los ausentes. Es decir, habría sido mejor que hubiera participado el mismo número de personas en los ejercicios porque el grado de seguridad y confianza entre los alumnos habría sido más realista. No es muy bueno comparar medias aritméticas de tareas cuando una tarea tiene la mitad de los participantes que otra. Estas razones también afectan los comentarios de los alumnos. Es decir, había más opiniones y sugerencias en tareas en las que participaron todos que en tareas en las que sólo han participado algunos grupos.

Hablando de los participantes, la tarea con más participantes ha sido *Toca algo de...* (80 participantes) y la tarea con menos participantes ha sido *¿Alguna vez has...?* (18 participantes). Curiosamente, los tres ejercicios lúdicos con el grado de seguridad y confianza más alto han sido *Toca algo de...* (la media aritmética: 9), *¿Alguna vez has...?* (la media aritmética: 8,9) y *Hechos sobre mí* (59 participantes, la media aritmética: 8,4). Esto significa que tal vez los resultados hubieran sido diferentes si en las tareas *¿Has alguna vez?* y *Hechos sobre mí* habían participado más personas. Los dos ejercicios con el grado de seguridad y confianza más bajo han sido *Tiene el pelo*

rizado (46 participantes, la media aritmética: 6,65) y *Palabras escondidas* (70 participantes, la media aritmética: 6,8). Según los comentarios de los alumnos, las razones por lo que los resultados de estas tareas han sido más bajas que otros, son las siguientes: 1) la tarea *Tiene el pelo rizado* podría haber incluido personas de aspecto más distintivo porque no ha sido tan fácil averiguar quién era ya que en el ejercicio habían sido personas de aspecto normal, 2) en la tarea *Palabras escondidas* hubo poco tiempo para completar la tarea.

Si analizamos los resultados entre las destrezas comunicativas, las tareas de escucha tenía el grado de seguridad y confianza más alto (8,3) y las tareas de habla tenía el grado de seguridad y confianza más bajo (6,9). Como hemos mencionado en la parte teórica, estas destrezas son las más difíciles para los estudiantes porque con la escucha tenemos que escuchar con atención para entender elementos y con el habla tenemos que expresar nuestras ideas. Al utilizar estas destrezas, la persona sale de su terreno familiar, por lo que es interesante que, durante esta investigación, los estudiantes se sentían más cómodos durante las tareas de escucha que debería ser una de las tareas más difíciles.

Según los resultados, se puede decir que a los alumnos menores les interesaban más las tareas lúdicas que a los estudiantes mayores. Es decir, la media aritmética de las tareas fue más alta entre los alumnos menores. También las observaciones de la autora sobre la satisfacción de los estudiantes y de las actividades concedieron con las evaluaciones de los alumnos. Al realizar los ejercicios, la profesora vio qué ejercicios se hicieron con entusiasmo y cuáles no se quisieron hacer. Además, la autora observaba una tendencia a que los grupos medianos (de 12 a 15 personas por grupo) se interesaron más en las tareas lúdicas. Es decir, en los comentarios los grupos pequeños mencionaron que podría haber habido más personas y los grupos grandes señalaron que podría haber hecho las tareas con un grupo más pequeño.

Hablando de la experiencia docente de la autora, lleva dos años trabajando en la escuela y durante un año y medio utilizaba en sus clases ejercicios lingüísticos tradicionales extraídos de un libro o de un cuaderno de ejercicios. Como parte de este trabajo, la autora ha empezado a usar las tareas lúdicas. Según la experiencia de la autora, la preparación de los ejercicios lúdicos ha llevado algo de tiempo y los primeros

intentos no han salido de la mejor manera. Sin embargo, la autora señala que cuanto más ha empezado a utilizar los ejercicios lúdicos en sus clases, más fluidos se hacían. En general, los alumnos esperaban un ejercicio lúdico en cada clase, por lo que se puede afirmar que los alumnos se han acostumbrado a las tareas lúdicas y las han aceptado positivamente. También la autora ha anotado que durante la realización de las tareas lúdicas con las que se podía mejorar la capacidad de habla, los alumnos han utilizado más la lengua meta que su lengua materna.

Al comparar los ejercicios clásicos de aprendizaje de lenguas con las tareas lúdicas, la mayor diferencia entre ellos es que los ejercicios clásicos son más mecánicos y poco creativos. Es decir, los alumnos no tienen que utilizar su creatividad para resolver la tarea. Además, en las tareas clásicas no se puede hablar tanto en la lengua meta como en una tarea lúdica. Entonces se puede decir que los ejercicios clásicos son útiles para adquirir ciertas estructuras lingüísticas, pero también sería necesario un enfoque más lúdico que permitiera a los estudiantes utilizar la lengua de forma más creativa. Además, los ejercicios lúdicos son un buen cambio con respecto a las tareas tradicionales para que la lección no se vuelva demasiado monótona.

Conclusiones

El aprendizaje lúdico es una estrategia que se utiliza en muchas maneras y en las últimas décadas se ha usado en la educación también. Esta estrategia tiene sus ventajas y desventajas. Es novedoso y ayuda a facilitar el aprendizaje. Además, los estudiantes necesitan un cambio de los ejercicios habituales. Sin embargo, si la tarea lúdica es compleja o demasiado fácil, entonces no ayuda a consolidar el tema, por lo que es muy importante que la tarea lúdica tenga su propósito y los profesores deben tenerse en cuenta la dificultad del ejercicio.

Este trabajo ha tenido tres objetivos. El primer objetivo fue ver cómo reaccionaban los alumnos a las tareas lúdicas y qué pensaban sobre ellas. Según los resultados, a los alumnos les han interesado las tareas lúdicas, especialmente las actividades de movimiento y de comunicación. También los ejercicios de adivinanza han sido populares.

El segundo objetivo fue evaluar el grado de seguridad y confianza que sentían los alumnos durante las tareas lúdicas. Según los resultados del análisis y la media aritmética del grado de seguridad y confianza, podemos decir que los estudiantes se sienten cómodos durante las tareas lúdicas. En este trabajo, la media aritmética del grado de seguridad y confianza era de 7,7. Es de alta calidad en la escala de 1-10.

El tercer objetivo fue hacer propuestas de actualización si alguna tarea las necesitara. Los resultados muestran que los alumnos quieren moverse más en la clase, por lo que muchas tareas podrían implicar movimiento. También los ejercicios no deberían limitarse a un tema, sino que pueden ampliarse a otros temas relacionados.

Finalmente se puede llegar a la conclusión de que las tareas lúdicas son efectivas en la enseñanza. A veces necesitamos salir de nuestro terreno familiar y el uso del aprendizaje lúdico es una buena manera para hacerlo. Además, el uso de este tipo de ejercicios es necesario para cambiar la vida rutina en la escuela. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta estrategia tiene sus desventajas también y los profesores deben estar acostumbrados a utilizar este tipo de ejercicios.

Bibliografía

Arias Mejía, C. M. (2020): “De la gamificación al aprendizaje basado en juegos”. En Gázquez Linares *et al.* (ed.) = Gázquez Linares, J. J.; Molero Jurado, M. M.; Martos Martínez, Á.; Barragán Martín, A. B.; Simón Márquez, M. M.; Sisto, M.; Pino Salvador, R. M.; Tortosa Martínez, B. M.: *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzado en el proceso de enseñanza-aprendizaje*, Madrid: Editorial DYKINSON, pp. 699-706. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/348579499> [Consultado el 6 de marzo de 2023]

Berezina, J. (2020): *Mängustatud õppe mõjust õpilaste eesti keele kui teise keele kasutamisele 3. klassi näitel*. Tallin: Tallinna Ülikool.

Borondo García, R.; Gómez García, A. (2021): *Manual de aprendizaje basado en juegos: jóvenes por la transformación social a través de procesos de gamificación y aprendizaje basado en juegos*, Sevilla: Bosco Global. Disponible en <https://bosco-global.org/wp-content/uploads/2021/12/manual-abj-1.pdf> [Consultado el 6 de marzo de 2023]

Cadierno, T. (1995): El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua, *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, nº 4, pp. 67-86. Disponible en https://marcoele.com/descargas/10/cadierno_gramatica.pdf [Consultado el 21 de abril de 2023]

Chandía Cabas, J. (2015): *Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior*. Chillán: Universidad de Bio-Bio. Disponible en http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1154/1/Chand%C3%ADa_Cabas_Jimena.pdf [Consultado el 6 de marzo de 2023]

Chén Caal, M. (2017): *Las habilidades lingüísticas en el desarrollo del área de comunicación y lenguaje, idioma español como segunda lengua, con estudiantes de*

tercero básico del instituto núcleo familiar educativo para el desarrollo -nufed- en el caserío sesibché del municipio de San Juan Chamelco, Alta Verapaz. Guatemala: Universidad Rafael Landívar. Disponible en <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesisjcem/2017/05/82/Chen-Mario.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2023]

Cheung, Y. L. (2016): *Teaching Writing*. En W. A. Renandya, & H. P. Widodo (ed.): *English Language Teaching Today: Building a Closer Link Between Theory and Practice*, Nueva York: Springer International, pp. 178-194. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/299156723_Teaching_Writing [Consultado el 15 de abril de 2023]

Córdoba Cubillo et al. (2005) = Córdoba Cubillo, P.; Coto Keith, R.; Ramírez Salas, M. (2005): La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* vol. 5 nº 1, pp. 1-17. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/447/44750107.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2023]

Daubert *et al.* (2018) = Daubert, E. N.; Ramani, G. B.; Rubin, K. H. (2018): El aprendizaje basado en el juego, y el desarrollo social. En Pyle, A. (ed.): *Aprendizaje basado en el juego*, Toronto: Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia, pp. 22-28. Disponible en <https://www.encyclopedia-infantes.com/pdf/complet/aprendizaje-basado-en-el-juego> [Consultado el 4 de marzo de 2023]

Deleg Guazha, R. M. (2017): *Estrategias metodológicas para desarrollar habilidades lingüísticas basadas en la promoción lectora, en los estudiantes de tercer grado de la escuela de educación básica Julio María Matovelle, del Cantón cuenca, en el periodo 2016-2017.* Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana. Disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/14693/1/UPS-CT007220.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2023]

Hadfield, J. (1999): *Beginners Communication Games*. Londres: Longman. Disponible en

<https://staff.tiame.uz/storage/users/265/books/kye5csjWfF4BbuD57WgHks3veL6EaBIyxu2d2RXk.pdf> [Consultado el 15 de abril de 2023]

Hallas, P. M. (2019): *Mängustatud õppetegevuste mõju üheksanda klassi õpilaste suhtumisele eesti keele kui teise keele tundidesse*. Tartu: Tartu Ülikool. Disponible en <https://dspace.ut.ee/handle/10062/65169> [Consultado el 4 de marzo de 2023]

Ketterlinus, L. (2017): *Using Games in Teaching Foreign Languages*. Nueva York: United States Military Academy. Disponible en <https://docplayer.net/54452013-Using-games-in-teaching-foreign-languages-leila-ketterlinus.html> [Consultado el 4 de marzo de 2023]

Kingisepp, L.; Kärtner P. (2015): *Mängime ja keel saab selgeks! Keeleõppemängude kogumik*. Tallinn: Kirjastus Iduleht.

Kitsnik, M. (2019): Eesti keele kui teise keele õppimine: kas raske töö või kerge lõbu?, *Keel ja Kirjandus* 1-2, pp. 39-56. Disponible en <https://keeljakirjandus.ee/ee/archives/26011> [Consultado el 4 de marzo de 2023]

Kitsnik, M. (2022): *Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes*. Curso.

Krall, I. Sõrmus, E. (2000): *Eesti keele grammatika õpetamise võimalusi*. Tallinn: TEA Kirjastus.

Kärtner, P. (2000a): *Lugemisoskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihikud*. Tallin: TEA Kirjastus.

Kärtner, P. (2000b): *Kõnelemisoskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallin: TEA Kirjastus.

Kärtner, P. (2001a): *Kirjutamisoskuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallin: TEA Kirjastus.

Kärtner, P. (2001b): *Kuulamisokuse arendamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallin: TEA Kirjastus.

López Noruego, F. (2002): El análisis de contenido como método de investigación, *XXI. Revista de educación* nº 4, pp. 167-179. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707> [Consultado el 23 de abril de 2023]

Löfström, E. (2011): *Tegevusuuringu käsiraamat*. Tallin: Archimedes.

Medellín Gómez, A. (2008): La Enseñanza de Vocabulario en Segunda Lengua, *MEXTESOL Journal*, vol. 32 nº 1, pp. 11-25. Disponible en <http://www.mextesol.net/journal/public/files/43bd22b950f24233c414096b37465f51.pdf> [Consultado el 21 de abril de 2023]

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [Consultado el 15 de abril de 2023]

Mullins, J. K; Sabherwal, R. (2018): *Beyond Enjoyment: A Cognitive-Emotional Perspective of Gamification* [en línea]. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/322234325_Beyond_Enjoyment_A_Cognitive-Emotional_Perspective_of_Gamification [Consultado el 28 de febrero de 2023].

Perdomo Vargas, I. R.; Rojas Silva, J. A. (2019): La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* vol. 18 nº 36, pp. 161-175. Disponible en https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000100161 [Consultado el 28 de febrero de 2023]

Pho, A.; Dinscore, A. (2015): Game-Based Learning, *Instructional Technologies Tips and Trends* (primavera 2015), pp. 1-5. Disponible en <https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/spring2015.pdf> [Consultado el 28 de febrero de 2023]

Saarso, K. (2000): *Sõnavara õpetamine: keeleõpetaja metoodikavihik*. Tallin: TEA Kirjastus.

Siqueira Loureiro, V. J. (2007): ¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?, *Actas del Simposio internacional de didáctica «José Carlos Lisboa»*, Río de Janeiro: Instituto Cervantes, pp. 457-465. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2007.htm [Consultado el 23 de abril de 2023]

Resümee

Mänguline õpe hispaania keele kui võõrkeele õpetamises noorte eestlaste näitel

Käesolev magistritöö keskendub mängulisele õppele ning sellele, kuidas see keeletunnis toimib. Tööl oli kolm eesmärki: 1) näha, kuidas õpilased reageerisid mängulistele ülesannetele ja mida nad neist arvasid, 2) teada saada, kuidas õpilased end mänguliste ülesannete ajal tundsid, 3) teha muudatusettepanekuid, kui mõni mänguline harjutus seda vajab. Eesmärkide saavutamiseks viidi kolme kooli hispaania keele tundides läbi 12 mängulist ülesannet. Ülesannete juures vaadeldi, kuidas õpilased harjutuste ajal käituvad ja kuidas nad end tunnevad.

Teoreetiline osa koosneb kahest peatükist: mängulise õppe tutvustamisest ja erinevate osaoskuste, sõnavara kui ka grammatika arendamisest. Mängulise õppe peatükis on kaks alapeatükki: esimene alapeatükk selgitab, mida tähendab mänguline õpe ning millised on selle eesmärgid. Samuti vaadeldakse, kuidas mängulised harjutused jagunevad. Teises peatükis on kuus alapeatükki: kuulamine, lugemine, rääkimine, kirjutamine, sõnavara ja grammatika. Igas alapeatükis selgitatakse, kuidas antud osaoskusi või sõnavara ja grammatika teadmisi arendada. Lisaks on igas alapeatükis välja toodud mängud, mida kasutati uuringus.

Uuring viidi läbi järgmiselt: kõigepealt valiti välja 12 mängu raamatust „Mängime ja keel saab selgeks!“ ja Tartu Ülikooli kursusel „Mängustamine ja improvisatsioon keeleõppes“. See tähendab, et iga osaoskuse ja sõnavara kui ka grammatika jaoks valiti välja kaks mängu. Seejärel viidi need mängud läbi kolmes koolis, enamasti kümnes rühmas. Ülesandeid viidi läbi 15. novembrist 2022 kuni 19. aprillini 2023. Iga ülesande ajal tegi töö autor märkmeid, kui sujuvalt ülesanne kulgeb ning kuidas õpilased harjutuse ajal käituvad. Samuti peale iga ülesande läbiviimisel palus õpetaja õpilastelt tagasisidet.

Analüüs kirjutati autori märkmete ja õpilaste tagasiside põhjal. Tulemustest selgus, et mängulised ülesanded löid meeldiva õhkkonna ning õpilased ei tundnud pinget harjutuse sooritamisel. Võib väita, et mängulised ülesanded on hea vahendus klassikalistele keeleõppe ülesannetele. Samuti uuriti töös, kui enesekindlalt õpilased

end harjutuste ajal tundsid. Tulemustest selgus, et õpilased tundsid ennast enesekindlalt, s.t aritmeetiline keskmine enesekindluse astme skaalal oli 7,7, mis on üpriski kõrge tulemus skaalal 1-10.

Tööst võib järeldada, et mängulised ülesanded on tõhusad, s.t need aitavad välja tulla mugavustsoonist ning õpilased kasutavad harjutuste ajal rohkem sihtkeelt. Lisaks on sellist tüüpi harjutuste kasutamine vajalik, et muuta tavapärast tunni rütmi. Kuigi klassikalised sõnavara- ja grammatikaharjutused on vajalikud, et kinnistada erinevaid keelelisi struktuure, siis mängulised ülesanded on loovamad ning õpilane saab rohkem kasutada sihtkeelt. Siiski on sellel strateegial ka omad miinused: kui mängulised ülesanded ei täida oma eesmärki, siis ei ole nende kasutamisest mingit kasu.

Apéndice

Encuesta para los alumnos

Skaalal 1-10, kui enesekindlalt Sa end ülesande lahendamisel tundsid?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Mis läks hästi ülesande tegemisel?

Mida oleks võinud ülesandes teisiti teha?

Millised väljendid Sulle ülesandest meelde jäid?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Laura Ermel,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose “El aprendizaje lúdico en la enseñanza del español como lengua extranjera: un ejemplo de su aplicación con jóvenes estonios” mille juhendaja on Mari Kruse, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Laura Ermel

22.05.2023