

**EL JUEGO COMO VEHÍCULO PARA FAVORECER LA
INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE INGLÉS**

TRABAJO DE FIN DE GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN PRIMARIA.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN

AUTORA: HERNÁNDEZ PÉREZ, CRISTINA.

TUTOR: PLASENCIA CARBALLO, ZEUS.

CURSO ACADÉMICO: 2020/2021.

CONVOCATORIA: JUNIO.

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en una Investigación en Acción (I-A) en la que se comprueba que el juego es un vehículo válido para fomentar la interacción oral en el aula de Lengua Extranjera –inglés– en la etapa de Educación Primaria.

El primer paso que se ha llevado a cabo es una revisión de bibliografía acerca de algunos aspectos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa, las destrezas orales y los juegos. También se ha examinado el currículo de Lengua Extranjera vigente en la Comunidad Autónoma de Canarias (LOMCE).

Se han implementado una serie de actividades didácticas –juegos– en un aula de 4.º curso de Educación Primaria, en un colegio público de la isla de Tenerife. Asimismo, se han diseñado y distribuido una serie de cuestionarios, tanto al alumnado como al profesorado, sobre las actividades realizadas y por medio de las cuales se trabajaron las destrezas orales. Ello nos ha servido para realizar un análisis cualitativo sobre la idoneidad del juego como instrumento facilitador para el desarrollo de las destrezas orales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Palabras clave: Juego educativo, interacción, expresión oral, comunicación, inglés, Educación Primaria.

ABSTRACT

This end-of-degree project (TFG) consists of an action research (I-A) in which it is verified that games are a valid vehicle to promote oral interaction in the Foreign Language classroom –English– in Primary Education.

The first step that has been carried out was to review the existing literature about aspects related to English as a foreign language teaching, oral skills and games. Furthermore, the current curriculum of Foreign Language in the Autonomous Community of the Canaries (LOMCE) has been examined too.

A series of didactic activities –games– have been implemented in a 4th grade of Primary Education classroom in a public school in Tenerife. In addition to this, a series of questionnaires concerning the activities performed have been designed and distributed among teachers and students too. They helped us to fulfill a qualitative analysis about

how suitable the game is to ease the development of oral skills during the foreign language learning process.

Key words: Educational games, interaction, oral expression, communication, English, Primary Education.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN	5
3. OBJETIVOS.....	6
4. MARCO TEÓRICO	6
4.1. NIVEL DE INGLÉS.....	6
4.2. LAS DESTREZAS ORALES.....	7
4.3. EL JUEGO.....	10
4.3.1. <i>Tipos de juegos.....</i>	<i>11</i>
4.3.2. <i>El juego en el aprendizaje.....</i>	<i>12</i>
4.3.3. <i>El juego para fomentar la interacción oral</i>	<i>13</i>
4.4. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA.....	14
4.5. MARCO LEGISLATIVO	15
5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)	24
5.1. METODOLOGÍA.....	24
5.1.1. <i>Grupo de intervención.....</i>	<i>24</i>
5.1.2. <i>Instrumentos para la obtención de datos</i>	<i>24</i>
5.1.3. <i>Descripción de la intervención didáctica.....</i>	<i>25</i>
5.1.4. <i>Actividades didácticas diseñadas para la I-A</i>	<i>26</i>
5.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS/RESULTADOS OBTENIDOS	28
6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	40
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
8. ANEXOS	45

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado es una Investigación en Acción (I-A) en la que se implementarán una serie de actividades para demostrar que los juegos son un vehículo que favorece el desarrollo de la interacción oral en el aula de Lengua Extranjera.

En primer lugar, en la justificación (apartado 2) se explican los motivos que me han llevado a realizar esta I-A acerca de la utilización del juego para impulsar el desarrollo de las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera. Lo siguiente que nos encontramos en este trabajo son los objetivos (apartado 3), donde se establecen las metas de esta investigación.

A continuación, observamos el marco teórico (apartado 4), en el que se ha hecho una revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión y para sustentar la investigación. Este apartado comienza con una reflexión sobre el bajo nivel de inglés presente en las aulas de la etapa de Primaria en España. Para continuar, se estudian algunos aspectos sobre las destrezas orales. Después, se define qué son los juegos, para pasar a conocer algunas clasificaciones, su utilización como recurso de aprendizaje y cómo fomentan la interacción social. El siguiente subapartado estudia el desarrollo de la Competencia Lingüística y de la Competencia Social y Cívica mediante los juegos en el aula de Lengua Extranjera. Por último, se realiza un marco curricular en el que se menciona cómo se tratan las destrezas orales en la nueva ley (LOMLOE) y se comparan los criterios de evaluación que trabajan las destrezas orales entre los diferentes cursos, tomando como referencia el currículo autonómico de Canarias actual (LOMCE).

Para continuar, en el apartado 5 se introduce brevemente la I-A. Dentro de la metodología (apartado 5.1) se explica cómo es el grupo en el que se va a implementar la intervención, se mencionan los instrumentos que se utilizarán para la obtención de los datos, se describe la manera en la que se llevará a cabo la intervención didáctica y, por último, se explican las actividades didácticas diseñadas –tres juegos para desarrollar la interacción oral en el aula–. Por otro lado, en el análisis de los resultados (apartado 5.2), se redactan y se comparan los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y las observaciones realizadas durante el transcurso de las actividades.

Por último, nos encontramos con la conclusión y propuestas de mejora (apartado 6), donde se reflexiona sobre la resolución positiva de esta I-A y se plantean algunos aspectos que podrían mejorar la calidad de esta investigación en futuros trabajos.

2. JUSTIFICACIÓN

Este TFG nace del interés por mejorar el nivel de inglés en las aulas de la etapa de Primaria, ya que este es bastante bajo, en general, según he podido observar durante el Prácticum I y en el Prácticum II del Grado en Maestro/a de Educación Primaria y, además, por mi experiencia como estudiante. A colación de esto último, el informe English Proficiency Index (EF Education First, 2020) muestra que España ostenta el puesto 34, de los 100 países del mundo que se estudiaron, respecto al dominio de esta lengua.

Concretamente, las destrezas orales son con las que más dificultades se encuentra el alumnado de Lengua Extranjera en Primaria. En general, el alumnado está acostumbrado a escribir, leer y escuchar en inglés, pero, sin embargo, sienten cierto rechazo por las tareas que impliquen hablar en esta lengua en clase, o bien por vergüenza, o bien por falta de confianza en que lo harán correctamente. Por eso, este TFG está enfocado a favorecer las destrezas orales.

Por lo tanto, considero que es necesario fomentar el desarrollo de las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera en Primaria. Para hacerlo, se pueden utilizar diferentes recursos que facilitan este desarrollo, la interacción oral y la competencia social, entre los cuales podemos encontrar los juegos. De hecho, hay multitud de estudios que verifican lo beneficioso que es jugar para aprender.

Como este TFG es una Investigación en Acción (I-A), es decir, que no solo trata de investigar, sino también de implementar actividades que prueben lo investigado, durante la intervención didáctica que llevaré a cabo en el Prácticum de Mención utilizaré el juego como vehículo para trabajar las destrezas orales y favorecer, específicamente, la interacción oral dentro del aula de inglés.

Por último, no hay que olvidar reflexionar sobre las causas de que haya un bajo nivel de inglés y dificultades con las destrezas orales en las aulas de Lengua Extranjera en Primaria. Una de las posibles razones es la escasa formación en didáctica específica de inglés y la insuficiente competencia oral de un gran número de docentes.

3. OBJETIVOS

Este TFG tiene como principal objetivo **comprobar la idoneidad del juego como vehículo para favorecer la competencia comunicativa**, y en concreto las destrezas orales, dentro del aula de Lengua Extranjera en la Etapa de Educación Primaria. Otro objetivo es **diseñar actividades innovadoras**, en este caso juegos, para **trabajar la interacción oral** en la materia de Primera Lengua Extranjera en Primaria, y **observar qué efectos tiene en el alumnado** el trabajo de esta destreza mediante juegos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. Nivel de inglés

El informe English Proficiency Index (EF Education First, 2020) muestra que España ostenta el puesto 34, de los 100 países del mundo que se estudiaron, con un dominio “moderado” de esta lengua. En este mismo informe, se refleja que España es el país número 26 de los 34 países europeos analizados, respecto al nivel de inglés. La gran mayoría de los países europeos en los que se realizaron las pruebas para hacer este informe tienen un nivel “muy alto” o “alto” de inglés; siete países tienen un dominio “moderado”, entre ellos España, y solamente tres países tienen un nivel “bajo” o “muy bajo”.

En el citado informe, se refleja el nivel de inglés dependiendo del sector laboral en el contexto del mundo entero. Mientras que, en profesiones como la consultoría, la informática y la venta de bienes de consumo de rápido movimiento, se tiene un nivel “moderado” de inglés, 16 ocupaciones como, por ejemplo, farmacéuticos/as, aviadores/as, o los trabajadores/as de la construcción, tienen un dominio “bajo” del idioma. Por último, solamente tres sectores tienen un nivel de inglés “muy bajo”, y la Educación es, precisamente, el último de la lista.

Todo lo anterior puede llevarnos al interrogante de si son los docentes quienes tienen que ver con el escaso nivel de inglés existente, en general, en las aulas de Lengua Extranjera en España. Arias Castro (2018) realizó un estudio del profesorado de inglés de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en Galicia. Por una parte, Arias Castro (2018) realizó numerosos cuestionarios a una muestra de 354 docentes de lengua inglesa de Educación Primaria y Secundaria de Galicia. A través de una serie de cuestionarios

específicos, observó que los docentes más jóvenes –que no entran dentro del tramo de edad mayoritario, que es de 46 a 50 años, ni tampoco están dentro de las edades actuales de los docentes que enseñaron inglés en el pasado a quienes ahora tienen un bajo nivel de inglés– son los que tienden a valorar más su formación en inglés oral, en formación TIC para las lenguas extranjeras, así como la enseñanza comunicativa. También, se observa un descenso de la frecuencia con la que el profesorado realiza actividades orales en el aula a medida que aumenta la edad. En general, los docentes más jóvenes son los que más innovan. Por ejemplo, “los juegos son, de nuevo, una actividad típica del profesorado más joven y que va descendiendo en su frecuencia de forma estadísticamente significativa a medida que el profesorado tiene mayor edad” (Arias Castro, 2018, p. 161). Aunque el estudio fue realizado en Galicia, los resultados de la tesis se pueden extrapolar al resto de casos en el territorio español.

Por otra parte, Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008) mencionan en un artículo a varios autores que defienden la idea de que “cuantas más horas de instrucción, mayor aprendizaje se podrá efectuar” (p. 55). Sin embargo, atendiendo al estudio comparativo que citan, realizado por Eurydice (2003) en las etapas de educación obligatoria, “Suecia y España tienen un número muy aproximado de horas de instrucción de inglés [...], mientras que el número de hablantes de inglés es muy diferente (85% en Suecia y 20% en España, según la Comisión Europea 2005)” (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008, pp. 55-56). Esto nos lleva a pensar que, efectivamente, el bajo nivel de inglés en las aulas de Lengua Extranjera en Primaria en España está relacionado con la metodología que se emplea en las clases.

4.2. Las destrezas orales

Las destrezas orales están presentes dentro de varias categorías en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), redactado por el Consejo de Europa (2018): por un lado, existe la producción oral, por otro lado, la interacción oral, y recientemente también se tiene en cuenta la mediación comunicativa. Estos tres tipos de actividades y estrategias del lenguaje comunicativo –la producción, la interacción y la mediación– pueden ser tanto orales como escritas, aunque nos centraremos en la parte oral de cada una.

Empezando por la **producción oral**, en el MCERL se define como un “turno largo”¹, que incluye desde una breve descripción o anécdota hasta presentaciones orales más largas y formales. La producción tiene una función importante en campos académicos y profesionales, aunque también lleva consigo un valor social. La habilidad en la producción más formal no se adquiere de forma natural, sino que es producto de la educación y la experiencia, pero las estrategias de producción oral se usan para mejorar la calidad tanto de las producciones formales como de las informales (Consejo de Europa, 2018, p. 68).

Por otro lado, **la interacción** está considerada como el origen del lenguaje, al tener funciones interpersonales, transaccionales y colaborativas. La interacción incluye dos o más partes que co-construyen el discurso. Según el MCERL, la interacción es fundamental en el aprendizaje (Consejo de Europa, 2018, p. 81). Algunas estrategias de interacción básicas son respetar el turno de palabra, cooperar y pedir aclaraciones. Estas estrategias son importantes tanto en el aprendizaje colaborativo como en la comunicación en el mundo real (Consejo de Europa, 2018, p. 81).

Por último, **la mediación** hace posible la comunicación entre personas que son incapaces de comunicarse entre ellas directamente, por la razón que sea. En el MCERL se refleja que traducir o interpretar, parafrasear o resumir son formas de darle a un tercero una reformulación de una fuente de texto a la que no tiene acceso directo (Consejo de Europa, 2018, p. 32).

En el presente trabajo, concretamente, nos centraremos en la interacción oral. Algunas actividades que el MCERL refleja dentro de la interacción oral son la comprensión de un interlocutor, la conversación, el debate informal –con amigos–, el debate formal –reuniones–, la cooperación orientada a una meta, la obtención de bienes y servicios, el intercambio de información, las entrevistas –tanto entrevistar como ser entrevistado–, y el uso de telecomunicaciones (Consejo de Europa, 2018, p. 82). Estas actividades comunicativas se organizan en tres macro-funciones: *interpersonal*, *transaccional* y *evaluativa*. Una conversación, por ejemplo, incluye un uso del lenguaje *interpersonal*. Sin embargo, un intercambio de información o la obtención de bienes y servicios forman parte de la categoría *transaccional*. Por último, algunos ejemplos de interacción oral *evaluativa* pueden ser los debates informales –con amigos–, los debates

¹ Mi traducción de “long turn”.

formales –reuniones–, o la colaboración orientada a una meta (Consejo de Europa, 2018, p. 83). En el MCERL se puede observar que cada actividad tiene, a su vez, diferentes características.

Las destrezas orales no son las que más se desarrollan en las aulas de Lengua Extranjera. Tal vez, esto se debe a que son las más difíciles de desarrollar, debido al procesamiento cognitivo que requieren y por estar ligadas al contexto social e interpersonal, según Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008). Este factor puede afectar en la práctica docente, ya que provoca que una parte del alumnado tienda a evitar la producción oral o adoptar actitudes negativas al participar.

Además, la formación didáctica y la competencia oral del profesorado son factores claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Por un lado, la formación didáctica específicamente de inglés en España es menor que en otros países. Por otro lado, la competencia oral del docente influye en el desarrollo de la competencia oral de los estudiantes, ya que “los procesos de comprensión y producción oral pueden ser interdependientes” (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008, p. 58). De hecho, mencionan a Clark y Clark (1977), quienes defendían la idea de que las personas, al escuchar a alguien hablando en inglés, crean una representación de la fonética de las palabras para reconocerlas, y al hablar, intentan imitar oralmente estas mismas representaciones (Rubio Alcalá y Martínez Lirola, 2008, p. 58). Por lo tanto, el alumnado, al hablar en inglés, imitará al docente, al ser la persona a la que más han escuchado en este idioma y, por ello, es importante que el profesorado tenga una buena competencia oral.

Por último, otro factor que influye es el proceso de evaluación. Rubio Alcalá y Martínez Lirola (2008) plantean que “en la etapa de Primaria, la evaluación en muchos contextos consiste en la realización de pruebas escritas, posiblemente porque una evaluación oral rigurosa requiere un alto coste temporal y de gestión” (p. 58).

Sin embargo, la interacción oral es esencial al aprender un idioma. Como ya mencioné anteriormente, en el MCERL aparece que la interacción está considerada como el origen del lenguaje y es fundamental en el aprendizaje. Campos Rocha, Chac Espinoza y Gálvez González (2006) nombran la teoría sociocultural de Vigotsky, que plantea que los procesos psicológicos superiores, como son el lenguaje, el razonamiento, la comunicación..., se adquieren cuando hay interacción con otras personas. De hecho, en la introducción del currículo de Primera Lengua Extranjera, dentro de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), en el

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se especifica que “en la adquisición de una lengua, la comunicación debe ser el elemento central en el que se desarrolle el proceso de aprendizaje donde el hablante se convierte en sujeto y la lengua en medio y vehículo de comunicación” (Decreto 89/2014, 2014, p. 2).

4.3. El juego

‘Juego’ significa “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Por otro lado, ‘jugar’ es “hacer algo con alegría con el fin de entretenerse, divertirse, o desarrollar determinadas capacidades” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Otra definición de ‘jugar’ también puede ser “entretenerse, divertirse tomando parte en uno de los juegos sometidos a reglas, medie o no en él interés” (Real Academia Española, s.f., definición 3). Podemos observar que, según estas definiciones, dentro del juego están implícitas las reglas y la diversión. Sin embargo, también cabe destacar la mención del desarrollo de capacidades mediante el juego, ya que es precisamente lo que buscamos cuando implementamos el juego como actividad dentro del aula.

Duvignaud (1982) apunta que en inglés hay dos palabras para ‘juego’: *game*, que se refiere al juego organizado por reglas, y *play*, que es el juego libre. Este mismo autor menciona que Huizinga (1938), en su libro titulado *Homo ludens*, considera que “el juego es el origen de la cultura” (Duvignaud, 1982, p.13) y que “todo juego tiene reglas” (Duvignaud, 1982, p.13). Después menciona a Caillois (1958), quien define el juego como “una actividad propia, paralela, independiente, que se opone a los actos y a las decisiones de la vida ordinaria mediante características que le son propias y que hacen que sea juego” (Duvignaud, 1982, p.14). El juego, entonces, según Duvignaud (1982), “incluye las civilizaciones, pero también los insectos, los animales, toda la naturaleza. Actividad global que, en suma, solo es humana por los juguetes o las reglas, aunque esas reglas sean aquellas mismas que se encuentran en el universo” (p.14).

Aunque debemos tener en cuenta que existen diferentes tipos de juegos y que no todos producen los mismos efectos, el juego, en general, fomenta la interacción social y el aprendizaje. Como apuntan las autoras Campos Rocha et al. (2006): “de los diversos

significados que se le otorgan a la actividad del juego, se destaca su función en el aprendizaje y en la interacción social” (p. 51).

4.3.1. Tipos de juegos

Vossen (2004) menciona varios ejemplos de clasificaciones de juegos realizadas por diferentes autores. Una de ellas es la taxonomía de Caillois (1955/1988), nombrada también por Mandoki (2006), que incluye: juegos competitivos basados en la igualdad de oportunidades –*agôn* o competencia–, juegos basados en la desigualdad de oportunidades –*alea* o juegos de azar–, juegos basados en la simulación o la imitación –*mimicry* o juegos de disfraz e imitación–, y juegos basados en la búsqueda de vértigo –*ilinx* o juego de vértigo–.

Por otra parte, Vossen (2004) realiza su propia clasificación: los juegos que tienen oponentes –individuos o equipos que persiguen la meta del juego al mismo tiempo– cuyos resultados pueden ser comparados bajo condiciones reguladas son considerados **competitivos**, mientras que aquellos que no tienen oponentes son **no competitivos**. Los juegos también pueden ser **interactivos** si incluyen varios participantes que están en la búsqueda de la victoria al mismo tiempo, incluyendo aspectos de ofensa –intentar ganar el juego– y defensa –evitar que el oponente gane–. Normalmente, los juegos interactivos son competitivos y los juegos **no interactivos** no, aunque hay algunos juegos competitivos no interactivos, en los que los participantes intentan conseguir una misma meta de manera independiente. Sin embargo, no existen juegos interactivos que no sean competitivos. Por último, según Vossen (2004), los juegos **físicos** son aquellos en los que los participantes persiguen la meta del juego mediante el uso de competencias motoras, mientras que los juegos **no físicos** no incluyen esta característica. Teniendo en cuenta todo lo mencionado, estas tres categorías se pueden combinar entre sí en 6 subcategorías.

Pérez Latorre (2011), basándose en autores como Piaget (2007) y Caillois (2001), propone “tres géneros fundamentales de juego” (p. 133): el juego simbólico, el juego de acomodación y el juego competitivo. En primer lugar, los **juegos simbólicos**, según Pérez Latorre (2011) son “por ejemplo, la utilización de un palo para ‘hacer ver’ que se cabalga, [...] juegos de dinámica abierta e imaginativa como el de las casitas de muñecas” (p. 133). En segundo lugar, los **juegos de acomodación** son “juegos cuya dinámica se centra en la pura adaptación del jugador a un entorno externo” (Pérez Latorre, 2011, p. 133),

como los juegos de rol o los juegos de azar. Por último, los **juegos competitivos** son “el resto de juegos aparte de los casos extremos de juego simbólico y juego de acomodación” (Pérez Latorre, 2011, p. 133).

4.3.2. El juego en el aprendizaje

Campos Rocha et al. (2006) indican que “el juego ha sido utilizado como un recurso educativo desde la antigüedad, aunque la pedagogía tradicional lo ha mantenido alejado de la educación formal” (p. 32), pero, sin embargo, es el método más eficaz de aprendizaje. Estas autoras también reflexionan sobre que el juego se ajusta a los ritmos de aprendizaje de los niños/as, aumenta la motivación, estimula la creatividad, favorece la socialización y el flujo de información por medio de la comunicación verbal y no verbal, y, por todo ello, es necesario que se integre en la educación como una herramienta pedagógica.

Según Torres (2002), “el juego en el aula tiene una connotación de trabajo al cual se le aplica una buena dosis de esfuerzo, tiempo, concentración y expectativa, entre otros” (p. 290). El juego es considerado “una actividad de carácter universal, común a todas las razas, en todas las épocas y para todas las condiciones de vida” (Torres, 2002, p. 290). La citada autora, también reflexiona sobre la perspectiva de lo que es el juego desde la didáctica, reflejando que es una forma de entretenimiento que favorece el conocimiento y produce satisfacción.

Alcedo y Chacón (2011) mencionan que “aprender a través del juego como enfoque de aprendizaje, es una variación de las rutinas lingüísticas escolares que favorece la motivación del niño y niña hacia el aprendizaje” (p. 72). Coinciden con Uberman (1998), a quien mencionan por defender que el juego “favorece el aprendizaje significativo, estimula la imaginación, potencia el pensamiento lógico, promueve el aprendizaje emocional y propicia situaciones de aprendizaje con sentido crítico” (Alcedo y Chacón, 2011, p. 72). En concreto, respecto al aprendizaje del inglés, defienden la idea de que, mediante el juego, el estudiante utiliza el lenguaje de forma significativa para improvisar en inglés. De hecho, los citados autores sostienen que:

Mediante el uso de gestos y mímica en los cuentos, los juegos y las canciones los niños construyen el significado a partir de acciones concretas y significativas con el propósito

de familiarizar al niño con la pronunciación del idioma extranjero, y fomentar el aprendizaje de vocabulario básico y frases sencillas (Alcedo y Chacón, 2011, p. 73).

4.3.3. El juego para fomentar la interacción oral

Según Cáceres Zúñiga, Granada Azcárraga y Pomés Correa (2018), mientras juega con adultos e iguales, “el niño adquiere habilidades sociales y potencia sus capacidades afectivas y cognitivas” (p. 186), puesto que es una situación placentera que le da la oportunidad de interactuar con otras personas.

Además, Torres (2002) resalta algunos aspectos relevantes para implementar el juego en el aula, entre los que podemos encontrar “que Lengua y Comunicación deben tener prioridad en el juego” (p. 291). También menciona algunas sugerencias a la hora de realizar los juegos, como, por ejemplo: “establezca las reglas del juego. Ajústelas con los estudiantes para fomentar la comunicación, la participación, la conducta exigida, los movimientos, el tiempo del juego, entre otros” (Torres, 2002, p. 292). Aquí podemos observar la importancia que tiene la interacción comunicativa en los juegos dentro del aula.

Arias Castilla, Buitrago Amaya, Camacho Amaya, y Vanegas Laguna (2014) mencionan que Bruner (1986) plantea que “el niño no solo aprende el lenguaje, aprende a utilizarlo como instrumento de pensamiento y de acción de un modo combinatorio” (p. 42). Para poder utilizar eficazmente el lenguaje de este modo combinatorio, hay que jugar “con el mundo y con las palabras, de un modo flexible, como la lúdica lo permite” (Arias Castilla et al., 2014, p. 42). En la interacción con el grupo de iguales, en el colegio, el alumnado aprende diferentes maneras de expresar las ideas y vocabulario. Además, el niño o la niña, según Arias Castilla et al. (2014), “especialmente en los juegos, aprende a conciliar por medio del lenguaje, e intrínsecamente aprende códigos sociales y culturales” (p. 42). Las autoras hicieron pruebas a niños/as antes y después de jugar a ciertos juegos de mesa educativos enfocados a desarrollar las habilidades orales y escritas, llegando a la conclusión de que “los juegos como pilar de la educación y en especial los juegos de mesa en el campo pedagógico ayudan a desarrollar las habilidades orales y escritas, a potenciar la imaginación, la creatividad y las relaciones socioafectivas con sus pares” (Arias Castilla et al., 2014, p. 47).

Fierro Roca (2018) estudió la aplicación de los juegos verbales en el aula, que son, por ejemplo: las adivinanzas, las rimas, los trabalenguas... Sin embargo, también nombra otros tipos de juegos, como los juegos sensoriomotores, el juego simbólico y el juego de reglas. Concretamente, respecto a este último, menciona que “es de naturaleza eminentemente social que asocia la necesidad interna engarzada a todo proceso mental” (Fierro Roca, 2018, p. 19).

Considerando la importancia que la literatura especializada le da a la presencia de reglas en los juegos, los tipos de juegos que mejor se pueden desarrollar en el aula y que más fomentan la interacción oral, entre los que mencioné anteriormente en el apartado 4.3.1. *Tipos de juegos*, serían, bajo mi punto de vista: los juegos *agón* o de competencia –según la taxonomía de Caillois (1955/1988)–, los juegos competitivos e interactivos tanto físicos como no físicos –según la clasificación de Vossen (2004)–, y los juegos competitivos –según la categorización mencionada por Pérez Latorre (2011)–.

4.4. La competencia lingüística en el aula de Lengua Extranjera

Las competencias clave, según la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, son “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p. 6986). De hecho, las competencias clave integran “un conocimiento de base conceptual [...], un conocimiento relativo a las destrezas [...], y un tercer componente [...] que implica un conjunto de actitudes y valores” (BOE 2015, p. 6987).

Una de las siete competencias clave del currículo es la competencia en **Comunicación Lingüística**. Esta competencia es especialmente relevante en la materia de Primera Lengua Extranjera:

La competencia en comunicación lingüística representa una vía de conocimiento y contacto con la diversidad cultural que implica un factor de enriquecimiento para la propia competencia y que adquiere una particular relevancia en el caso de las lenguas extranjeras. Por tanto, un enfoque intercultural en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas implica una importante contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado (BOE 2015, p. 6991).

El desarrollo de la competencia en Comunicación Lingüística en Lengua Extranjera es uno de mis principales objetivos en este trabajo y, en concreto, en la propuesta de intervención didáctica que llevaré a cabo en el aula durante el Prácticum de Mención del que este TFG forma parte indisoluble. Asimismo, de manera integrada, la **Competencia Social y Cívica** también se desarrollará durante las sesiones, teniendo en cuenta el carácter lúdico y social que compete al juego.

4.5. Marco legislativo

Esta I-A se desarrolla durante una transición legislativa. Por eso, se mencionará lo que la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) aporta sobre el aprendizaje del inglés en la etapa de Primaria, y específicamente sobre la expresión oral. Sin embargo, como no hay currículos LOMLOE por el momento, el centro de este marco legislativo será el currículo autonómico actual, de la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE).

Respecto a la LOMLOE, se puede observar que los aspectos que más se valoran en la enseñanza y la evaluación de la Lengua Extranjera son la comprensión y la expresión oral. Por un lado, se señala que “se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión” (Gobierno de España, 2020, p. 122888). Por otro lado, se menciona que, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, “en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera [...] se priorizarán la comprensión y la expresión oral” (Ley Orgánica 3/2020, 2020, p. 122893). En Primaria, aunque esto no se especifica, aparece que “las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera” (Gobierno de España, 2020, p. 122888), lo cual implica que dentro del aula de Lengua Extranjera se utilice este idioma para comunicarse.

Además, podemos observar que “se establece que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la creación artística, la comunicación audiovisual, la competencia digital, el fomento de la creatividad y del espíritu científico se trabajarán en todas las áreas de Educación Primaria” (Gobierno de España, 2020, p. 122873), por lo que se fomentará la expresión oral en el área de Lengua Extranjera, pues, según lo citado, dicha

destreza forma parte de los aspectos que hay que trabajar en todas las materias de Primaria.

Por otro lado, en la LOMLOE se indica la importancia de la formación del profesorado en lenguas extranjeras:

Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación tanto en digitalización como en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en estos ámbitos (Gobierno de España, 2020, pp. 122917-122918).

Respecto a la LOMCE, en el Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias, se puede observar que en todos los cursos de la etapa se utilizan las mismas funciones comunicativas, el mismo léxico de uso frecuente y las mismas estructuras morfosintácticas y discursivas. Además, también se utilizan las mismas estrategias de comprensión y de expresión oral. Al no especificar, en estos aspectos, el grado de dificultad que diferencia cada curso, es el docente quien decide cómo adaptar las funciones comunicativas, el léxico, las estructuras morfosintácticas y discursivas y las estrategias de expresión oral dentro de su aula.

A nivel cultural, también se trabaja lo mismo en todos los cursos. En el criterio 8 de cada curso, que es en el que se trata este aspecto, se le da bastante importancia a la comunicación, usando el diálogo para expresar las opiniones y sentimientos de manera empática, crear pensamientos compartidos y desarrollar el espíritu crítico, formando una atmósfera motivadora en el aula. Además, se intenta recrear “una inmersión lingüística y cultural total a través del uso de los medios tecnológicos y personales a su alcance, tales como el establecimiento de relaciones inter-centro, música actual y tradicional, representaciones teatrales, rimas, trabalenguas, juegos populares y típicos” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 23, 38, 55, 73, 90 y 106). Como podemos observar, en este contenido se mencionan los juegos como parte de la cultura en la que debemos introducir al alumnado.

El primer criterio de evaluación que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 1**. Este criterio está dentro del *Bloque I: Dimensión del*

alumnado como agente social, y trabaja la comprensión y expresión oral. En todos los cursos, trata de que el alumnado comprenda la información en textos orales y se exprese en situaciones de comunicación social.

En 1.º y 2.º de Primaria, respecto a la expresión oral, se menciona exactamente lo mismo (Decreto 89/2014, 2014):

este criterio permite evaluar si el alumnado es capaz de expresar de forma elemental, en situaciones muy breves y sencillas, temas cotidianos o de su interés, cumpliendo con la función comunicativa principal del texto. Todo ello, con el fin de desenvolverse progresivamente en situaciones de comunicación social en el ámbito educativo, personal y público, mostrando respeto a las ideas y opiniones de lo demás (pp. 9 y 24).

Sin embargo, en 3.º deben expresarse de forma básica en vez de elemental, en situaciones breves y sencillas pero no tanto como en los cursos anteriores y, además, “manejando estructuras sintácticas básicas, discriminando y articulando un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples en un registro neutro o informal, cumpliendo con la función comunicativa principal del texto” (Decreto 89/2014, 2014, p. 40).

En 4.º las situaciones no serán breves, solamente sencillas, y el repertorio de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación que deberá articular no es tan limitado como en 3.º. Después, en 5.º, se evaluará si el alumnado es capaz de expresarse de forma congruente, en lugar de básica como en el curso anterior. Finalmente, en 6.º, se añade que las situaciones deben ser variadas, y que preferiblemente deben poder expresarse en parejas o pequeños grupos.

El siguiente criterio que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 3**. Este criterio, al igual que el 1, está dentro del *Bloque I: Dimensión del alumnado como agente social*, y trabaja la interacción oral –y escrita a partir de 3.º–. Trata de que el alumnado sepa interactuar con el fin de desenvolverse en situaciones de interacción social, mostrando respeto a las ideas y opiniones de los demás.

En 1.º, se deberán comunicar de forma elemental en transacciones orales muy breves y sencillas, en situaciones cotidianas del aula o del entorno, cara a cara o por medios técnicos. Participarán en entrevistas muy sencillas, simuladas o reales, e intercambiarán información de manera concisa, utilizando un repertorio limitado de

exponentes, de patrones discursivos básicos y de técnicas lingüísticas elementales o no verbales. Los temas de conversación serán muy básicos, contextualizados y cercanos al alumnado. También realizarán presentaciones muy breves y sencillas en parejas o pequeños grupos.

En 2.º, se añade que, además de comunicarse, el alumnado debe hacerse entender, aunque sigue siendo de forma elemental. Las transacciones orales serán cotidianas predecibles, breves y sencillas, aunque no tanto como en el curso anterior. Lo mismo ocurre con las entrevistas en las que participarán y con las presentaciones que tendrán que realizar. Además, las técnicas lingüísticas no son elementales sino sencillas. Los temas de conversación no serán muy básicos como en 1.º, pero sí seguirán siendo contextualizados y cercanos al alumnado.

En 3.º, como ya mencioné anteriormente, se añade la interacción escrita, aunque no profundizaré en ella, pues este análisis es de las destrezas orales. En 3.º y 4.º, en vez de comunicarse y hacerse entender de forma elemental, será de forma básica. Además, las entrevistas simuladas o reales ya no serán sencillas. A partir de 3.º se añade que, en las presentaciones orales que realicen, tendrán que discriminar y articular patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples.

En 5.º se tendrán que comunicar y hacerse entender de forma congruente, en transacciones orales cotidianas predecibles, breves, pero no sencillas. Las presentaciones, en 5.º, también serán breves, pero no sencillas como en los cursos anteriores, y además de poder ser en parejas o en pequeños grupos, también pueden ser individuales. Deben utilizar un repertorio limitado de exponentes, de patrones discursivos básicos y de técnicas sencillas lingüísticas o no verbales, igual que en los cursos anteriores, para iniciar, mantener o concluir una conversación, pero en 5.º se añade que deben hacerlo de manera autónoma.

Finalmente, en 6.º curso, las transacciones orales ya no serán breves, solamente cotidianas predecibles. Respecto a las presentaciones, no se especifica cómo deben ser, por lo que se supone que se mantiene lo mencionado en 5.º pero siendo un poco más largas, puesto que no se nombra su brevedad.

El siguiente criterio que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 4**. Este criterio está dentro del *Bloque II: Dimensión del alumnado como*

aprendiente autónomo, y trabaja la comprensión y expresión oral. En todos los cursos, trata de que el alumnado sepa “seleccionar y aplicar las estrategias adecuadas para comprender y producir textos orales monológicos a través de medios tradicionales y digitales” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 15, 30, 46, 63, 80 y 97), con el fin de ampliar –en 1.º y 2.º–, afianzar –en 3.º y 4.º– y garantizar –en 5.º y 6.º– “el desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 15, 30, 46, 63, 80 y 97).

En 1.º, se observará si el alumnado es capaz de aplicar y seleccionar estrategias básicas para comprender la información fundamental y esencial, el sentido general, y los puntos principales de un texto, de forma dirigida, en transacciones habituales sencillas y en presentaciones simples y bien estructuradas. Además, el alumnado deberá ser capaz de desarrollar estrategias básicas de aprendizaje de planificación, ejecución, lingüísticas, paralingüísticas y paratextuales, adaptándose al destinatario, contexto y canal, y diseñando producciones orales para hacer presentaciones breves, sencillas y cercanas a sus intereses, haciendo uso de soportes digitales y tradicionales.

En el siguiente curso, 2.º de Primaria, el alumnado deberá ser capaz de aplicar y seleccionar las mismas estrategias básicas para comprender los textos orales que en el curso anterior, pero de manera guiada en lugar de dirigida, y solamente en transacciones habituales sencillas –las presentaciones no se mencionan dentro de este aspecto, a diferencia de 1.º–.

Por último, en 3.º el alumnado deberá ser capaz, de forma interesada –en vez de dirigida– de aplicar y seleccionar las estrategias básicas para comprender los textos orales, en 4.º deberán hacerlo de manera involucrada, en 5.º de forma co-dirigida y en 6.º de manera autodirigida. Además, en los cuatro últimos cursos de Primaria mencionados, esto no lo harán solamente en transacciones habituales sencillas, sino también “en mensajes públicos y en anuncios publicitarios que contengan instrucciones, indicaciones u otro tipo de información, y en presentaciones simples y bien estructuradas sobre temas de su interés” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 46, 63, 80 y 97).

El siguiente criterio que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 6**. Este criterio, al igual que el 4, está dentro del *Bloque II: Dimensión del alumnado como aprendiente autónomo*, y trabaja la interacción oral –y escrita a partir de

3.º-. Trata de que el alumnado pueda “seleccionar y aplicar las estrategias básicas adecuadas para interactuar en textos orales dialógicos a través de medios tradicionales y digitales” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 18, 33, 50, 67, 84 y 101) con el mismo fin que el criterio anterior: ampliar –en 1.º, 2.º, 3.º y 4.º–, afianzar –en 3.º, 4.º y 5.º–, y garantizar –en 5.º y 6.º– “un desarrollo autónomo y una actitud emprendedora del propio aprendizaje” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 18, 33, 50, 67, 84 y 101).

Al igual que en el criterio anterior, se observará si el alumnado es capaz de aplicar y seleccionar estrategias básicas para comprender la información fundamental y esencial, el sentido general, y los puntos principales de un texto, en 1.º de forma dirigida, en 2.º de manera guiada, en 3.º de forma interesada, en 4.º de manera involucrada, en 5.º de forma co-dirigida y en 6.º de forma auto-dirigida. En 1.º y 2.º esto se hará solamente en transacciones habituales y en conversaciones orales breves y sencillas. Además, igual que en el criterio 4, el alumnado deberá ser capaz de desarrollar estrategias básicas de aprendizaje de planificación, ejecución, lingüísticas, paralingüísticas y paratextuales, adaptándose al destinatario, contexto y canal, pero esta vez es para poder participar en conversaciones y en entrevistas, y desenvolverse en transacciones cotidianas, haciendo uso de soportes digitales y tradicionales.

A partir de 3.º, las estrategias básicas para comprender información se utilizarán en los mismos textos orales que en 1.º y 2.º –transacciones habituales y conversaciones breves y sencillas–, pero como ya he mencionado anteriormente, se añaden textos escritos. Lo mismo ocurre con las estrategias básicas para participar en conversaciones y en entrevistas, y desenvolverse en transacciones cotidianas, puesto que se añade también la interacción escrita, en la que no se profundizará dentro de este análisis. Por lo tanto, en el criterio 6, las estrategias básicas respecto a la interacción oral tendrán exactamente el mismo uso en todos los cursos de la etapa de Primaria.

El siguiente criterio que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 7**. Este criterio está dentro del *Bloque III: Dimensión del alumnado como hablante intercultural*, y trabaja la comprensión y producción oral y la comprensión escrita –en la que no se centrará este análisis–. En general, trata de que el alumnado aplique a la comprensión y producción de textos, los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos de los países donde se habla la lengua extranjera, adaptándolos al contexto en el que se desarrollan, respetando las convenciones comunicativas y

desarrollando un enfoque intercultural y una actitud de empatía hacia las personas con cultura y lengua distintas a la nuestra, con el fin de usar la lengua extranjera como medio de comunicación y vehículo para el entendimiento entre los pueblos.

Para empezar, en 1.º “se pretende constatar que el alumnado es capaz de identificar, comprender y usar aquellos aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua y aquellas normas sociales más elementales del idioma o países objeto de estudio” (Decreto 89/2014, 2014, p. 20). Estos conocimientos los aplicará de forma dirigida y con apoyo para una comprensión o producción elemental pero eficiente de textos orales – tanto monológicos como dialógicos–. También se mide el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación en el aula. Por último, en el Currículo de Lengua Extranjera de Canarias (Decreto 89/2014, 2014), también se observa, en 1.º:

La actitud del alumnado para apreciar las diferencias más significativas entre ambas culturas, en los aspectos más cotidianos y próximos a sus intereses [...] haciendo especial hincapié en la Historia de Canarias y favoreciendo así el desarrollo de su propia consciencia intercultural (p. 20).

A continuación, en 2.º, además de comprender y usar los aspectos identificativos y propios básicos de la cultura, la lengua y los países, también se iniciarán en el uso de las convenciones sociales. Además, en 2.º deberán aplicar estas capacidades en la comprensión básica y producción comprensible de los textos, adaptándose de forma aproximada a la situación de comunicación en la que se desarrollan. En 2.º también se mide el grado de uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula, pero esta vez “de forma aproximada pero efectiva, [...] haciendo uso de las formas estereotipadas de comportamiento y cortesía, y comunicación habitual, elementales en los países anglófonos” (Decreto 89/2014, 2014, p. 35). También lo realizarán “apoyándose en el lenguaje no verbal para hacerse comprender de forma efectiva, en las convenciones sociales fundamentales tales como normas de cortesía” (Decreto 89/2014, 2014, p. 35). En 2.º se introducen también los contextos escritos. En este curso, además de apreciar las diferencias entre las culturas en los aspectos cotidianos y próximos a sus intereses, también deberán hacer lo siguiente, según el Currículo de Primera Lengua Extranjera de Canarias (Decreto 89/2014, 2014):

Analizar y aplicar las similitudes y diferencias elementales entre ambas culturas, y en los aspectos [...] relativos a la vida cotidiana (configuraciones organizativas sociales como tipos de horarios, estructuras familiares, hábitos, actividades y formas de relación

interpersonal), a las diferentes formas de vida (las costumbres de los países y de los hablantes de la lengua extranjera, como convencionalismos sociales, tradiciones culturales y artísticas esenciales relativas a festividades, arquitectura, folclore, festividades, gastronomía, etc.), a aspectos lingüísticos, idiomáticos o de lenguaje gestual..., así como a peculiaridades primordiales (geográficas, climáticas, políticas, administrativas, etc.), con especial hincapié en el pasado y presente de la cultura canaria, comparando los aspectos socioculturales y sociolingüísticos propios y foráneos (p. 35).

En 3.º, los conocimientos para identificar, comprender y usar aspectos identificativos y propios de la cultura se aplican, de forma guiada, para una comprensión o producción eficiente, aunque elemental, de los textos fundamentalmente orales. En 3.º solamente se menciona la apreciación de las diferencias y similitudes entre las culturas y lenguas en los aspectos más cotidianos y próximos a sus intereses, sin profundizar en los otros aspectos mencionados en 2.º. Esto, junto al hecho de que no se nombran los textos escritos en 3.º pero sí en 2.º, me lleva a pensar que, tal vez, las explicaciones del criterio están invertidas entre estos dos cursos, tanto en la versión *archivo.pdf* como en la versión *archivo.odt* del currículo de Primera Lengua Extranjera de Canarias, ambas versiones disponibles en la página web del Gobierno de Canarias, concretamente dentro de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes.

En 4.º, 5.º y 6.º, se deben aplicar las capacidades para identificar, comprender y comenzar en el uso de convenciones sociales, y los conocimientos sobre aspectos identificativos y propios más relevantes de la cultura, a una comprensión y producción efectiva –en 4.º– y adecuada –en 5.º y 6.º– de textos, tanto orales como escritos, adaptándose de forma práctica –en 4.º– y efectiva –en 5.º y 6.º– a la situación de comunicación en la que se desarrollan. Se valorará el grado de utilización de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula igual que en los cursos anteriores, pero en 4.º de forma paulatinamente autónoma y en 5.º y 6.º de manera espontánea, “haciendo uso de las formas estereotipadas básicas de comportamiento y cortesía, y comunicación habitual en los países anglófonos [...], utilizando el lenguaje no verbal para hacerse comprender de forma efectiva, las convenciones sociales tales como normas de cortesía” (Decreto 89/2014, 2014, pp. 70, 87 y 103), igual que en 2.º –en realidad sería como en 3.º–. El análisis y la aplicación de similitudes y diferencias entre ambas culturas, en los tres últimos cursos de la etapa de Primaria, se realiza sobre los mismos aspectos que en 2.º –o que en 3.º–.

Para finalizar, el último criterio que trabaja las destrezas orales en todos los cursos de Primaria es el **criterio 8**. Este criterio está dentro del *Bloque IV: Dimensión del alumnado como sujeto emocional y creativo*, y trabaja la comprensión y producción oral y la comprensión escrita –en la que no se profundizará en este análisis–. Está redactado de la misma manera en todos los cursos:

Manifiestar una visión creativa y emocional del aprendizaje que propicie la motivación, el pensamiento efectivo y divergente desde una perspectiva empática del alumnado, a través de la representación artística y cultural en todas sus dimensiones, con el fin de contribuir al pleno desarrollo personal, creativo y emocional del individuo (Decreto 89/2014, pp. 22, 37, 54, 72, 89 y 105).

La explicación del criterio también es igual en todos los cursos: se pretende aumentar la motivación desde los centros de interés del alumnado, para fomentar un desarrollo creativo y emocional, a través de diferentes experiencias, recursos, contextos y representaciones artísticas y culturales, mientras gestionan su estado de ánimo y participan de manera activa y emprendedora.

Tras haber analizado el currículo, podemos observar que, de manera general, el gran punto fuerte de este es la importancia que le da a las destrezas orales, ya que se nombran en 6 criterios de los 8 que hay en todos los cursos. Sin embargo, el principal punto débil es que no es específico a la hora de regular las diferencias de nivel entre un curso y otro. En el cuadro (ver ANEXO 1), podemos observar un resumen de las diferencias, mencionadas anteriormente, que existen entre los distintos cursos de Primaria, en los criterios que trabajan las destrezas orales dentro del Currículo de Primera Lengua Extranjera de Canarias en la LOMCE.

5. LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN (I-A)

Con esta I-A se observará, en la práctica, si el juego favorece la interacción oral en el aula de Lengua Extranjera. Para ello, se llevarán a cabo algunos juegos como parte de una situación de aprendizaje que desarrollaré durante el Prácticum de Mención.

5.1. Metodología

5.1.1. Grupo de intervención

La I-A se llevará a cabo en la clase de 4.º de Educación Primaria en el CEIP María del Carmen Fernández Melián, en Tegueste (Tenerife). Este centro tiene proyecto AICLE, por lo que además de la materia de Lengua Extranjera, también se utiliza el inglés para impartir las áreas de Plástica en todos los niveles de la etapa de Primaria, y de Emocrea desde 1.º hasta 4.º de Primaria.

El grupo de intervención en el que se implementarán los juegos propuestos es una clase de 4.º formada por 11 niñas y 12 niños de entre 9 y 10 años. En el aula, están sentados ordenados niño-niña, con las mesas en forma de U invertida y dos niños y una niña sentados juntos, pero aislados en el centro. Hay algunos niños y niñas con más dificultades que el resto, que probablemente necesitarán ayuda en la realización de las tareas, pero ninguno/a tiene adaptación curricular. En general, se observa que es una clase bastante participativa, trabajadora y motivada hacia el aprendizaje del inglés.

5.1.2. Instrumentos para la obtención de datos

Realizaré un cuestionario vía Google Formularios (ver ANEXO 2) al profesorado de inglés del centro para conocer su opinión general sobre cómo trabajan las destrezas orales en el aula y sobre el uso del juego en la enseñanza del inglés. De esta manera, tendré un conjunto de opiniones de expertas en la materia dentro del mismo contexto escolar donde se encuentra el grupo experimental de esta I-A.

Por otro lado, también es importante conocer la opinión del propio alumnado sobre el trabajo de las destrezas orales en el aula y sobre la utilización del juego en el

aprendizaje. Para ello, le pasaré un cuestionario (ver ANEXO 3) acerca de estos aspectos antes de llevar a cabo la intervención didáctica y también una vez haya finalizado, para así poder observar posibles cambios en las respuestas.

Por último, al terminar de implementar la situación de aprendizaje, también le pasaré al alumnado otro cuestionario (ver ANEXO 4) más específico para conocer su opinión acerca de los juegos llevados a cabo durante la intervención.

En ambos cuestionarios, hay preguntas en las que se precisa ordenar varios ítems siguiendo el criterio indicado en la pregunta. También hay preguntas en las que se pide elegir una opción o varias. Además, hay algunas preguntas de respuesta corta, como la edad, pero otras de respuesta larga, que requieren cierta reflexión por parte de las personas encuestadas.

5.1.3. Descripción de la intervención didáctica

La situación de aprendizaje dentro de la que están los juegos que llevaré a cabo para esta I-A dura tres semanas y consta de un total de 11 sesiones. Se implementará en el nivel de 4.º de Primaria y trabajará la función comunicativa de la descripción con la estructura gramatical del presente continuo. El vocabulario que se trabaja tiene como tema principal las actividades al aire libre. Además, los criterios de evaluación principales seleccionados son el 3 y el 6, que están enfocados en el desarrollo de la interacción oral.

Dentro de la situación de aprendizaje, como ya he mencionado anteriormente, están integrados tres juegos que he diseñado para esta I-A. El primero, llamado “*Who am I?*”, se llevará a cabo en la sesión número 3, dentro de la primera semana, y en él participará la auxiliar de conversación que asiste al colegio una sesión a la semana. El segundo juego se titula “*Guess who*” y se implementará en las sesiones 5 y 6, en la segunda semana, sin la auxiliar de conversación. En esa misma semana, en la sesión 7, asistirá la auxiliar de conversación, y jugarán al juego titulado “*Taboo*”. La última semana será destinada a la realización y exposición del producto final de la situación de aprendizaje, que será una especie de juego de rol en el que cada grupo le tiene que intentar vender al resto de la clase un campamento de actividades al aire libre diseñado por ellos/as. Aunque esta última semana no haya ningún juego como tal, el producto final

cobra sentido junto con el proceso que se ha llevado a cabo con los juegos para incentivar la interacción oral.

5.1.4. Actividades didácticas diseñadas para la I-A

Las actividades didácticas diseñadas para la I-A son juegos, puesto que es el tema principal de este TFG. Además, como este trabajo también estudia las destrezas orales, y en concreto, pretende fomentar la interacción oral, los juegos están diseñados para invitar al alumnado a interactuar. En todos ellos se precisa hacer preguntas y responderlas y, además, siempre participan al menos dos personas al mismo tiempo. Si fueran juegos individuales, no se fomentaría la interacción oral sino la producción oral, sin ser este el foco de esta I-A. Por eso, todos los juegos son competitivos e interactivos, ya que, como se mencionó anteriormente en el marco teórico (apartado 4), son los que más fomentan la interacción oral.

Tiempo	Actividad 1: “ <i>Who am I?</i> ”	Agrupación	Materiales y recursos	Evaluación
45 minutos	Cada alumno/a escribe, en tres papeles adhesivos, tres palabras del vocabulario que se trabaja en la situación de aprendizaje –una palabra en cada papel–. Se recogen todas las palabras. De manera aleatoria, se les pega una palabra en la frente, en una especie de diadema hecha de cartulina con un elástico. En parejas, se harán preguntas de ‘sí’ o ‘no’ para intentar adivinar la palabra que cada uno tiene. Tienen que formular, como mínimo, tres cuestiones antes de preguntar directamente por una de las palabras del vocabulario. Cada vez que adivinen una palabra, tienen que venir hacia mí y contarme qué palabra era. Entonces, les daré una nueva. Los ganadores serán aquellos/as estudiantes que adivinen el mayor número de palabras.	Parejas.	-Post-its escritos por los niños y las niñas con el nuevo vocabulario. -Cintas de cartulina para la cabeza.	-Hoja de registro de la observación del juego “ <i>Who am I?</i> ” (ver ANEXO 5). -Hoja semanal de registro de la observación de los criterios y los estándares de aprendizaje, semana 1 (ver ANEXO 8). - Hoja de registro de la observación de las competencias (ver ANEXO 10).

Tiempo	Actividad 2: “Guess who”	Agrupación	Materiales y recursos	Evaluación
20 minutos a lo largo de dos sesiones	Cada alumno tendrá una hoja con algunas imágenes del vocabulario que se trabaja en la situación de aprendizaje, y tendrá que elegir una. Como justo antes han trabajado una lectura en la que han aprendido algunos adverbios, en este juego los practicarán eligiendo entre imágenes que tienen la misma actividad hecha de maneras diferentes. Tienen que preguntarse y responderse utilizando la nueva función comunicativa que se trabaja en la situación de aprendizaje. El ganador o la ganadora será quien primero adivine la imagen elegida por su compañero/a.	Parejas.	Tabla con imágenes (ver ANEXO 11).	-Hoja de registro de la observación del juego “Guess who” (ver ANEXO 6). -Hoja semanal de registro de la observación de los criterios y los estándares de aprendizaje, semana 2 (ver ANEXO 9). - Hoja de registro de la observación de las competencias (ver ANEXO 10).
Tiempo	Actividad 3: “Taboo”	Agrupación	Materiales y recursos	Evaluación
45 minutos	Una persona se situará frente a la clase con una carta. Quien quiera le hará una pregunta a la persona que tiene la carta, y esa persona debe responder a las preguntas sobre la palabra que está escrita en la carta sin decir algunas palabras que están escritas debajo. Cuando hayan hecho en total, al menos, tres preguntas entre todos/as, pueden empezar a intentar adivinar la palabra. Una vez que alguien adivina una palabra, la persona que tenía la tarjeta se sienta en su equipo y quien la adivinó, coge otra tarjeta, se pone de pie en frente de la clase y responde las preguntas que le	Gran grupo.	Tarjetas con las palabras que deberán explicar y las palabras tabúes (ver ANEXO 12).	-Hoja de registro de la observación del juego “Taboo” (ver ANEXO 7). -Hoja semanal de registro de la observación de los criterios y los estándares de aprendizaje, semana 2 (ver ANEXO 9).

	hagan sobre la palabra de la tarjeta, sin decir las palabras tabúes. Ganará la persona que más palabras adivine o aquella que consiga preguntar algo que haga que la persona diga una de las palabras tabú.			- Hoja de registro de la observación de las competencias (ver ANEXO 10).
--	---	--	--	--

5.2. Análisis de los datos/resultados obtenidos

En primer lugar, en los resultados del cuestionario que se le pasó al profesorado (ver ANEXO 8) observamos que hay tres maestras que imparten la materia de Lengua Extranjera Inglés en el centro. Según una de ellas, una de **las destrezas que más le suele costar** al alumnado, tanto en general (ver figura 1) como a la hora de trabajar en el aula (ver figura 2), es la destreza oral, por miedo al ridículo e inseguridad en la pronunciación. Por otro lado, la lectura es, para una maestra, lo que más les cuesta, y para otra, lo que menos. Esto se debe a que, tanto al escuchar como al leer, el alumnado tiene que usar estrategias para descifrar el mensaje, aunque tienen ejemplos que seguir. Además, dos de ellas han coincidido en que la escritura les cuesta más que la escucha, debido a que implica producción propia. Una maestra reflexionó sobre el hecho de que, al haber más ayuda por parte del profesorado en los primeros niveles, les resulta más sencillo que en niveles superiores. También hace hincapié en que la dificultad en la escucha de audios en inglés depende de la calidad de estos, los acentos de las personas que hablan, y otros aspectos como si hay presencia de auxiliares de conversación en el aula o el uso de mascarillas.

¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, en general? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.

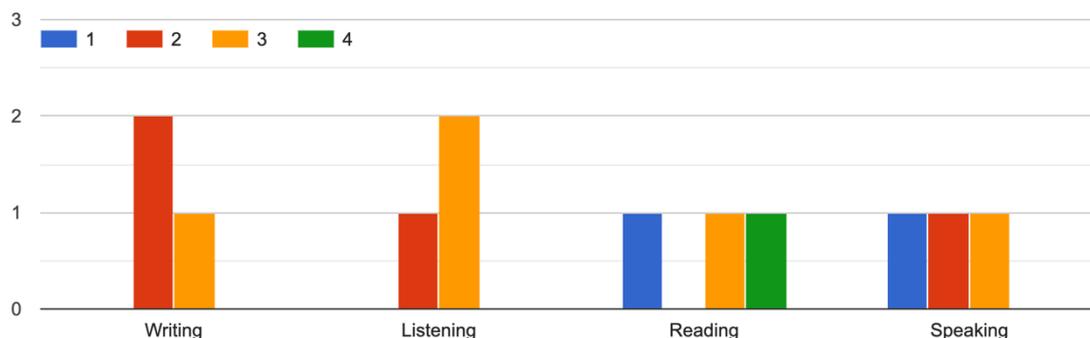


Figura 1. Grado de dificultad de las destrezas para el alumnado, en general, según las docentes encuestadas.

¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, a la hora de trabajar en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.

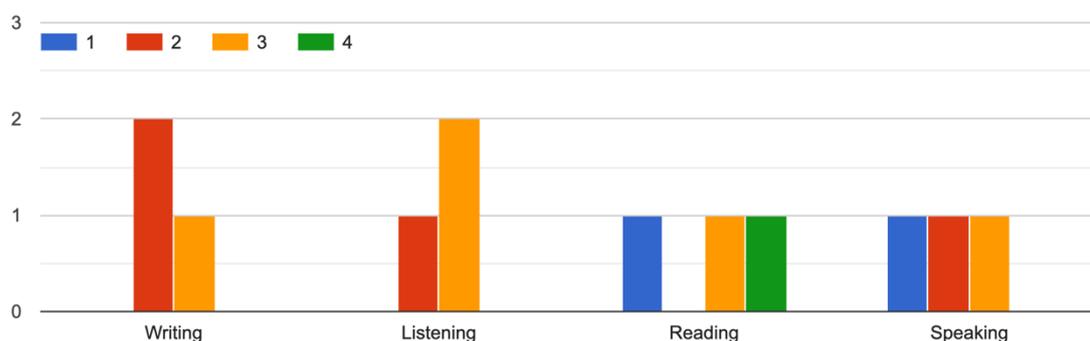


Figura 2. Grado de dificultad de las destrezas para el alumnado, a la hora de trabajar en el aula, según las docentes encuestadas.

Por otra parte, con respecto a las destrezas que ellas **suelen trabajar más en el aula**, observamos que estas son las orales (ver figura 3). Esto ocurre porque consideran que son las más importantes y las que menos pueden trabajar fuera del entorno escolar. Además, en los criterios de evaluación del currículo de Lengua Extranjera de los niveles más bajos de la Etapa de Primaria y en la Etapa de Infantil, se contemplan especialmente dichas destrezas. Sin embargo, también han indicado que lo que más se trabaja es la escucha y la lectura, puesto que antes de empezar a hablar, necesitan conocer vocabulario y estructuras. Por otro lado, la destreza que menos trabajan es la escritura.

¿Qué destreza suele trabajar más en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que menos trabaja y 4 lo que más trabaja.

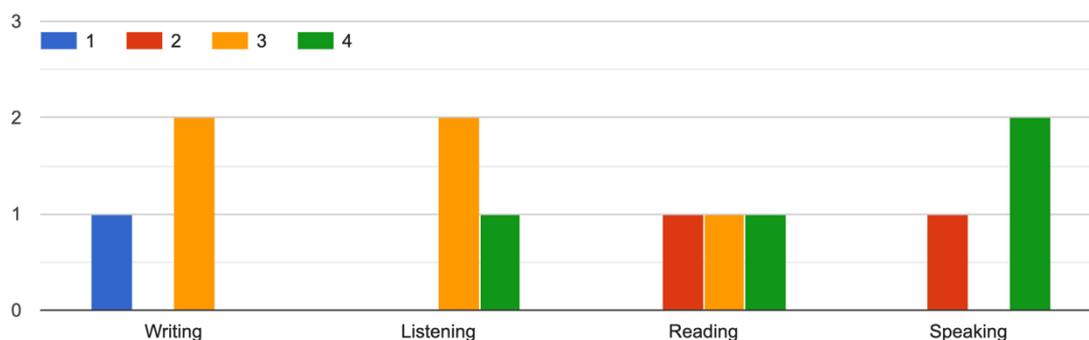


Figura 3. Grado en el que las docentes trabajan las destrezas en el aula.

Respecto a las **actividades que se suelen desarrollar en las clases**, observamos el uso del libro, juegos, dramatizaciones y canciones. Por el contrario, **las que más cuesta llevar a cabo** en clase son las que implican la interacción oral, o bien por ser actividades para las que hace falta aplicar más destrezas aparte de las orales, o bien por la dificultad con la que se encuentra el docente a la hora de controlar si la actividad se está realizando correctamente. Además, según las maestras, al alumnado le cuesta este tipo de actividades porque implica esfuerzo, porque piensa que va a ser motivo de risa, o porque requieren opinión y producción propia. Por esto mismo, se menciona que hay que practicarlas previamente de forma guiada.

Las tres docentes del colegio coinciden en que, dentro de las destrezas orales, **trabajan más la interacción oral que la producción** (ver figura 4). Esto, según una de las maestras, es debido a que es la que más les cuesta y más tiempo conlleva. Otra de ellas menciona que aprenden de sus iguales sin sentirse cohibidos/as, y la última indica que la producción oral implica un mayor dominio y les cuesta más. Por otra parte, las tres suelen usar los juegos habitualmente o, al menos, de vez en cuando (ver figura 5). El principal motivo por el que emplean juegos es la motivación que generan en el alumnado. Además, los juegos permiten hacer variaciones que les ayudan a avanzar y retroalimentar su aprendizaje.

Dentro de las destrezas orales, ¿qué se suele trabajar más?

3 respuestas

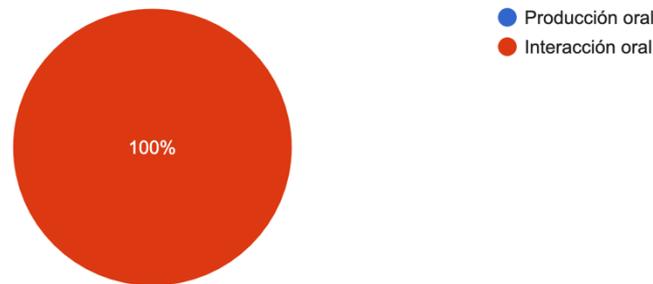


Figura 4. Habilidad que se trabaja más en el aula dentro de las destrezas orales.

¿Suele emplear los juegos en las clases como recurso educativo?

3 respuestas

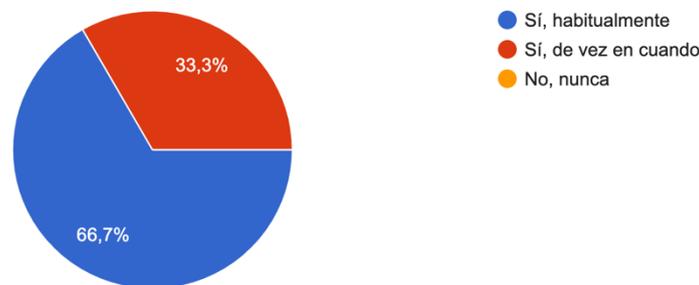


Figura 5. Frecuencia con la que las maestras emplean los juegos como recurso educativo.

Por lo tanto, las **principales ventajas de utilizar juegos en la clase de inglés**, según las tres maestras, es la motivación que genera en el alumnado. Una de ellas, además, menciona la creación de equipo, la diversión, y el aprendizaje de la lengua mediante su uso natural. Sin embargo, las **principales desventajas**, según las docentes, son el alboroto que se forma, la competitividad que generan y la dificultad a la hora de establecer las normas, teniéndolas que dejar muy claras desde el principio y haciéndoles partícipes a ellos/as en el acuerdo de dichas normas para que el juego sea eficaz y no se convierta en un caos.

Por otro lado, si comparamos los resultados del cuestionario pasado al alumnado antes de realizar la intervención en el aula (ver ANEXO 14) con el mismo realizado al finalizar la intervención (ver ANEXO 15), observamos que, respecto a lo que creen que **hacen más en clase de inglés**, antes de la intervención la mayoría coincidió en que lo que más hacían era hablar en inglés, escribir, escuchar y, lo menos que hacían era leer (ver figura 6). Sin embargo, después de la intervención, **los resultados están bastante**

igualados entre las cuatro destrezas por las que se les preguntó –leer, escuchar, escribir y hablar–, aunque se puede observar, también, que lo que consideran que han hecho menos es leer y escribir (ver figura 7).

¿Qué crees que haces más en clase de inglés? El 1 es lo que menos haces y el 4 lo que más haces:

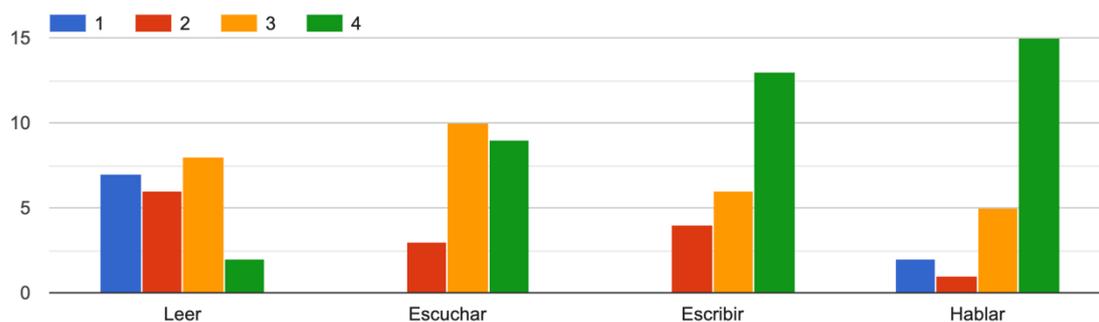


Figura 6. Grado en el que se trabajaban las destrezas antes de la intervención, según el alumnado.

¿Qué crees que haces más en clase de inglés? El 1 es lo que menos haces y el 4 lo que más haces:

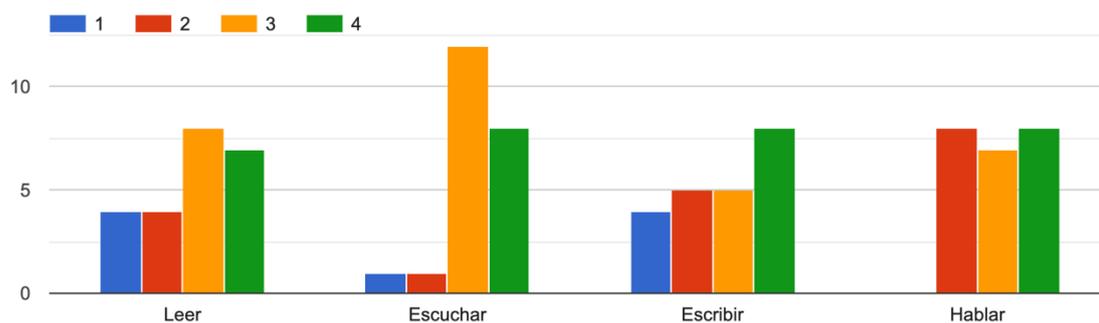


Figura 7. Grado en el que se trabajan las destrezas después de la intervención, según el alumnado.

Respecto a la **importancia de hablar inglés**, la variación entre las respuestas de los cuestionarios pasados antes y después de la intervención **no es significativa** (ver figuras 8 y 9). Sin embargo, las variaciones que se observan entre **cómo valoran su propio nivel de inglés oral** antes de la intervención y después son notorias. Previamente, había un 34,8% de alumnos/as que describían su nivel como “regular” (ver figura 10), frente al 21,7% posterior (ver figura 11). Además, el porcentaje del alumnado que describía su nivel como “bueno” y “muy bueno” ha aumentado, desde un 52,2% “bueno” y tan solo un 13% “muy bueno”, como observamos en la figura 10, a un 60,9% “bueno” y un 17,4% del alumnado cuyo nivel consideran “muy bueno”, como se puede ver en la figura 11. En general, **consideran que se esfuerzan bastante para hablar en inglés en**

clase, tanto antes de la intervención como después (ver figuras 12 y 13), lo cual puede tener que ver con que valoren que su nivel es bueno.

Del 0 al 5, ¿cuál crees que es la importancia de hablar inglés?

23 respuestas

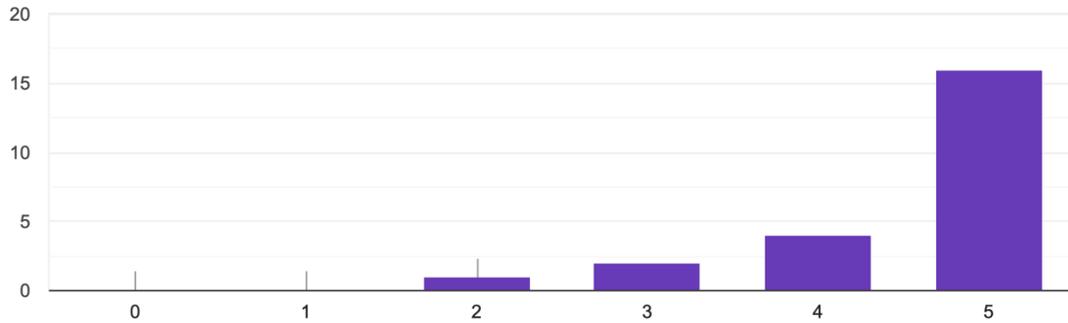


Figura 8. Importancia que le daba el alumnado a saber hablar inglés antes de la intervención.

Del 0 al 5, ¿cuál crees que es la importancia de hablar inglés?

23 respuestas

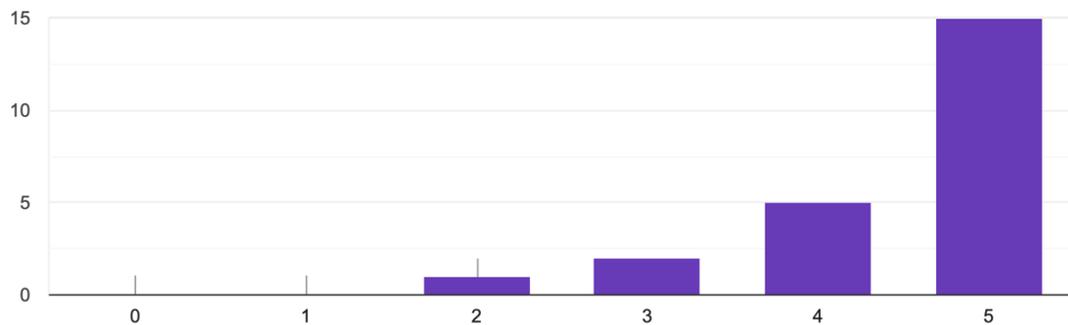


Figura 9. Importancia que le da el alumnado a saber hablar inglés después de la intervención.

¿Cómo valorarías tu nivel de inglés oral (hablado)?

23 respuestas

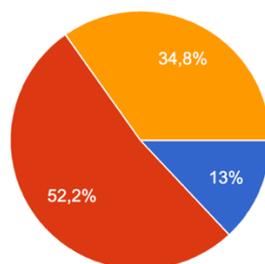


Figura 10. Valoración propia del nivel de inglés oral del alumnado antes de la intervención.

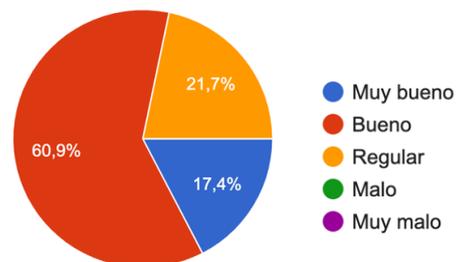


Figura 11. Valoración propia del nivel de inglés oral del alumnado después de la intervención.

¿Cuánto consideras que te esfuerzas para hablar en inglés en clase?

23 respuestas

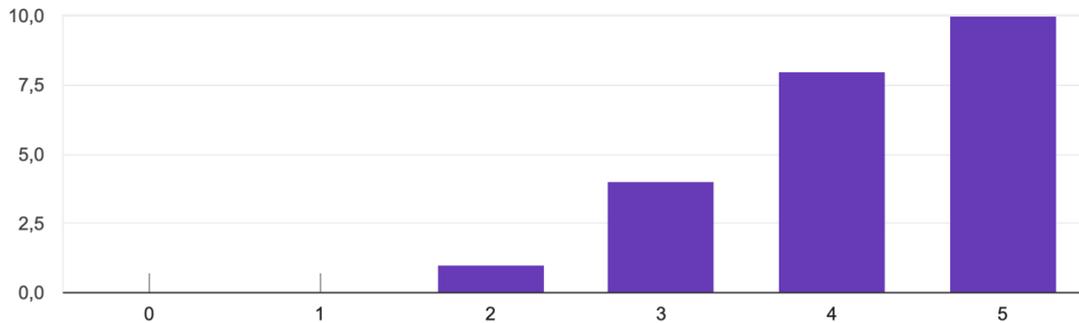


Figura 12. Esfuerzo del alumnado por hablar en inglés en clase antes de la intervención.

¿Cuánto consideras que te esfuerzas para hablar en inglés en clase?

23 respuestas

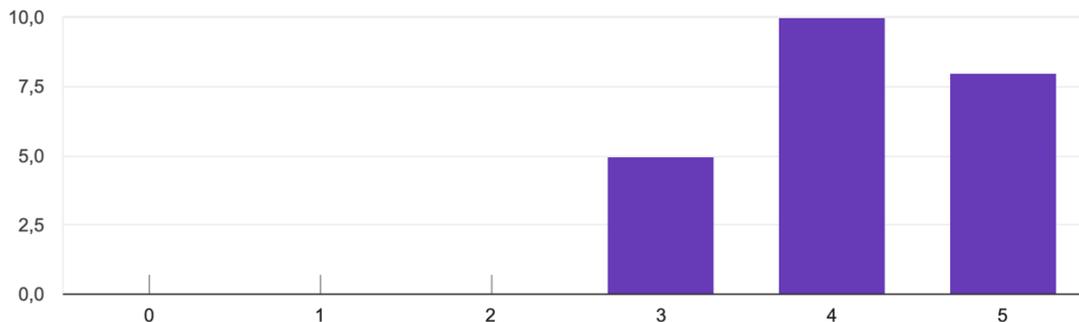


Figura 13. Esfuerzo del alumnado por hablar en inglés en clase después de la intervención.

Las **mayores preocupaciones a la hora de hablar inglés** eran no saber vocabulario, fallar en la gramática y que otra persona no entienda lo que uno/a dice (ver figura 14). Hay seis personas que señalaron que también les preocupa hacer el ridículo, aunque este fue el aspecto que más personas valoraron como el que menos les preocupa. Después de la intervención, se mantiene el hecho de no saber vocabulario como factor que más les preocupa, en general (ver figura 15). Fallar en la gramática les sigue preocupando, pero a un nivel menor. Sin embargo, aumenta la preocupación a la hora de no pronunciar bien. Además, el hecho de no entender lo que otra persona dice les preocupa bastante, y que otra persona no entienda lo que uno dice sigue siendo uno de los aspectos más preocupantes, bajando el número de personas que lo señalaron como el menos preocupante, incluso. Esto puede tener que ver con que, como han interactuado oralmente, se han dado cuenta de la importancia que tiene que el mensaje llegue correctamente del emisor al receptor en la comunicación. Por otro lado, hacer el ridículo

sigue siendo lo que menos les preocupa, aunque con valores diferentes de un cuestionario al siguiente, lo que puede significar que, tal vez, con la representación que tuvieron que hacer para el producto final, les empezó a preocupar un poco más hacer el ridículo que anteriormente.

¿Cuáles son tus principales preocupaciones a la hora de hablar en inglés? El 1 es lo que menos te preocupa y el 6 es lo que más te preocupa.

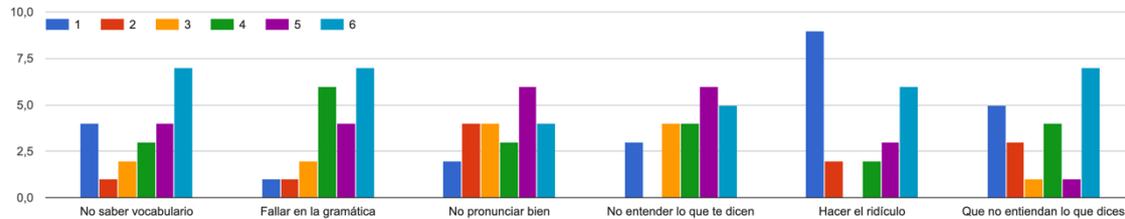


Figura 14. Preocupaciones del alumnado al hablar en inglés antes de la intervención.

¿Cuáles son tus principales preocupaciones a la hora de hablar en inglés? El 1 es lo que menos te preocupa y el 6 es lo que más te preocupa.

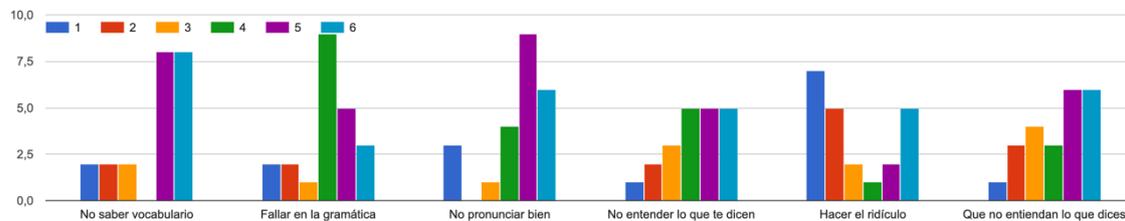


Figura 15. Preocupaciones del alumnado al hablar en inglés después de la intervención.

Por otra parte, se observa un decremento en la cantidad de estudiantes que se sienten más cómodos hablando en inglés con la maestra y en parejas, que se ve reflejado en un **incremento bastante considerable del alumnado que se siente más cómodo hablando en inglés dentro de un grupo** (ver figuras 16 y 17). Esto podría deberse a que no estaban acostumbrados a trabajar en grupo antes de realizar el producto final de la situación de aprendizaje, cosa que les gustó bastante, según lo que comentaban de manera oral. Sin embargo, hablar en inglés con la maestra se mantiene como la manera en la que más cómodos/as se sienten hablando en inglés. El motivo más repetido para explicar esto en ambos cuestionarios es que la maestra les corrige si fallan y así aprenden.

¿Cómo te sientes más cómodo?

23 respuestas

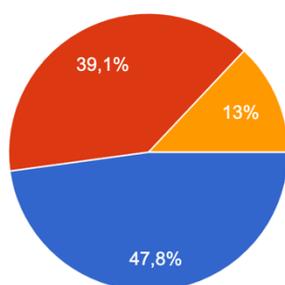
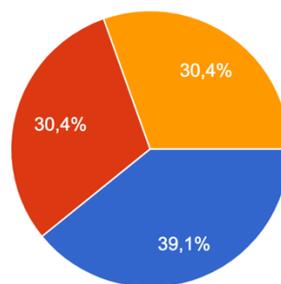


Figura 16. Manera en la que el alumnado interactuaba más cómodamente antes de la intervención.



- Hablando en inglés con la maestra
- Hablando en inglés con un compañero o una compañera
- Hablando en inglés dentro de un grupo

Figura 17. Manera en la que el alumnado interactúa más cómodamente después de la intervención.

En cuanto a las **actividades de interacción oral que más disfrutaban en clase**, los resultados entre un cuestionario y el otro no varían demasiado: jugar era y sigue siendo la opción favorita de la gran mayoría de la clase (ver figuras 18 y 19). En general, tanto antes de la intervención como después consideran que juegan de vez en cuando o habitualmente a juegos (ver figuras 20 y 21). Esto es, en gran parte, gracias a la presencia en el aula de una auxiliar de conversación durante una sesión a la semana. La mayoría de los juegos a los que jugaban eran de producción y comprensión oral o escrita, como “El ahorcado”, “2 verdades y 1 mentira”, “Stop”, “El teléfono”, o el juego llamado “Simón dice”. Cada uno/a tiene un juego que le gustó más, pero el que más se repite como favorito es el juego “Simón dice”, por el movimiento que lleva implícito. Algo sorprendente es que antes de mi intervención a la gran mayoría les encantaba jugar, fuera el juego que fuera (ver figura 22), pero después de mi intervención, aunque siguen siendo mayoría los estudiantes a los que les encanta jugar a todo, ha subido el porcentaje de alumnos/as a los que les gusta jugar dependiendo del juego que sea (ver figura 23). Esto podría significar que hay algún juego de los que diseñé que no les gustó a algunos/as niños/as.

¿Qué es lo que más te gusta para hablar en inglés en clase? El 1 es la actividad que menos te gusta y el 6 es la que más te gusta.

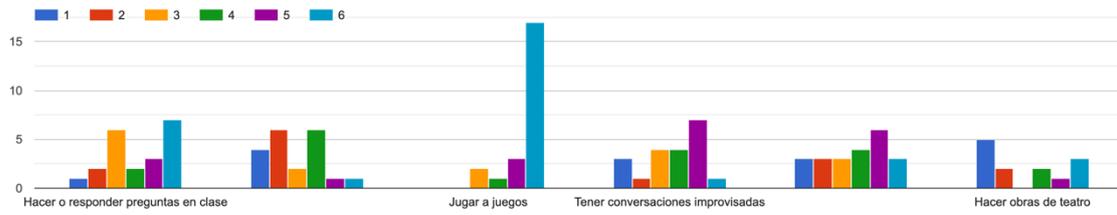


Figura 18. Actividades de interacción oral que más disfrutaban antes de la interacción.

¿Qué es lo que más te gusta para hablar en inglés en clase? El 1 es la actividad que menos te gusta y el 6 es la que más te gusta.

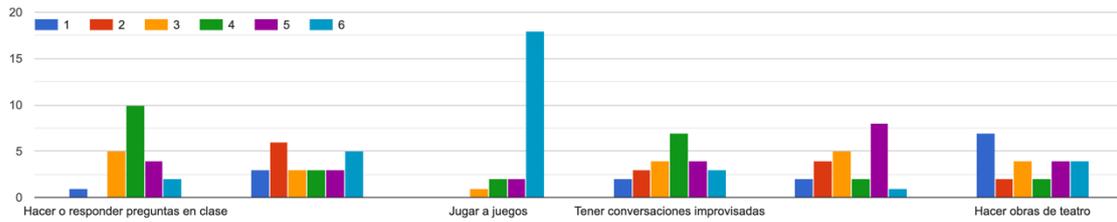


Figura 19. Actividades de interacción oral que más disfrutaban después de la interacción.

¿Suelen hacer juegos en las clases de inglés?

23 respuestas

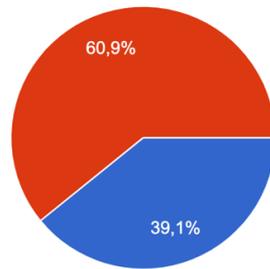


Figura 20. Frecuencia con la que jugaban a juegos en clase antes de la intervención.

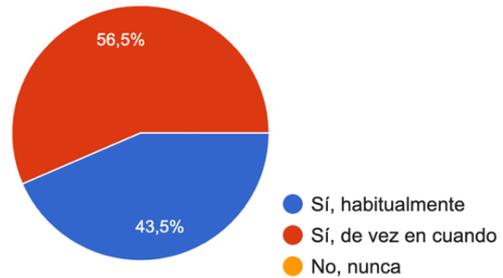


Figura 21. Frecuencia con la que juegan a juegos en clase después de la intervención.

¿Te gusta jugar en clase de inglés?

23 respuestas

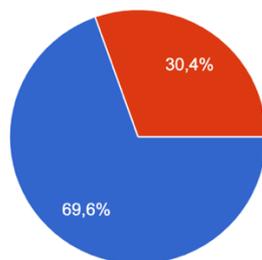


Figura 22. Gusto del alumnado por el juego antes de la intervención.

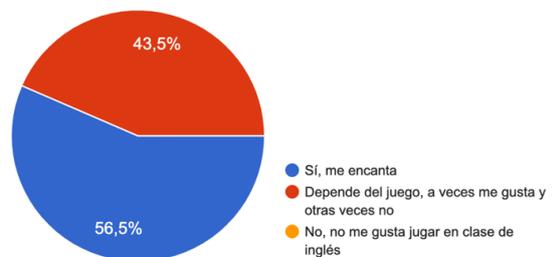


Figura 23. Gusto del alumnado por el juego después de la intervención.

Finalmente, la gran mayoría de la clase opina que jugando se aprende. Mientras que antes había algunas personas que señalaron que hay juegos en los que se aprende y otros en los que no, después de la intervención todos/as opinaban que sí se aprende, a excepción de un alumno que mencionó que no se aprende porque solamente se practican unas cuantas palabras. De todas formas, como mencioné anteriormente, la gran mayoría coincide en que sí se aprende, sobre todo, a utilizar vocabulario y a pronunciarlo correctamente.

Por último, los resultados del **cuestionario específico acerca de la intervención** (ver ANEXO 16) indican que **el juego con el que ellos consideran que han hablado y aprendido** más es el “*Who am I?*”, y el que menos el “*Taboo*” (ver figuras 24 y 25). Sin embargo, el “*Taboo*” le gustó a un 39,1% de la clase, aunque se confirma que el “*Who am I?*” fue el favorito de la mayoría, gustándole al 47,8% del grupo. Por último, el **juego que menos les gustó** fue el “*Guess who*”, puesto que lo eligió solamente un 13% de la clase (ver figura 26). Esto se puede deber a que no pudieron participar todos/as en este juego, ya que decidí hacerlo por turnos para poder evaluarlo mejor, y esto hizo que faltara tiempo para que la totalidad de la clase tuviera la oportunidad de jugar. En general, comentan que los juegos fueron divertidos, y que el aspecto que más les gustó fue el hecho de tener que adivinar las palabras nuevas que estaban aprendiendo.

¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has hablado más en inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has hablado y el 3 en el que más has hablado.

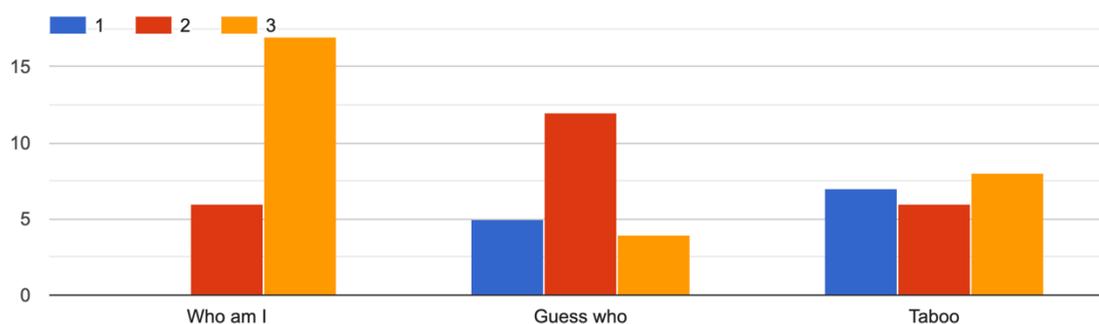


Figura 24. Grado en el que el alumnado ha hablado en inglés durante los juegos.

¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has aprendido más inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has aprendido y el 3 en el que más has aprendido.

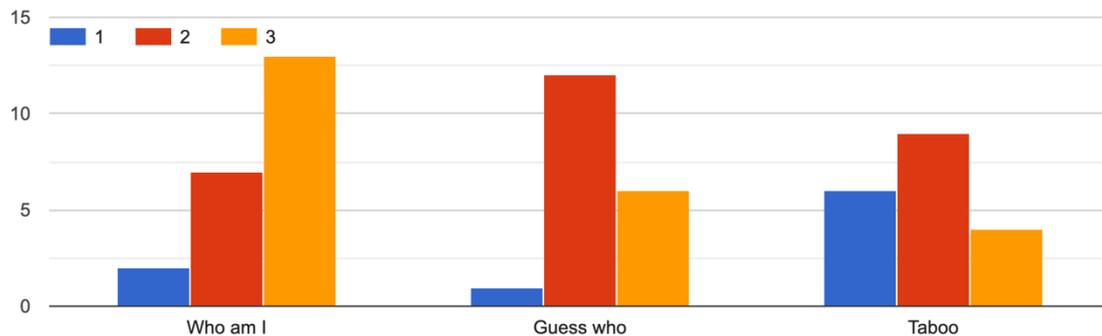


Figura 25. Grado en el que el alumnado considera que ha aprendido inglés durante los juegos.

¿Qué juego te gustó más?

23 respuestas

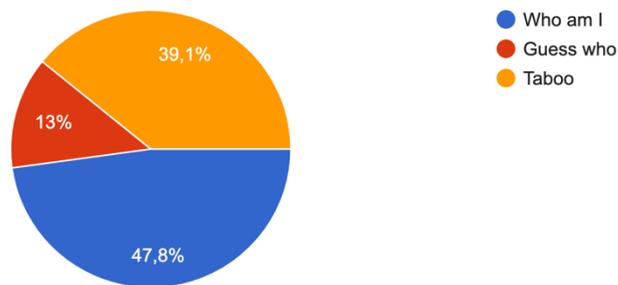


Figura 26. Preferencias del alumnado entre los juegos realizados durante la intervención.

Además de los cuestionarios, mirando las hojas de observación de los criterios y estándares de aprendizaje (ver ANEXOS 8 y 9), podemos notar una **mejora en varios alumnos y alumnas de una semana a la siguiente**. Las hojas de observación específicas de cada juego (ver ANEXOS 5, 6 y 7) también nos dan indicaciones del rendimiento del alumnado en cuanto a la interacción oral, que complementan la información recogida en las otras fichas de observación. Todo esto lleva a que, en general, el alumnado haya obtenido **unos resultados positivos en la adquisición de las competencias a lo largo de la situación de aprendizaje** (ver ANEXO 10). Además, cabe destacar que el resultado del producto final, que culmina el proceso que se ha llevado a cabo con los juegos para incentivar la interacción oral, fue positivo. En la representación de este se notó el **entusiasmo del alumnado**. También se evidenció que la mayor parte de la clase había aprendido correctamente el vocabulario y la función comunicativa trabajada. Además, hablaron de manera fluida, pronunciando bastante bien todas las palabras, y participaron

de manera espontánea, haciendo preguntas interesantes y explicándose de diferentes maneras para conseguir ‘vender’ el campamento que habían diseñado.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Tras la realización de este Trabajo de Fin de Grado, he podido constatar que **los juegos son un vehículo adecuado para fomentar la interacción oral en el aula de Lengua Extranjera**. Además, ayudan al alumnado a utilizar el vocabulario y la función comunicativa que se estén trabajando dentro de un contexto. También hacen que interioricen la pronunciación correcta de las palabras que usan.

Por otro lado, atendiendo a los resultados obtenidos en los cuestionarios, observamos que **el juego es un elemento altamente motivador para el alumnado**. La motivación es un aspecto mencionado tanto por las maestras del centro, como por el propio alumnado. De hecho, Ryan y Deci (2000) mencionan que “las personas estarán motivadas intrínsecamente solo para tareas por las que mantienen un interés intrínseco, actividades que tienen el atractivo de la novedad, el desafío” (p. 5). En este caso, los juegos son esas tareas novedosas y desafiantes que mantienen al alumnado motivado.

Por otra parte, también se confirma que, como se mencionó en el marco teórico (apartado 4), **la competitividad entre dos o más personas es la clave para que haya interacción en un juego**. De hecho, en el diseño de las actividades propuestas se tuvo en cuenta este elemento. Por eso, en todos los juegos había un mínimo de dos personas que competían por ver quién adivinaba antes las palabras. Esto les hacía interactuar oralmente, que es precisamente lo que se buscaba.

Sin embargo, me he encontrado algunas dificultades a la hora de evaluar los juegos implementados. Por un lado, en el momento, atendiendo a las circunstancias, tuve que modificar las normas de algunas actividades. Por ejemplo, en el juego “*Who am I?*”, en un principio, se iba a rotar de pareja, pero viendo que cada pareja respondía las preguntas a ritmos diferentes y, además, formulaban cantidades distintas de preguntas, era mejor que no se rotara. Esto es algo importante para tener en cuenta: **hay que saber adaptar las normas de los juegos que se realicen a las características del alumnado**.

Por otro lado, considero que, si todas las parejas en un juego hablan simultáneamente, es muy difícil evaluar cómo lo hace cada alumno/a. Por ello, en el juego “*Guess who*” decidí que era mejor si un niño/a le preguntaba a otro/a, este otro/a, al conseguir que su compañero/a adivinase la imagen, le preguntaba a una tercera persona para intentar adivinar otra imagen, y así sucesivamente. Si bien es verdad que es mucho más fácil a la hora de evaluar al alumnado de manera individual, el problema que tiene esta forma de ejecutar el juego es la falta de tiempo para que todo el alumnado pueda participar. Por lo tanto, en el futuro, **se podría mejorar esta investigación si se amplía el tiempo destinado a los juegos durante la situación de aprendizaje.**

Otra propuesta de mejora también podría ser **replicar esta I-A en varias clases de un mismo nivel**, tomando una de ellas como grupo experimental y otra como grupo de control. De esta manera, podríamos **comparar los resultados respecto a las destrezas orales** y, concretamente, la interacción oral, en ambos grupos, y así comprobar el efecto que tienen realmente los juegos como vehículo para fomentar la interacción oral. Esto no lo pude cumplir debido a que el colegio en el que realicé el Prácticum de Mención en Lengua Extranjera es de línea 1, es decir, solamente tiene una clase de cada nivel.

De todas formas, la conclusión de este Trabajo de Fin de Grado, como ya he mencionado, es que el juego es efectivo como vehículo para fomentar la interacción oral dentro del aula de Lengua Extranjera. Por lo tanto, esta investigación afectará de manera directa a mi práctica docente en el futuro, ya que siempre tendré en cuenta, en las situaciones de aprendizaje que diseñe, el uso de juegos para impulsar el desarrollo de las destrezas orales, concretamente la interacción oral. La realización de este trabajo también me ha ayudado a aprender cómo adaptar actividades, en concreto los juegos, para que se adecúen tanto a la unidad que se esté trabajando, como al nivel, las necesidades y los intereses del alumnado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcedo, Y. y Chacón, C. (2011). El enfoque lúdico como estrategia metodológica para promover el aprendizaje del inglés en niños de Educación Primaria. *SABER. Revista multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente*, 23 (1), 69-76. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739445011.pdf>
- Arias Castilla, C. A., Buitrago Amaya, M. Y., Camacho Amaya, Y. P., y Vanegas Laguna, Y. (2014). Influencia del juego como pilar de la educación en el desarrollo del lenguaje oral y escrito por medio de los juegos de mesa. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 7(1), 39-48. Recuperado de: <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/download/480/445>
- Arias Castro, A. (2018). *Estudio del profesorado de inglés de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato en Galicia. Metodología empleada y análisis de resultados*. (Tesis doctoral, Escuela Internacional de Doctorado UNED). Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Filologia-Aarias/ARIAS CASTRO Ana Tesis.pdf>
- Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M. y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12 (1), 181-199. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00181.pdf>
- Campos Rocha, M., Chacc Espinoza, I. y Gálvez González, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: una situación de interacción educativa*. (Tesis, Universidad de Chile). Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/106519/campos_m.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Recuperado de: <http://www.coe.int/lang-cefr>
- Duvignaud J. (1982). *El juego del juego*. (J. Ferreiro Santana, Trad.). México, D. F.: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1980). Recuperado de:

https://www.tdterror.com/uploads/1/6/1/7/16174818/d77a35_el-juego-del-juedo.pdf

EF Education First (2020). *EF English Proficiency Index*. Recuperado de: https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/_/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-english.pdf

Fierro Roca, B. M. (2018). *Juegos verbales en la expresión oral en niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N°295 de Socñaacancha-Andahuylas 2017* (Tesis, Universidad José Carlos Mariátegui). Recuperado de: http://repositorio.ujcm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12819/415/Carlos_Tesis_titulo_maestria_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura: PROSAICA I*. México: Siglo veintiuno editores.

Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere (La revista venezolana de Educación)*, 6 (19), 289-296. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601907.pdf>

Pérez Latorre, O. (2011). Géneros de juegos y videojuegos. Una aproximación desde diversas perspectivas teóricas. *Comunicació: Revista de Recerca i d'Anàlisi [Societat Catalana de Comunicació]*, 28 (1), 127-146. Recuperado de: <https://www.raco.cat/index.php/Comunicacio/article/download/67950/325287>

Real Academia Española. (s.f.). Juego. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/juego?m=form>

Real Academia Española. (s.f.). Jugar. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 31 de marzo de 2021, de <https://dle.rae.es/jugar?m=form>

Rubio Alcalá, F. D. y Martínez Lirola, M. (2008). La comunicación oral del inglés en España: influencia de los aspectos educativos y mediáticos en el éxito del aprendizaje. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 51-63. Recuperado de: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/10690/La_comunicacion_oral.pdf?sequence=2

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American*

Psychological Association, 55 (1), 68-78. Recuperado de:
http://www.davidtrotzig.com/uploads/articulos/2000_ryandeci_spanishampsych.pdf

Vossen, D. P. (2004). The Nature and Classification of Games. *Avante*, 10 (1), 53-68.
Recuperado de:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.388.8233&rep=rep1&type=pdf>

Gobierno de Canarias (2014). *DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias*. «BOC» núm. 156. Recuperado de:
https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/curriculo-primaria/AnexoI_Primaria_Lengua_Extranjera.pdf

Gobierno de España (2020). *LEY ORGÁNICA 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación* «BOE» núm. 340. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Boletín Oficial del Estado. (2015). *ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*. «BOE» núm. 25. Recuperado de:
<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

8. ANEXOS

ANEXO 1: Tabla resumen de las similitudes y diferencias en los criterios que trabajan las destrezas orales entre los distintos cursos, en el Currículo de Primera Lengua Extranjera de Canarias

	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
Criterio 1	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma elemental. - Situaciones muy breves y sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma elemental. - Situaciones muy breves y sencillas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma básica. - Situaciones breves y sencillas. - Articular un repertorio muy limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma básica. - Situaciones sencillas. - Articular un repertorio limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma congruente. - Situaciones sencillas. - Articular un repertorio limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresarse de forma congruente. - Situaciones sencillas y variadas, preferiblemente en parejas o pequeños grupos - Articular un repertorio limitado de patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación simples.
Criterio 3	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse de forma elemental. - Transacciones orales muy breves y sencillas. - Entrevistas muy sencillas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas elementales o no verbales. - Temas de conversación muy básicos, contextualizados y cercanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse y hacerse entender de forma elemental. - Transacciones orales cotidianas predecibles, breves y sencillas. - Entrevistas sencillas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas sencillas o no verbales. - Temas de conversación 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse y hacerse entender de forma básica. - Transacciones orales cotidianas predecibles, breves y sencillas. - Entrevistas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas sencillas o no verbales. - Temas de conversación contextualizados y cercanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse y hacerse entender de forma básica. - Transacciones orales cotidianas predecibles, breves y sencillas. - Entrevistas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas sencillas o no verbales. - Temas de conversación contextualizados y cercanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse y hacerse entender de forma congruente. - Transacciones orales cotidianas predecibles y breves. - Entrevistas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas sencillas o no verbales de manera autónoma - Temas de conversación 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicarse y hacerse entender de forma congruente. - Transacciones orales cotidianas predecibles. - Entrevistas. - Uso de un repertorio de exponentes, patrones discursivos y técnicas lingüísticas sencillas o no verbales de manera autónoma - Temas de conversación

	- Presentaciones muy breves y sencillas en parejas o pequeños grupos.	contextualizados y cercanos. - Presentaciones breves y sencillas en parejas o pequeños grupos.	- Presentaciones breves y sencillas en parejas o pequeños grupos. - En las presentaciones, discriminar y articular patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.	- Presentaciones breves y sencillas en parejas o pequeños grupos. - En las presentaciones, discriminar y articular patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.	- Temas de conversación contextualizados y cercanos. - Presentaciones breves en parejas o pequeños grupos e individuales. - En las presentaciones, discriminar y articular patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.	contextualizados y cercanos. - Presentaciones en parejas o pequeños grupos e individuales. - En las presentaciones, discriminar y articular patrones sonoros, acentuales, rítmicos y de entonación.
Criterio 4 Estrategias de planificación, ejecución, lingüísticas, paralingüísticas y paratextuales, adaptándose al destinatario, contexto y canal, para hacer presentaciones orales.	- El fin es ampliar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma dirigida. - Transacciones habituales sencillas y presentaciones simples.	- El fin es ampliar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma guiada. - Transacciones habituales sencillas.	- El fin es afianzar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma interesada. - Transacciones habituales sencillas, mensajes públicos, anuncios que contengan instrucciones, indicaciones, y presentaciones simples.	- El fin es afianzar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma involucrada. - Transacciones habituales sencillas, mensajes públicos, anuncios que contengan instrucciones, indicaciones, y presentaciones simples.	- El fin es garantizar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma co-dirigida. - Transacciones habituales sencillas, mensajes públicos, anuncios que contengan instrucciones, indicaciones, y presentaciones simples.	- El fin es garantizar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para comprender los textos orales de forma autodirigida. - Transacciones habituales sencillas, mensajes públicos, anuncios que contengan instrucciones, indicaciones, y presentaciones simples.
Criterio 6 Estrategias de planificación, ejecución, lingüísticas, paralingüísticas	- El fin es ampliar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para	- El fin es ampliar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar estrategias para	- El fin es ampliar y afianzar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar	- El fin es ampliar y afianzar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar	- El fin es afianzar y garantizar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar	- El fin es garantizar el desarrollo autónomo. - Aplicar y seleccionar

<p>y paratextuales, adaptándose al destinatario, contexto y canal, para participar en entrevistas y desenvolverse en transacciones cotidianas.</p>	<p>comprender los textos orales de forma dirigida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas. 	<p>comprender los textos orales de forma guiada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas. 	<p>estrategias para comprender los textos orales de forma interesada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas. 	<p>estrategias para comprender los textos orales de forma involucrada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas. 	<p>estrategias para comprender los textos orales de forma co-dirigida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas. 	<p>estrategias para comprender los textos orales de forma auto-dirigida.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transacciones habituales y conversaciones orales breves y sencillas.
<p>Criterio 7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y usar los aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos de manera dirigida y con apoyo para una comprensión o producción de textos orales elemental pero eficiente. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula. - Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos más cotidianos y próximos a sus intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender e iniciarse en el uso de convenciones sociales, aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos para una comprensión o producción de textos orales comprensible y adaptada de forma aproximada a la situación de comunicación. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula de forma aproximada pero efectiva, haciendo uso de las formas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender y usar los aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos de manera guiada para una comprensión o producción de textos orales elemental pero eficiente. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula. - Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos más cotidianos y próximos a sus intereses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender e iniciarse en el uso de convenciones sociales, aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos para una comprensión y producción de textos orales efectiva y adaptada de forma práctica a la situación de comunicación. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula de forma paulatinamente autónoma, haciendo uso de las formas y convenciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender e iniciarse en el uso de convenciones sociales, aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos para una comprensión y producción de textos orales adecuada y adaptada de forma efectiva a la situación de comunicación. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula de forma espontánea, haciendo uso de las formas y convenciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, comprender e iniciarse en el uso de convenciones sociales, aspectos identificativos y propios de la cultura, la lengua, y las normas sociales elementales del idioma o países. - Aplicar estos conocimientos para una comprensión y producción de textos orales adecuada y adaptada de forma efectiva a la situación de comunicación. - Uso de la lengua extranjera como medio de comunicación dentro del aula de forma espontánea, haciendo uso de las formas y convenciones

		<p>y convenciones sociales de los países anglófonos.</p> <p>- Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos cotidianos,</p> <p>relativos a las diferentes formas de vida, lingüísticos, idiomáticos, y relativos a peculiaridades.</p>	<p>(Esta explicación está en 3.º en el Currículo, pero debería ir en 2.º)</p>	<p>sociales de los países anglófonos.</p> <p>- Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos cotidianos,</p> <p>relativos a las diferentes formas de vida, lingüísticos, idiomáticos, y relativos a peculiaridades.</p>	<p>sociales de los países anglófonos.</p> <p>- Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos cotidianos,</p> <p>relativos a las diferentes formas de vida, lingüísticos, idiomáticos, y relativos a peculiaridades.</p>	<p>sociales de los países anglófonos.</p> <p>- Apreciar las diferencias entre ambas culturas en los aspectos cotidianos,</p> <p>relativos a las diferentes formas de vida, lingüísticos, idiomáticos, y relativos a peculiaridades.</p>
<p>Criterio 8</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>	<p>- Aumentar la motivación para fomentar un desarrollo creativo y emocional.</p>

ANEXO 2: Cuestionario para el profesorado de Lengua Extranjera (Inglés)
del CEIP María del Carmen Fernández Melián

Cuestionario sobre las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera en Primaria

- Este cuestionario se utilizará para el Trabajo de Fin de Grado de Cristina Hernández Pérez, alumna del Prácticum de Mención en Lengua Extranjera, en el 4º curso del Grado en Maestro/a Educación Primaria.

- Este cuestionario es anónimo, por lo que se agradecería que sus respuestas sean honestas y reflexivas.

1. Sexo

Marca solo un óvalo.

- Mujer
 Hombre
 Otro

2. Edad

3. Niveles que enseña

Selecciona todos los que correspondan.

- Infantil
 Primer Ciclo de Primaria
 Segundo Ciclo de Primaria
 Tercer Ciclo de Primaria

4. ¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, en general? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Por qué cree que ocurre esto?

6. ¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, a la hora de trabajar en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. ¿Por qué cree que ocurre esto?

8. ¿Qué destreza suele trabajar más en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que menos trabaja y 4 lo que más trabaja.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. ¿Por qué?

10. Específicamente las destrezas orales, ¿qué tipo de actividades suele realizar para desarrollarlas en las clases?

11. ¿Qué tipo de actividades cuesta más llevar a cabo en el aula para trabajar las destrezas orales? ¿Por qué?

12. ¿Qué tipo de actividades para trabajar las destrezas orales le cuesta más al alumnado? ¿Por qué?

13. Dentro de las destrezas orales, ¿qué se suele trabajar más?

Marca solo un óvalo.

Producción oral

Interacción oral

14. ¿Por qué?

15. ¿Suele emplear los juegos en las clases como recurso educativo?

Marca solo un óvalo.

- Sí, habitualmente
- Sí, de vez en cuando
- No, nunca

16. ¿Por qué?

17. ¿Cuáles podrían ser las principales ventajas de utilizar juegos en clase?

18. ¿Y las principales desventajas?

ANEXO 3: Cuestionario previo y posterior a la intervención para el alumnado de 4.º del CEIP María del Carmen Fernández Melián

Cuestionario sobre las destrezas orales en el aula de Lengua Extranjera en Primaria

- Este cuestionario se utilizará para el Trabajo de Fin de Grado de Cristina Hernández Pérez
- Este cuestionario es anónimo, así que reflexionen y sean sinceros, por favor.

1. Sexo

Marca solo un óvalo.

- Niño
- Niña
- Otro

2. Edad

3. Curso

4. ¿Qué crees que haces más en clase de inglés? El 1 es lo que menos haces y el 4 lo que más haces:

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4
Leer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escuchar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escribir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Del 0 al 5, ¿cuál crees que es la importancia de hablar inglés?

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muy importante					

6. ¿Cómo valorarías tu nivel de inglés oral (hablado)?

Marca solo un óvalo.

- Muy bueno
- Bueno
- Regular
- Malo
- Muy malo

7. ¿Cuánto consideras que te esfuerzas para hablar en inglés en clase?

Marca solo un óvalo.

	0	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	Mucho					

8. ¿Cuáles son tus principales preocupaciones a la hora de hablar en inglés? El 1 es lo que menos te preocupa y el 6 es lo que más te preocupa.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6
No saber vocabulario	<input type="radio"/>					
Fallar en la gramática	<input type="radio"/>					
No pronunciar bien	<input type="radio"/>					
No entender lo que te dicen	<input type="radio"/>					
Hacer el ridículo	<input type="radio"/>					
Que no entiendan lo que dices	<input type="radio"/>					

9. ¿Cómo te sientes más cómodo?

Marca solo un óvalo.

- Hablando en inglés con la maestra
- Hablando en inglés con un compañero o una compañera
- Hablando en inglés dentro de un grupo

10. ¿Por qué te sientes más cómodo así?

11. ¿Qué es lo que más te gusta para hablar en inglés en clase? El 1 es la actividad que menos te gusta y el 6 es la que más te gusta.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6
Hacer o responder preguntas en clase	<input type="radio"/>					
Hacer presentaciones orales	<input type="radio"/>					
Jugar a juegos	<input type="radio"/>					
Tener conversaciones improvisadas	<input type="radio"/>					
Realizar actividades de hablar del libro	<input type="radio"/>					
Hacer obras de teatro	<input type="radio"/>					

12. ¿Suelen hacer juegos en las clases de inglés?

Marca solo un óvalo.

- Sí, habitualmente
 Sí, de vez en cuando
 No, nunca

13. Si la respuesta es sí, ¿a qué juegos has jugado en clase de inglés?

14. ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

15. ¿Te gusta jugar en clase de inglés?

Marca solo un óvalo.

- Sí, me encanta
- Depende del juego, a veces me gusta y otras veces no
- No, no me gusta jugar en clase de inglés

16. ¿Crees que los juegos en clase te podrían ayudar a hablar más (y mejor) en inglés? ¿Por qué?

ANEXO 4: Cuestionario específico acerca de la intervención en el grupo de 4.º del CEIP María del Carmen Fernández Melián

Cuestionario sobre la intervención en el aula.

Este cuestionario se utilizará para el Trabajo de Fin de Grado de Cristina Hernández Pérez. Este cuestionario es anónimo, así que reflexionen y sean sinceros, por favor.

1. Sexo

Marca solo un óvalo.

Niño

Niña

Otro

2. Edad

3. Curso

4. ¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has hablado más en inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has hablado y el 3 en el que más has hablado.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3
Who am I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guess who	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taboo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. ¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has aprendido más inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has aprendido y el 3 en el que más has aprendido.

Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3
Who am I	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Guess who	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taboo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. ¿Qué juego te gustó más?

Marca solo un óvalo.

- Who am I
 Guess who
 Taboo

7. ¿Por qué?

ANEXO 5: Hoja de registro de la observación del juego “Who am I?”

ALUMNOS/AS	VOCABULARIO ADIVINADO	OBSERVACIONES
Alumno/a 1	0	Hizo muchas preguntas pero no pudo adivinar la palabra.
Alumno/a 2	Canoeing and mountain biking	--
Alumno/a 3	0	Su pareja no respondió sus preguntas (porque tiene algunas dificultades de aprendizaje).
Alumno/a 4	Canoeing, windsurfing	--
Alumno/a 5	Mountain biking	--
Alumno/a 6	--	Faltó a clase.
Alumno/a 7	Rowing	--
Alumno/a 8	Windsurfing	--
Alumno/a 9	Sailing	--
Alumno/a 10	0	Hizo muchas preguntas, pero no pudo adivinar la palabra.
Alumno/a 11	Riding horses	--
Alumno/a 12	Riding horses	--
Alumno/a 13	Windsurfing	--
Alumno/a 14	Rowing	--
Alumno/a 15	Windsurfing	--
Alumno/a 16	Hiking	--
Alumno/a 17	Mountain biking	--
Alumno/a 18	0	Hizo muchas preguntas, pero no pudo adivinar la palabra.
Alumno/a 19	Hiking	La adivinó, pero necesitó formular muchas preguntas para conseguirlo.
Alumno/a 20	0	Tiene algunas dificultades de aprendizaje.
Alumno/a 21	Rowing	--
Alumno/a 22	Windsurfing	--
Alumno/a 23	Mountain biking	--

ANEXO 6: Hoja de registro de la observación del juego “*Guess who*”

ALUMNOS/AS	PREGUNTAR	RESPONDER
Alumno/a 1	Necesitó ayuda para formular las preguntas.	Necesitó ayuda para responder.
Alumno/a 2	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 3	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 4	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 5	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 6	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 7	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 8	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 9	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 10	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 11	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 12	Preguntó de manera muy adecuada.	Respondió de manera muy adecuada.
Alumno/a 13	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 14	Preguntó de manera muy adecuada.	Respondió de manera muy adecuada.
Alumno/a 15	Preguntó de manera muy adecuada.	Respondió de manera muy adecuada.
Alumno/a 16	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 17	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 18	Necesitó ayuda para utilizar la estructura gramatical correcta al preguntar.	Respondió incorrectamente, utilizando un adverbio que no describía la imagen que eligió, por lo que confundió a su compañero.
Alumno/a 19	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 20	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 21	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 22	No pudo jugar.	No pudo jugar.
Alumno/a 23	No pudo jugar.	No pudo jugar.

ANEXO 7: Hoja de registro de la observación del juego “*Taboo*”

ALUMNOS/AS	PREGUNTAR	RESPONDER
Alumno/a 1	No preguntó nada.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 2	Hizo preguntas de ‘sí’ o ‘no’, pero las hizo correctamente.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 3	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 4	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 5	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 6	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 7	Hizo preguntas de ‘sí’ o ‘no’ y necesitó ayuda.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 8	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 9	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 10	Hizo buenas preguntas, pero necesitó ayuda.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 11	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 12	Hizo muy buenas preguntas, por lo que pudo adivinar dos palabras y salir dos veces.	Tuvo la oportunidad de contestar dos rondas de preguntas, y lo hizo adecuadamente.
Alumno/a 13	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 14	Hizo buenas preguntas.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 15	Todas las veces hacía la misma pregunta, siendo esta de ‘sí’ o ‘no’.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 16	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 17	Hizo preguntas de ‘sí’ o ‘no’, pero las hizo correctamente.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 18	Hizo preguntas de ‘sí’ o ‘no’ y necesitó ayuda.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 19	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 20	No preguntó nada.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 21	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.
Alumno/a 22	No preguntó nada.	No pudo responder ninguna pregunta porque no adivinó ninguna palabra.
Alumno/a 23	Hizo buenas preguntas.	Contestó las preguntas de sus compañeros/as correctamente.

ANEXO 8: Hoja semanal de registro de la observación de los criterios y los estándares de aprendizaje de la situación de aprendizaje, semana 1

Alumnos/as	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16	Alumno 17	Alumno 18	Alumno 19	Alumno 20	Alumno 21	Alumno 22	Alumno 23
Descriptor																							
Espontaneidad para comunicarse en inglés	P. A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	M A	M A	A.	A.	A.	P. A.	A.	P. A.	A.
Fluidez.	P. A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	P. A.	A.	P. A.	A.
Uso de técnicas verbales y no verbales.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	P. A.	A.	A.	A.									
Respeto y valoración de las aportaciones de otras personas.	M A	A.	M A	A.	M A	M A	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A						
Entendimiento de la información.	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A													
Participación en diferentes tipos de conversaciones.	A.	A.	M A	M A	A.	A.	A.	M A	A.	A.	M A	M A	M A	A.	M A	M A	M A	A.	M A	P. A.	M A	A.	M A

Leyenda:

P.A. = Poco Adecuado

A. = Adecuado

M.A. = Muy Adecuado

E = Excelente

ANEXO 9: Hoja semanal de registro de la observación de los criterios y los estándares de aprendizaje de la situación de aprendizaje, semana 2

Alumnos/as	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16	Alumno 17	Alumno 18	Alumno 19	Alumno 20	Alumno 21	Alumno 22	Alumno 23
Descriptor																							
Espontaneidad para comunicarse en inglés	P. A.	M A	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	M A	M A	M A	A.	A.	P. A.	M A	P. A.	A.
Fluidez.	P. A.	M A	M A	A.	A.	M A	A.	A.	A.	A.	A.	M A	M A	M A	M A	M A	M A	A.	M A	P. A.	M A	P. A.	A.
Uso de técnicas verbales y no verbales.	A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	A.	A.	A.	M A	A.	A.	M A	M A	A.	A.	A.	P. A.	A.	A.	A.
Respeto y valoración de las aportaciones de otras personas.	M A	A.	M A	M A	M A	M A	A.	A.	M A	A.	M A	A.	M A	M A	M A	M A	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A
Entendimiento de la información.	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A	A.	M A													
Participación en diferentes tipos de conversaciones.	A.	A.	M A	M A	A.	M A	A.	M A	A.	A.	A.	M A	M A	A.	M A	M A	M A	A.	M A	P. A.	M A	A.	M A

Leyenda:

P.A. = Poco Adecuado

A. = Adecuado

M.A. = Muy Adecuado

E = Excelente

ANEXO 10: Hoja de registro de la observación de las competencias de la situación de aprendizaje

Alumnos/as	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Alumno 5	Alumno 6	Alumno 7	Alumno 8	Alumno 9	Alumno 10	Alumno 11	Alumno 12	Alumno 13	Alumno 14	Alumno 15	Alumno 16	Alumno 17	Alumno 18	Alumno 19	Alumno 20	Alumno 21	Alumno 22	Alumno 23
Descriptor																							
Competencia en Comunicación Lingüística.																							
Uso preciso del vocabulario.	A.	E.	E.	E.	E.	E.	M A	M A	E.	A.	E.	P. A.	E.	P. A.	E.	P. A.	E.						
Uso preciso de la función comunicativa.	P. A.	E.	E.	E.	E.	E.	M A	M A	E.	A.	E.	P. A.	E.	P. A.	E.	P. A.	E.						
Precisión al expresar ideas y conocimientos en inglés.	P. A.	M A	M A	M A	M A	E.	M A	M A	M A	M A	M A	M A	M A	M A	M A	E.	M A	P. A.	E.	P. A.	M A	P. A.	M A
Interés en utilizar la lengua inglesa para comunicarse.	A.	M A	E.	M A	E.	E.	A.	M A	M A	A.	M A	E.	E.	M A	E.	E.	M A	A.	E.	P. A.	M A	P. A.	M A
Competencia en Aprender a Aprender.																							
Conocimiento de sus propias habilidades, dificultades y conocimientos para la autoevaluación.	M A	M A	E.	E.	E.	E.	M A	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	M A	A.	E.	A.	M A	A.	M A
Aprender de lo que hacen los demás.	M A	M A	E.	E.	E.	E.	A.	M A	M A	A.	M A	A.	E.	M A	E.	M A	M A	A.	E.	A.	M A	A.	M A
Autoconfianza y predisposición para aprender.	M A	M A	E.	E.	E.	E.	A.	M A	E.	A.	E.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	A.	E.	A.	M A	A.	M A
Responsabilidad y compromiso al asumir un rol dentro de un grupo de estudiantes.	M A	A.	E.	E.	E.	E.	M A	M A	E.	A.	E.	M A	E.	M A	E.	A.	E.	A.	E.	A.	E.	A.	A.
Competencias Sociales y Cívicas.																							
Respeto por las intervenciones de otras personas.	E.	M A	E.	E.	E.	E.	M A	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	M A	A.	E.	A.	E.	A.	M A
Toma de decisiones y responsabilidad de sus propios actos.	M A	A.	E.	E.	E.	E.	A.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	M A	E.	A.	E.	A.	E.	A.	M A
Cooperación pacífica.	M A	A.	E.	E.	E.	E.	A.	E.	E.	M A	E.	M A	E.	E.	E.	M A	M A	M A	E.	A.	E.	A.	M A
Solución de problemas mediante el diálogo	M A	A.	M A	E.	E.	E.	A.	E.	E.	M A	E.	A.	E.	E.	E.	M A	A.	M A	E.	A.	E.	A.	M A

Leyenda:

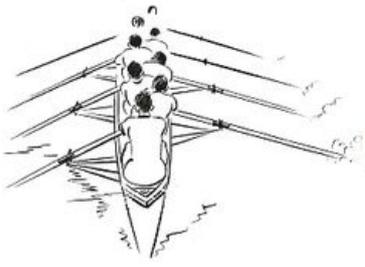
P.A. = Poco Adecuado

A. = Adecuado

M.A. = Muy Adecuado

E = Excelente

ANEXO 11: Tabla con imágenes (“Guess who”)



A



B



C



D



E



F



G



H



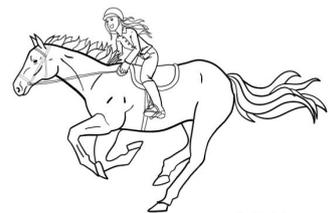
I



J



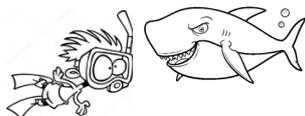
K



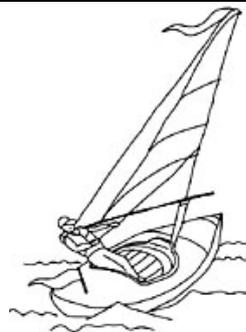
L



M



N



O



P

ANEXO 12: Tarjetas con las palabras que deberán explicar y las palabras tabúes (“Taboo”)

SAILING



Don't say:
water

WINDSURFING



Don't say:
surf and wind

HORSE RIDING



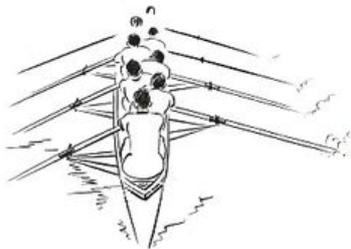
Don't say:
horse

**MOUNTAIN
BIKING**



Don't say:
mountain and bike

ROWING



Don't say:
sea and competition

CANOEING



Don't say:
canoe and sea

HIKING



Don't say:
mountain and boots

SNORKELLING

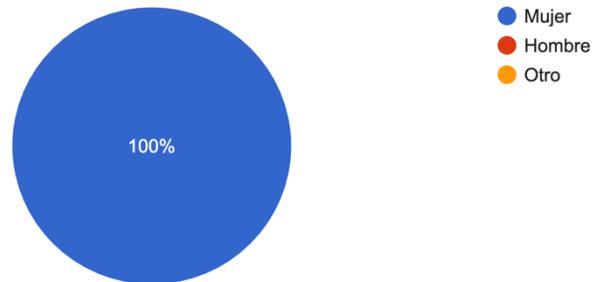


Don't say:
water and fish

ANEXO 13: Resultados del cuestionario que se le pasó al profesorado

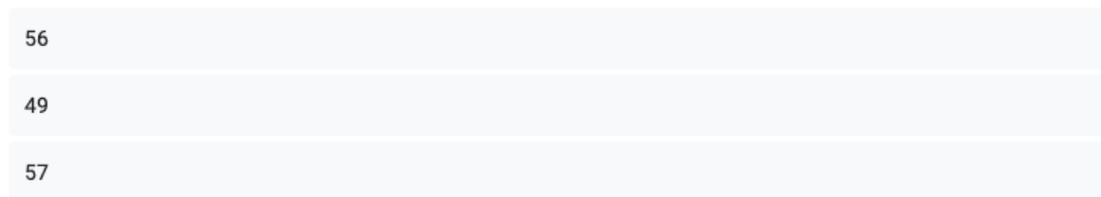
Sexo

3 respuestas



Edad

3 respuestas

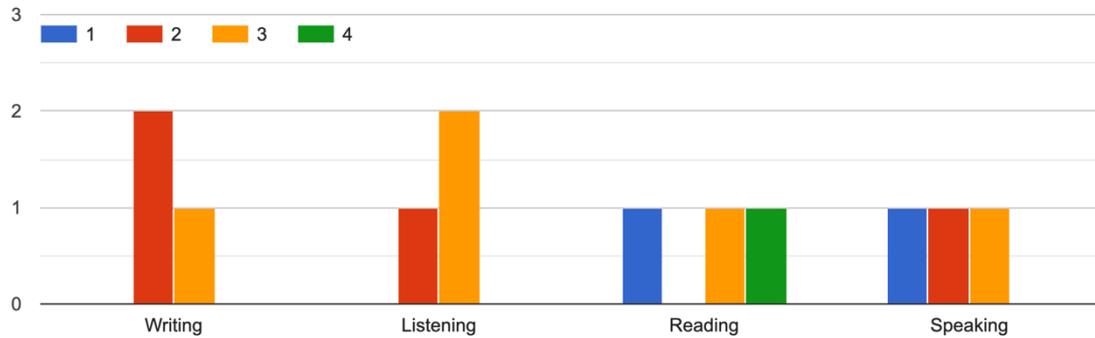


Niveles que enseña

3 respuestas



¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, en general? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.



¿Por qué cree que ocurre esto?

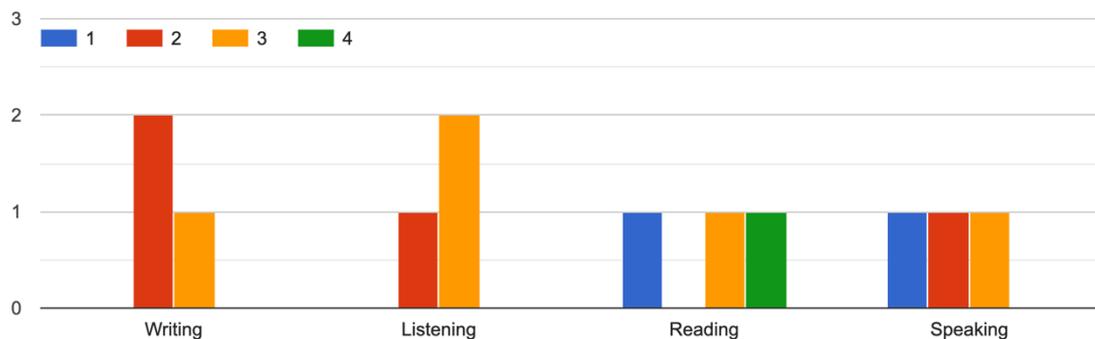
3 respuestas

Miedo al ridículo, inseguridad en la pronunciación

Porque en el listening y en el reading tienen que usar estrategias para descifrar el mensaje pero tienen ejemplos dados.

Son las que más implican producción propia. Aunque en los primeros niveles, al ser más guiado no les cuesta tanto. Las actividades de listening les cuestan más o menos dependiendo de la calidad de los audios, los acentos,...(auxiliares de conversación, uso de mascarillas,...)

¿Qué destreza le suele costar más al alumnado, a la hora de trabajar en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que más le cuesta y 4 lo que menos.



¿Por qué cree que ocurre esto?

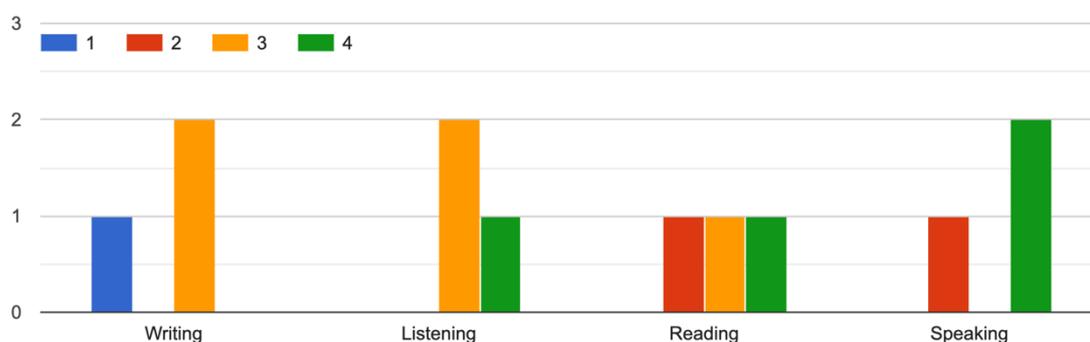
3 respuestas

Dificultades en la pronunciación

Por lo mismo que he mencionado anteriormente.

Por la misma razón que comenté en el apartado anterior.

¿Qué destreza suele trabajar más en el aula? Gradúa las siguientes opciones de 1 a 4, siendo 1 lo que menos trabaja y 4 lo que más trabaja.



¿Por qué?

3 respuestas

Porque tendemos a considerar que antes de empezar a hablar necesitan el vocabulario y las estructuras.

Porque considero que el speaking es la más importante y la que menos pueden trabajar fuera del entorno escolar.

En los primeros niveles , Infantil y primero, los criterios de evaluación contemplan sólo las destrezas orales. A partir de segundo se empieza a trabajar las destrezas de writing de manera gradual.

Específicamente las destrezas orales, ¿qué tipo de actividades suele realizar para desarrollarlas en las clases?

3 respuestas

Actividades en parejas propuestas por el libro. Y preguntas sobre el tema.

Roler playas, gasificación, TPR, simulaciones, dramatizaciones.

Actividades de presentación y práctica, sobre todo. Point to..., What's missing?,...guessing games,... short stories (con pantalla o flash cards) y canciones.

¿Qué tipo de actividades cuesta más llevar a cabo en el aula para trabajar las destrezas orales? ¿Por qué?

3 respuestas

Las que implican creación de diálogos por parte del alumnado.

Dramatización, porque implica más la aplicación de más destrezas.

La que implican preguntarse y responderse entre ell@s en parejas. Se produce murmullo y al maestr@ le es complicado controlar si lo hacen correctamente. Prefiero realizar varios ejemplos en voz alta para el gran grupo para luego pasar a practicar en parejas.

¿Qué tipo de actividades para trabajar las destrezas orales le cuesta más al alumnado? ¿Por qué?

3 respuestas

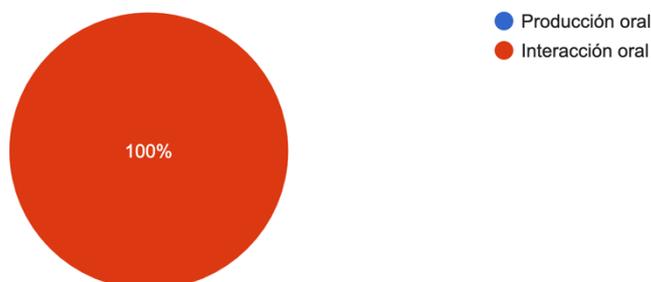
Las anteriores porque implica un mayor esfuerzo.

Las dramatizaciones porque piensan que va a ser motivo de risa.

Las que implican opinión propia y producción. En ellas ya deben haber practicado previamente de forma guiada, pero , por lo general, es la parte que más les cuesta.

Dentro de las destrezas orales, ¿qué se suele trabajar más?

3 respuestas



¿Por qué?

3 respuestas

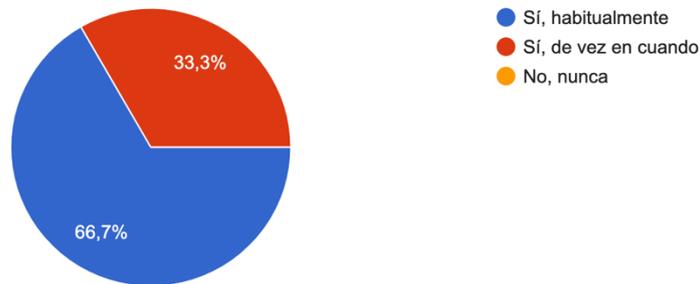
Porque les cuesta más y lleva mucho tiempo.

Porque aprenden de sus iguales y no se cohiben tanto..

En esta fase se sienten más seguros . En la producción ya implica mayor dominio y menos ayuda o guía y , por lo tanto, a la mayoría les cuesta más.

¿Suele emplear los juegos en las clases como recurso educativo?

3 respuestas



¿Por qué?

3 respuestas

Porque es un recurso atractivo para ellos.

Genera mucha motivación

Es un recurso con el que disfrutan aprendiendo y permite variaciones que les ayudan a avanzar y retroalimentar.

¿Cuáles podrían ser las principales ventajas de utilizar juegos en clase?

3 respuestas

Son motivadores y aprenden jugando.

Que motiva, crea equipo, diversión y utilizan el lenguaje de forma natural.

Comentado en la pregunta anterior.

¿Y las principales desventajas?

3 respuestas

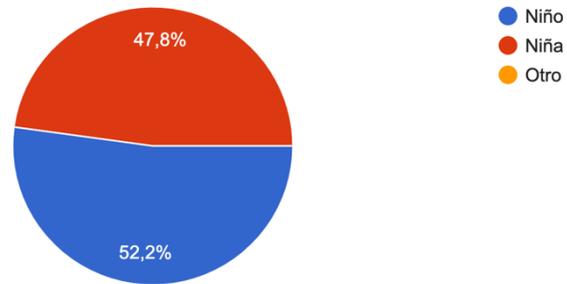
Tal vez el alboroto, por decir algo.

Quizás no funcione del todo en alumnado muy competitivo.

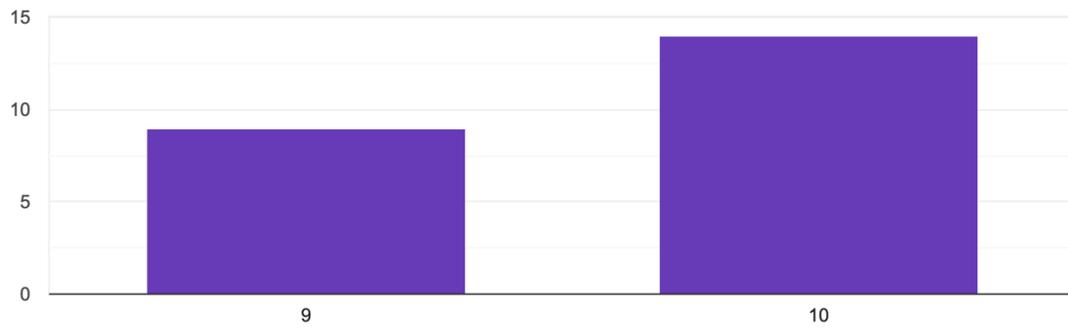
Hay que dejar muy claras las normas de cada juego o actividad desde un principio y hacerles partícipes de dichas normas para que el juego sea eficaz y no se convierta en un caos sin provecho, sino que le permita disfrutar aprendiendo o aprender disfrutando.

ANEXO 14: Resultados del cuestionario que se le pasó al alumnado antes de la intervención en el aula

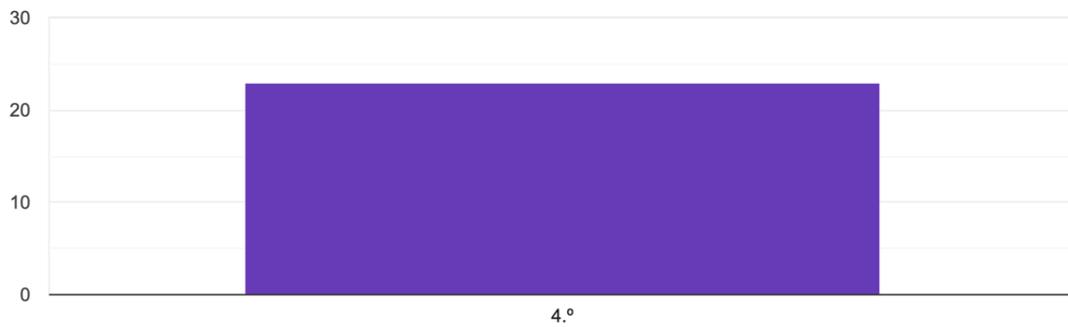
Sexo
23 respuestas



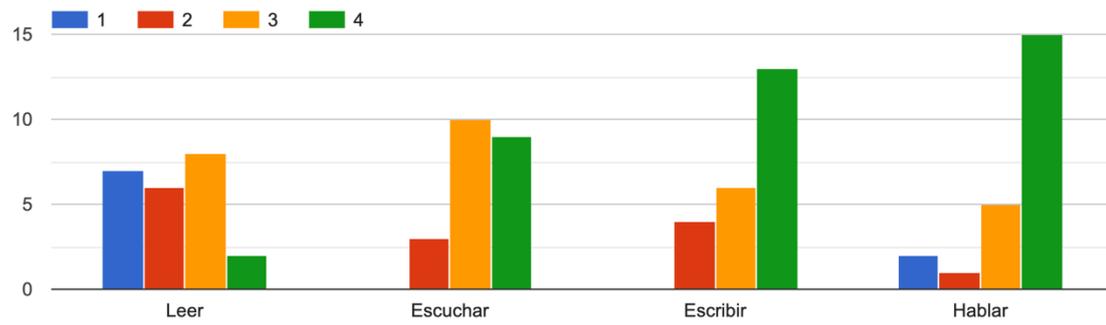
Edad
23 respuestas



Curso
23 respuestas

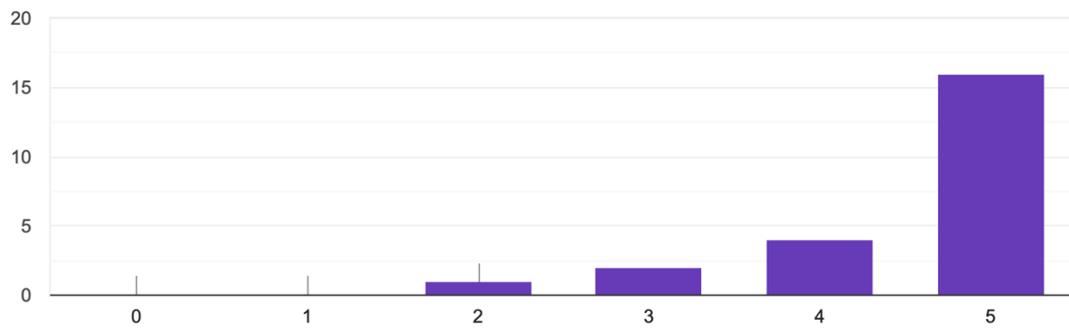


¿Qué crees que haces más en clase de inglés? El 1 es lo que menos haces y el 4 lo que más haces:



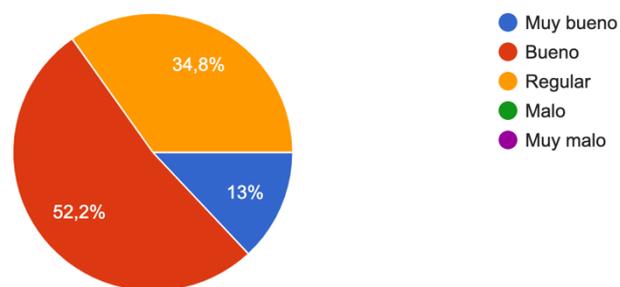
Del 0 al 5, ¿cuál crees que es la importancia de hablar inglés?

23 respuestas



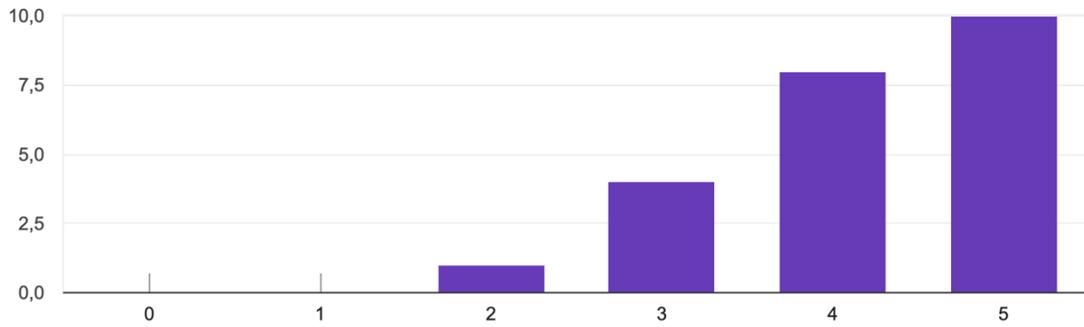
¿Cómo valorarías tu nivel de inglés oral (hablado)?

23 respuestas

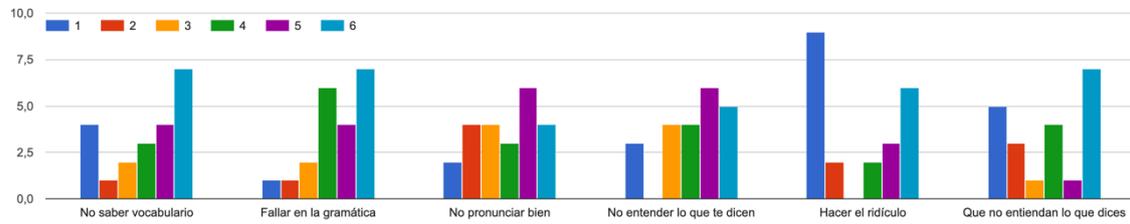


¿Cuánto consideras que te esfuerzas para hablar en inglés en clase?

23 respuestas



¿Cuáles son tus principales preocupaciones a la hora de hablar en inglés? El 1 es lo que menos te preocupa y el 6 es lo que más te preocupa.



¿Cómo te sientes más cómodo?

23 respuestas



¿Por qué te sientes más cómodo así?

23 respuestas

Porque sí

Porque así cuando me equivoco, mis compañeras y compañeros me corrigen lo que he dicho mal.

Porque cuando hablo con ella me corrige cuando hablo mal el inglés

Porque me lo explica mejor.

Porque si me equivoco me puede corregir y no tengo a nadie alrededor.

Porque si no lo digo bien la maestra me corrige

Porque me siento mejor con alguien por si me equivoco.

Porque, si me equivoco, ella rápido me lo corrige y si alguna palabra no sé decirla bien, me ayuda

Porque nos vamos turnando y, si no entiendo algo, pues me puede ayudar.

Porque si un compañero tiene duda, le ayudamos

Porque si me equivoco todos mis compañeros me pueden ayudar.

Porque me corrige los errores y lo que no sé decir se lo pregunto.

Porque cuando te equivocas, él también se puede equivocar como yo

Porque me entretengo

Porque nos ayudamos mutuamente si fallamos y es divertido con un amigo compañero.

Porque me siento mejor.

Porque así me siento más cómodo, me ayudan y a la vez que me ayudan ellos aprenden también

Porque si me sale mal, me lo pueden corregir los demás.

Porque puede decir cosas que yo no sé y yo puedo aprender.

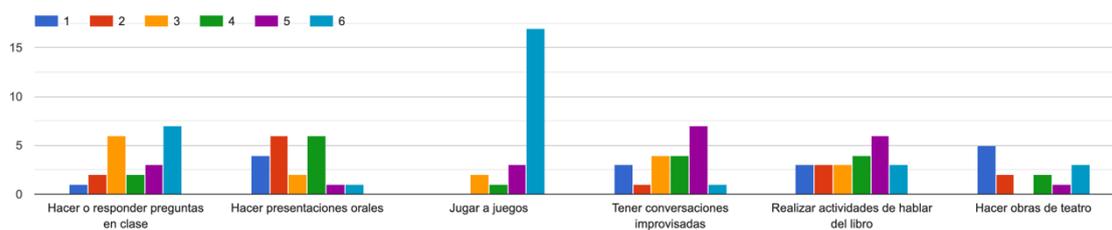
Porque, si no entiendo algo, se lo pregunto

Porque son amigos con confianza

Porque si fallo la maestra me corrige

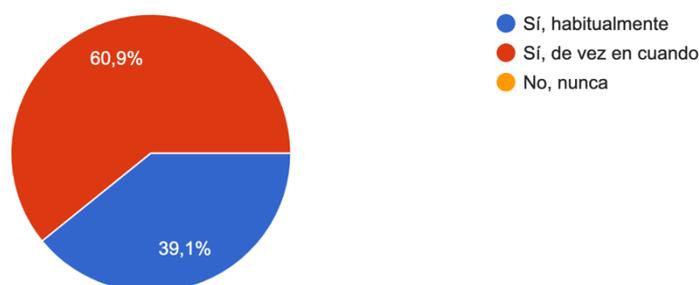
Porque la profe, si yo no entiendo algo, se lo puedo preguntar y así aclarar mis dudas

¿Qué es lo que más te gusta para hablar en inglés en clase? El 1 es la actividad que menos te gusta y el 6 es la que más te gusta.



¿Suelen hacer juegos en las clases de inglés?

23 respuestas



Si la respuesta es sí, ¿a qué juegos has jugado en clase de inglés?

23 respuestas

- A la goma, a sentarse arriba
- Simon says...
- Uno se llama "2 truths 1 lies", también Simon says, y el último que me acuerdo es el ahorcado
- Al ahorcado, el stop y el Simón dice.
- Simón dice, ahorcado, stop, 2 verdades y 1 verdad.
- A Simón dice...
- A Simón dice, al teléfono, a adivinar qué le gusta más a alguien.
- Simon says, hangman, stop, telephone, flash cards, one true and two false...
- A Simón dice, al ahorcado, a uno que era que ponía unas tarjetas y teníamos que decirlas...

Simon says, Stop, Telephone, Simulador

Pues hemos jugado a juegos en el libro y también a el ahorcado, decir comida de uno en uno y el último recordarlo todo, y Simón dice.

There, stop, y Simon says

A dos verdaderos y un falso o Simón dice.

Simon says, stop, ahorcado

A Simón dice, verdad o falso...

Simón dice, Ahorcado, Stop.

El juego de hacer el animal que dice la profe, y al de dos correctas y una falsa, al Stop y al Simón dice.

Simón says, hungerman, flashcards...

Simon says, hangman, stop, 2 trues 1 false...

Ahorcado, Simón dice

Simón dice, teléfono

Simon says, hangman, stop

Al ahorcado, Simón dice y el teléfono

¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

23 respuestas

Sentarse arriba

Simon says, porque estoy muy contenta

Me gusta más el ahorcado, porque tienes que adivinar la palabra y te sientes como si fuera un desafío y aprendes nuevas palabras del inglés.

El ahorcado, porque tienes que adivinar la palabra.

El juego que más me gusta es el ahorcado, porque aprendemos a escribir en inglés y muchas palabras

Simón dice, porque jugamos todos a la vez

Me gusta más al teléfono porque podemos saber si alguien se equivoca y porque es muy interesante.

Simon says, porque tienes que hacer lo que te digan y tienes que estar atento, porque si estás despistado pierdes

Me gusta más "Simón dice" porque es gracioso, engaña y se van eliminando personas cuando fallas.

Simon says, porque se va eliminando

El ahorcado, porque es divertido adivinar la palabra.

Simon says, porque nos dice qué hacer, por ejemplo: "Simon says siéntense debajo de las mesas".

Me gusta más dos verdades y uno falso, porque quiero saber qué cosas son verdaderas y falsas de mis compañeros

"Ahorcado" me gusta y también porque ponemos palabras en inglés.

Simón dice: es divertido y al final queda un ganador.

Stop, porque es más rápido.

El de simulación, porque nos movemos y somos como animales.

Simon says, porque nos movemos y hacemos cosas divertidas.

Simon says, porque es divertido

Simón dice, porque jugamos toda la clase y es muy divertido.

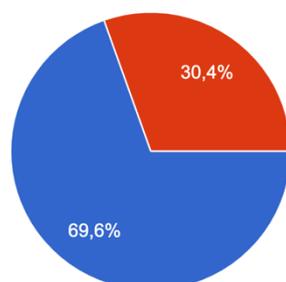
Simón dice, porque me divierto mucho y es un juego que es para todo.

Simón says, porque siempre me divierto y me gusta

Simón dice

¿Te gusta jugar en clase de inglés?

23 respuestas



- Sí, me encanta
- Depende del juego, a veces me gusta y otras veces no
- No, no me gusta jugar en clase de inglés

¿Crees que los juegos en clase te podrían ayudar a hablar más (y mejor) en inglés? ¿Por qué?

23 respuestas

No, porque solo sabes un par de palabras

Sí, porque son muy divertidos

Sí, porque los juegos de inglés son como desafíos divertidos y aprendes a hablar inglés.

Sí, porque también te ayuda un poco a aprender más.

Algunos sí y otros no, porque en algunos hay muchas nuevas palabras.

Sí, porque los que solemos hacer son de vocabulario

Sí, porque los que solemos hacer son de inglés y son super divertidos haciendo las actividades.

Creo que sí porque, por ejemplo, el ahorcado te tienen que decir letras en inglés y tú tienes que acordarte de cómo se escribe esa palabra.

Sí, porque en un juego dice un animal y hay que imitarlo y hay que saberlo.

Sí, porque si es un juego de la unidad que estamos dando será más fácil.

Pues yo creo que sí, porque podemos aprender a pronunciar bien y a escribir mejor en inglés.

Sí, porque ella habla y, si sé lo que significa, ya sé lo que es y lo aprendo.

Sí, porque como hablamos en inglés, aprendemos palabras nuevas.

Sí, porque los juegos son en inglés

Algunos sí, otros no, por ejemplo: "verdad o falso" escribes tres frases y eso te hace ayudar a saber escribir mejor.

Sí, porque me hace mejorar la pronunciación.

Sí, porque estamos escribiendo frases y porque estamos escuchado cómo se pronuncian las cosas.

Sí, porque puedes aprender nuevo vocabulario, porque te aprendes de memoria las palabras y porque pronuncias mejor

Sí, porque si hablamos en inglés algunas veces aprendemos palabras nuevas.

Algunos sí, porque nuestra profesora Emily nos lo pronuncia.

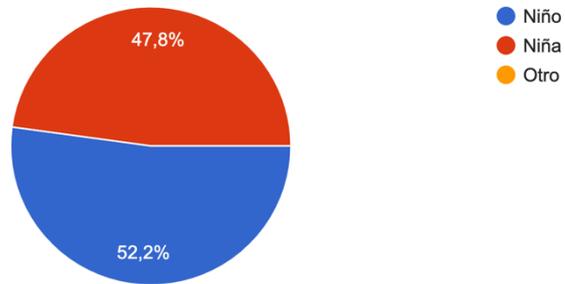
Sí, porque a veces la maestra dice cosas que no sabemos de inglés.

Sí, porque escuchamos decirlo y nos ayuda a saber pronunciarlo. Por ejemplo: "listen", que se escribe "listen" y se dice "lisen".

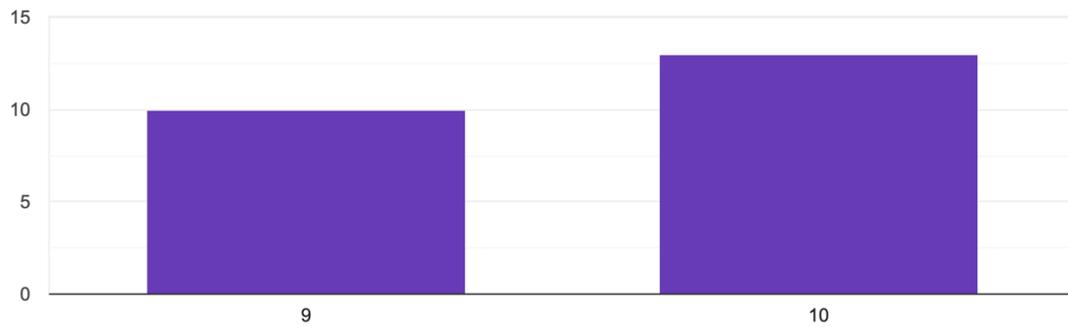
Sí, porque en algunos juegos hay que escribir o pronunciar inglés.

ANEXO 15: Resultados del cuestionario que se le pasó al alumnado después de la intervención en el aula

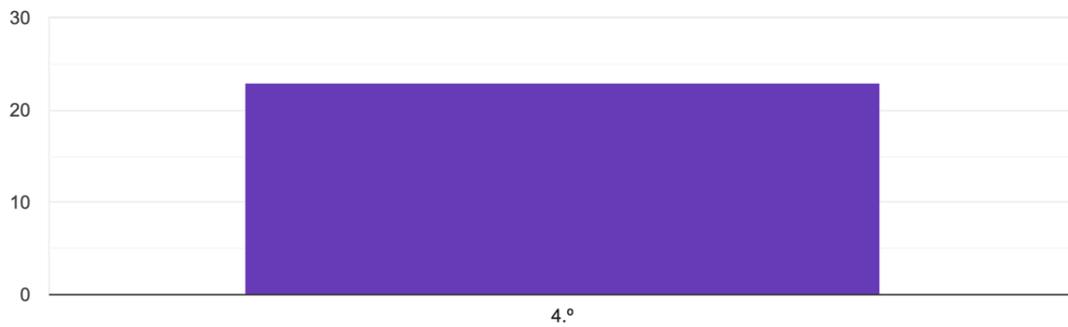
Sexo
23 respuestas



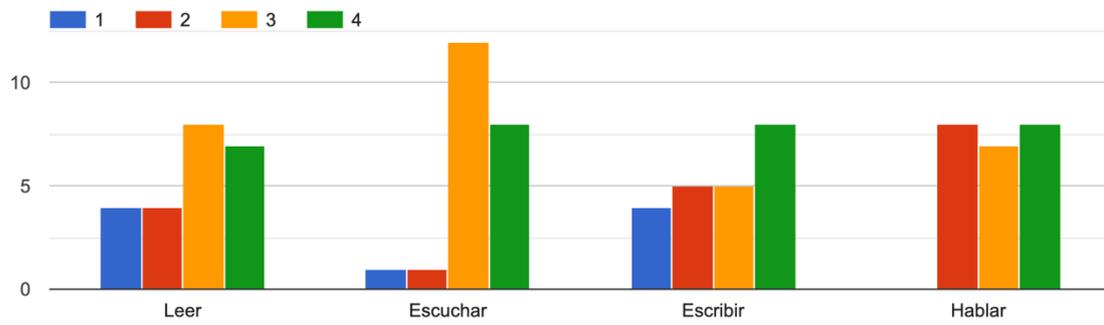
Edad
23 respuestas



Curso
23 respuestas

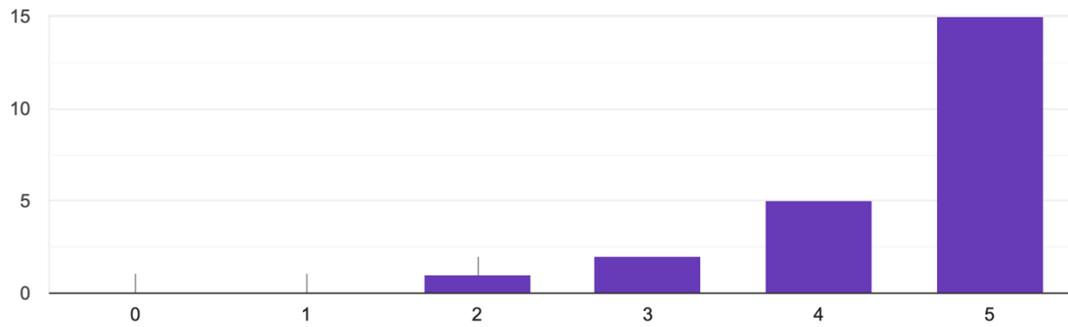


¿Qué crees que haces más en clase de inglés? El 1 es lo que menos haces y el 4 lo que más haces:



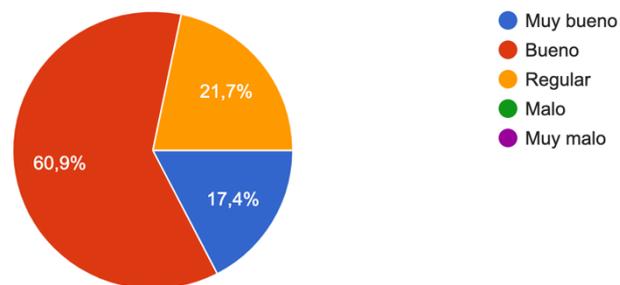
Del 0 al 5, ¿cuál crees que es la importancia de hablar inglés?

23 respuestas



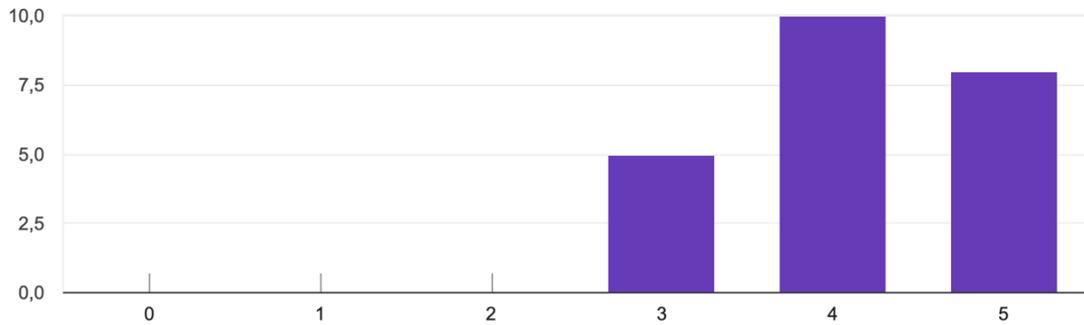
¿Cómo valorarías tu nivel de inglés oral (hablado)?

23 respuestas

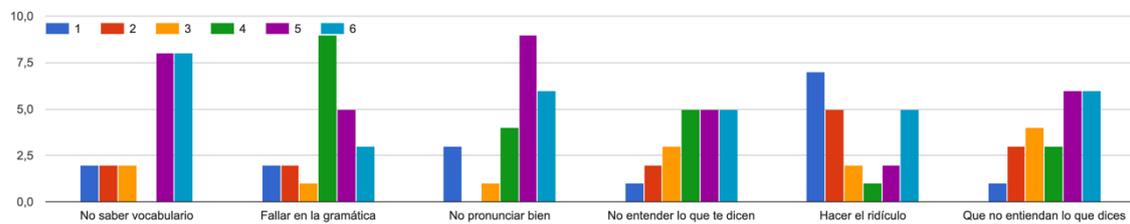


¿Cuánto consideras que te esfuerzas para hablar en inglés en clase?

23 respuestas



¿Cuáles son tus principales preocupaciones a la hora de hablar en inglés? El 1 es lo que menos te preocupa y el 6 es lo que más te preocupa.



¿Cómo te sientes más cómodo?

23 respuestas



¿Por qué te sientes más cómodo así?

21 respuestas

Porque si me equivoco me corrige

Porque en un grupo me pueden ayudar y explicarme mucho mejor y me pueden corregir

Porque me siento acompañada por alguien como yo y que si me equivoco me puede corregir.

Porque si fallo me lo corrige.

Porque puedo practicar con mis compañeros

Porque si me equivoco, me corrige y, aunque no me importe hacer el ridículo, prefiero estar con la profe.

Porque juego a juegos de inglés y hablo con mi grupo en inglés.

Porque la compañera o compañero puede equivocarse como yo y con la maestra no, y porque en el grupo hablan mucho.

Porque me comunico mejor

Porque nos vamos turnando y me pueden ayudar para decirlo bien.

Porque me corrige los fallos al hablar

Porque no te corrigen mucho

Porque me puede corregir y estoy más tranquilo.

Porque si digo algo mal me lo pueden corregir.

Porque podemos ayudar al compañero

Porque la maestra puede que diga cosas que yo no sé y aprendo más.

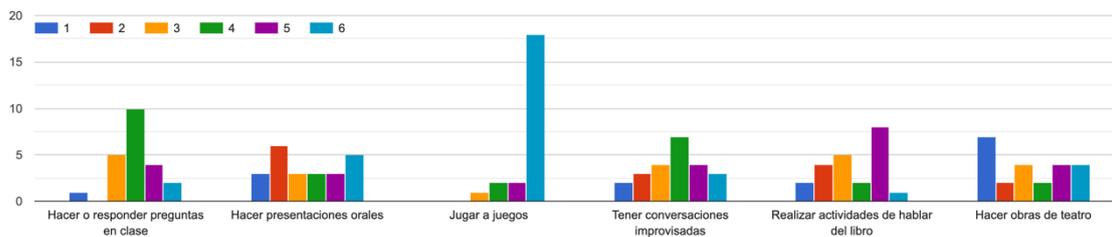
Porque todos me pueden ayudar si me equivoco y es divertido

Porque me gusta hablar con mis compañeros y me gusta saber lo que ellos saben.

Porque si fallo, la maestra me corrige.

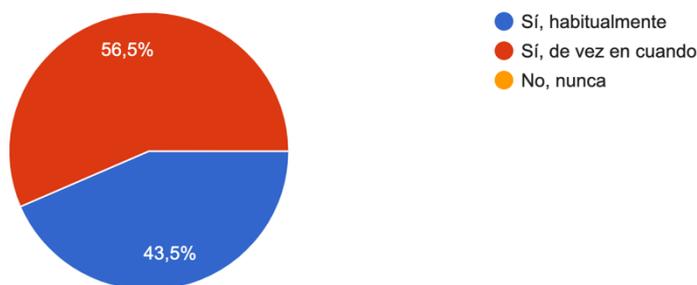
Porque son amigos con confianza.

¿Qué es lo que más te gusta para hablar en inglés en clase? El 1 es la actividad que menos te gusta y el 6 es la que más te gusta.



¿Suelen hacer juegos en las clases de inglés?

23 respuestas



Si la respuesta es sí, ¿a qué juegos has jugado en clase de inglés?

23 respuestas

El ahorcado y juegos digitales, teléfono y Simón Dice, mentira y verdad

Al teléfono, a Simon says, Who am I, Guess who, Taboo, flash cards, 2 truths 1 false, stop, hangman

Al Simon Says, Who am I, al Telephone, Flash cards, 2 truths 1 false, Stop, Hangman

Guess who, Who am I, Taboo, flashcards, Simon says, 2 truths 1 lie, Telephone and Stop

1 true 2 false, Who am I, Guess Who, Taboo

Al Simón dice, Who am I, el teléfono, Stop...

Taboo, Simón dice, true false...

A todos

A flashcards, Simon says, 2 truths 1 lie, Telephone, Stop and Hangman

Who am I, Taboo, Guess who, flashcards, Hangman, Simon says

Taboo, telephone, 2 truths 1 lie, Simon says, y flashcards

Al Taboo, Simon says, 2 truths 1 lie

Quién soy yo, Simón dice...

Simon says, Who am I, Guess who, Taboo

El de la goma, levantarte, sentarse

Simon says, Who am I

A Simón dice, al Taboo.

Simón dice, Who am I, Taboo...

A Simón dice, a juegos por el Class Book, y a 2 verdaderas 1 falsa

Al Who am I, Gess who, Taboo...

1 lies 2 truths, Stop...

Who am I, Taboo, y Simon says

Hangman, Simon says, 2 truths 1 false, Telephone, Stop.

¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

23 respuestas

El teléfono y el ahorcado

A Simon says, porque me gusta cuando nos dicen: Simón dice que se tumben en el suelo.

El who am I

Taboo, porque tienes que adivinar cuál es la tarjeta.

1 true 2 false, porque en inglés tienes que escribir dos cosas tuyas falsas y otra real, los demás tienen que adivinar cuál es la real.

El teléfono, Simón dice y 2 truths 1 false

True false, porque me gusta saber las cosas sobre los demás.

El que más me gusta es el taboo

Simón dice, porque se va eliminando y es engañoso.

Who am I, porque tenemos que adivinar

Taboo, porque es de risa para mí

2 truths 1 lie, porque teníamos que adivinar cual era la mentira

Simón dice, porque nos reímos mucho y es muy divertido.

Simon says, porque te mueves, saltas...

Levantarte

Simon says, porque es divertido

Simón dice, porque jugamos todos y es muy divertido.

Simón dice

2 verdades y 1 mentira, porque así podemos descubrir más de los compañeros

Me gustan todos por igual

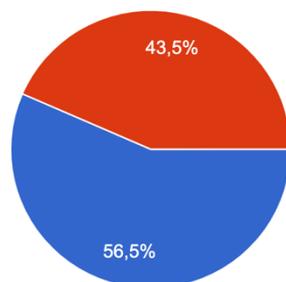
1 lie 2 truths

Who am I, porque es un juego que tienes que realizar preguntas en inglés.

Simon says, es divertido y al final gana uno.

¿Te gusta jugar en clase de inglés?

23 respuestas



- Sí, me encanta
- Depende del juego, a veces me gusta y otras veces no
- No, no me gusta jugar en clase de inglés

¿Crees que los juegos en clase te podrían ayudar a hablar más (y mejor) en inglés? ¿Por qué?

23 respuestas

Porque en los juegos hablamos inglés

Sí, porque decimos las cosas en inglés y es muy divertido.

Sí, porque aprendemos vocabulario.

Sí, porque aprendes nuevas palabras en los juegos.

Creo que sí, porque si el juego, por ejemplo, es de preguntar, tú tienes que decir las respuestas.

Porque me gustan los juegos, y más cuando son en idiomas.

Sí, porque jugamos con los vocabularios que estamos dando.

Sí, porque te ayudan también

Sí, porque me ayuda a entender lo que están diciendo o escribiendo.

Sí, porque repasamos pero más divertido.

Sí, porque hay que hablar en inglés

Sí, porque en algunos juegos aprendemos nuevas palabras y estructuras

Sí, porque algunos juegos tienen vocabulario nuevo.

Sí, porque aprendes y pronuncias mejor.

No, porque solo sabes un par de palabras.

Sí, porque nos divierten y aprendemos.

Sí, porque jugamos todos y si se equivocan nos ayudamos.

Sí, porque casi siempre son de vocabulario.

Sí, porque todos los juegos tienen inglés.

Sí, porque empezamos a usar palabras nuevas

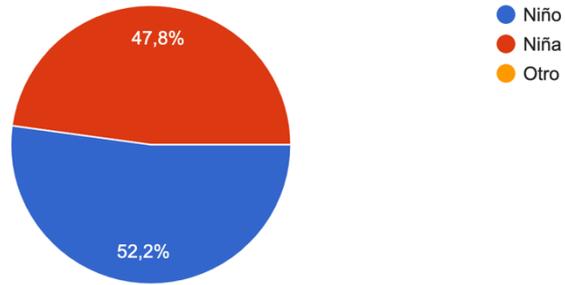
Sí, porque me enseñan a decir palabras nuevas.

Sí, porque aprendes cosas que no sabías en inglés.

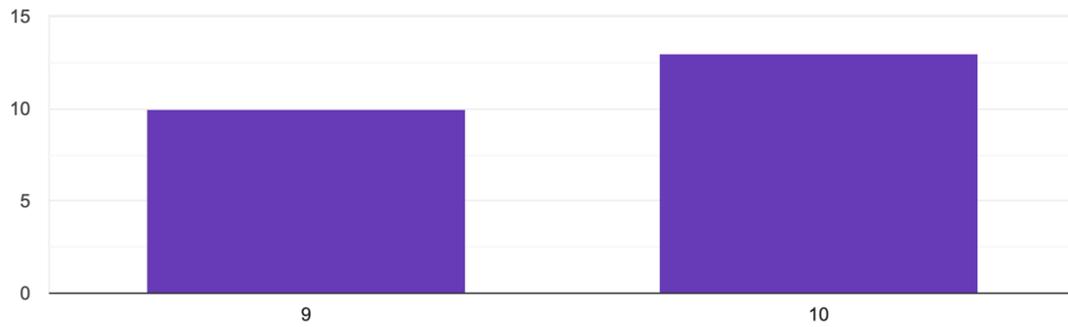
Sí, porque algunos son de hablar, otros de escribir...

ANEXO 16: Resultados del cuestionario específico acerca de la intervención

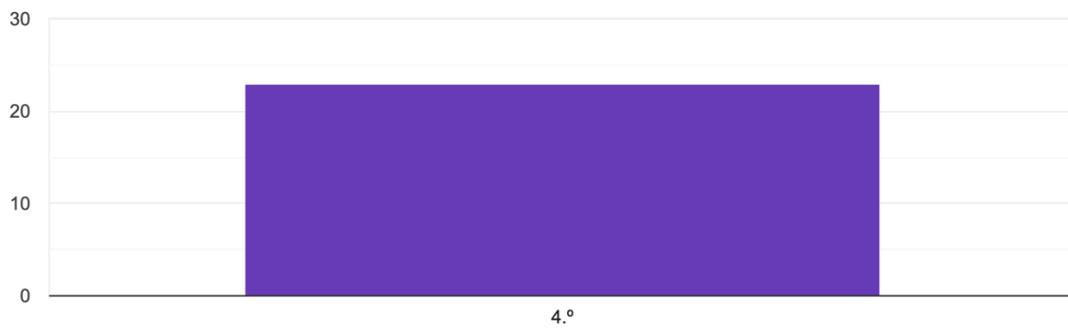
Sexo
23 respuestas



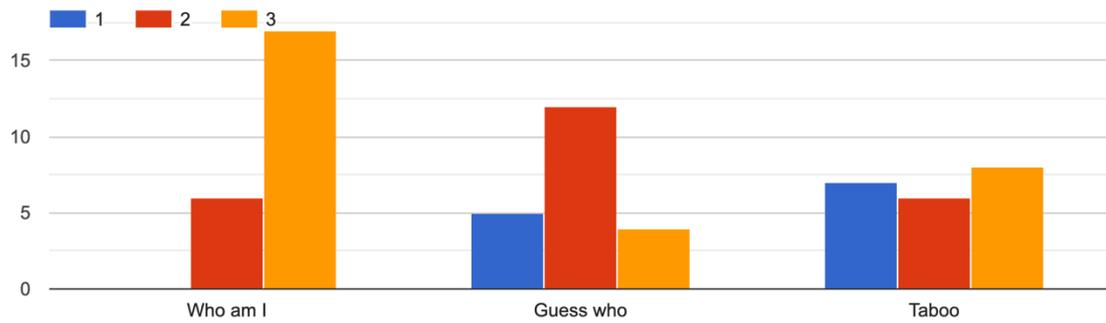
Edad
23 respuestas



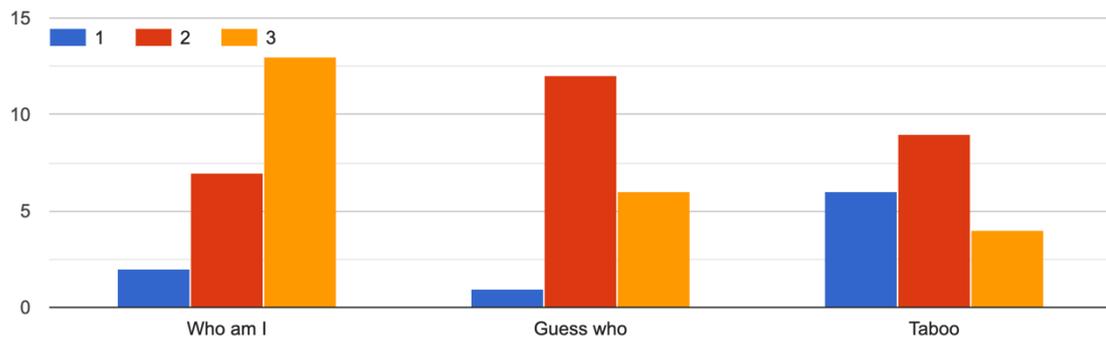
Curso
23 respuestas



¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has hablado más en inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has hablado y el 3 en el que más has hablado.

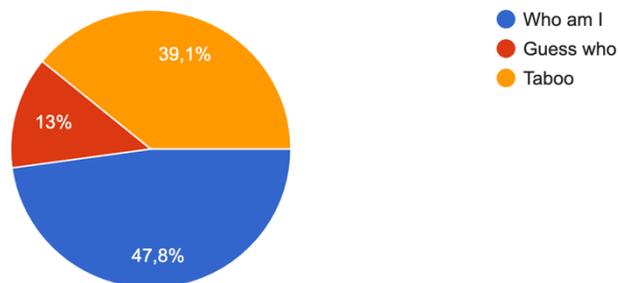


¿Con qué juego de los que hemos jugado en clase crees que has aprendido más inglés? Ordena los juegos, siendo el 1 en el que menos has aprendido y el 3 en el que más has aprendido.



¿Qué juego te gustó más?

23 respuestas



¿Por qué?

22 respuestas

Porque era divertido y gracioso.

Porque tenían que adivinar lo que era yo

Porque teníamos que averiguar qué tenemos en la cabeza.

Porque tenías que hacer preguntas al otro/a del frente.

Porque tenemos que preguntar para adivinar lo que tiene

Porque era divertido y, cuando decías la última pregunta, podías decirlo tú

Porque tienes que adivinar cuál eres

Porque ya lo he jugado

Porque me gusta jugar a cosas de inglés.

Porque te daban una tarjeta en inglés y una palabra que no podías decir, los otros tenían que adivinarla.

Porque tienes que adivinar del nuevo tema qué actividad es la que tienes.

Porque me gustó un montón y aprendimos muchas cosas.

Porque es muy divertido hacer que tengamos que adivinar las cosas con una palabra o con dos.

Porque era muy divertido y me gustó.

Porque me divierte

Porque jugamos en parejas y tenías que adivinar lo que estaba haciendo

Porque aprendí mucho y es divertido

Porque era divertido adivinar lo que eran.

Porque aprendo mucho

Porque me gusta adivinar y me enseña palabras nuevas.

Porque aprendes mucho inglés y mola.

Me gusta porque puedo crear preguntas, es divertido...