

**ENSEÑAR O ENTRETENER: LA LÚDICA EN LA CLASE DE LENGUA
EXTRANJERA**

**ALLEN YOHANA MUÑOZ
CARLOS HERNÁNDEZ**

TRABAJO DE GRADO

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI**

2018

**ENSEÑAR O ENTRETENER: LA LÚDICA EN LA CLASE DE LENGUA
EXTRANJERA**

**ALLEN YOHANA MUÑOZ
CARLOS HERNÁNDEZ**

**Directora
Omaira Vergara**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADOS EN
LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
SANTIAGO DE CALI**

2018

Dedicatoria

A mis padres y hermanas por su apoyo durante este proyecto lleno de retos

A mi compañera de trabajo de grado por creer en este proyecto, y por su dedicación,
perseverancia y compromiso en medio de las dificultades

Carlos Hernández

A mis padres y hermanos por creer en mí y darme su apoyo incondicional durante la
carrera, especialmente a mis padres quienes son un ejemplo de superación

A la memoria de mi Martín que me ayudó a levantarme cada vez quise desistir

A mi compañero de trabajo de grado por su solidaridad y por los aportes durante la
realización de este proyecto

Allen Yohana Muñoz

Agradecimientos

A la Universidad del Valle por darnos la oportunidad de estudiar y ser profesionales

A la directora de trabajo de grado, Dra. Omaira Vergara por su dedicación y paciencia,
sus conocimientos y motivación

También a los profesores que durante toda nuestra carrera profesional compartieron sus
conocimientos y quienes fueron un ejemplo en nuestra formación como docentes

A nuestros compañeros de la licenciatura por su apoyo, ánimo y compañía durante este
largo proyecto educativo

¡Gracias, muchas gracias!

Carlos y Yohana

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción	9
Justificación	10
Planteamiento del problema	11
Objetivo general	12
Objetivos específicos	12
Antecedentes	13
Marco conceptual de referencia	17
Aprendizaje significativo	17
Motivación	18
Lúdica	19
Juego	20
Definición y características	20
El juego en el adolescente	23
Tipos y categorías de juego	24
Contexto de la investigación y de la práctica	25
Institución educativa	25
Docente	27
Asistente extranjera	27
Estudiantes	28
10-1	28
10-2	28
Metodología	28
Las representaciones sociales	29
Mapas mentales	32
Entrevistas	34
Encuesta	34
La investigación acción	35
Análisis y discusión	36
Identificación de una preocupación temática y planteamiento del Problema	37
Frase #1 “Mi clase de inglés ideal”	37
Respuestas estudiantes 10-1	37
Respuestas de estudiantes grado 10-2	38
Respuesta de la docente	39
Frase# 2 “Mis actividades favoritas en la clase de inglés”	40
Respuestas estudiantes 10-1	40
Respuestas estudiantes 10-2	41
Respuesta de la docente	42
Frase #3 “Actividades menos interesantes en la clase de inglés”	43
Respuestas estudiantes 10-1	43
Respuestas estudiantes 10-2	44
Respuesta de la docente	45
Resultados preliminares	46
Elaboración de un plan de actuación	47
Desarrollo del plan y recogida de datos durante la puesta en práctica	50
Pregunta 1	52
Pregunta 2	52

Pregunta 3	53
Pregunta 4	53
Pregunta 5	54
Pregunta 6	55
Pregunta 7	56
Pregunta 8	56
Pregunta 9	57
Reflexión, interpretación de resultados y re planificación	57
Los estudiantes	59
Antes del campeonato “Farallones English Championship”	59
Durante el Campeonato “Farallones English Championship”	59
El docente	61
Antes del campeonato “Farallones English Championship”	61
Durante el Campeonato “Farallones English Championship”	61
La lúdica	62
Antes del campeonato “Farallones English Championship”	62
Durante el Campeonato “Farallones English Championship”	63
Conclusiones	64
Referencias	66
Anexos	68
Anexo 1: Encuesta sociodemográfica	68
1.1 Grupo 10-1	68
1.2 Grupo 10-2	68
Anexo 2: Mapas mentales	69
2.1 Grupo 10-1	69
2.2 Grupo 10-2	69
Anexo 3: categorización de términos grupo 10-1 y 10-2	70
3.1 Frase #1 grupo 10-1 y 10-2	70
3.1.1 Balance frase #1 grupos 10-1 y 10-2	72
3.2 Frase #2 grupo 10-1 y 10-2	73
3.2.1 Balance frase #1 grupos 10-1 y 10-2	76
3.3 Frase #3 grupo 10-1 y 10-2	77
3.2.1 Balance frase #1 grupos 10-1 y 10-2	79
Anexo 4: Entrevista a la docente	80
Anexo 5: Encuesta estudiantes	82
5.1 preguntas	82
Anexo 6: Plan de clase 10-1 (antes del campeonato F.I.C)	83
6.1 Grupo 10-1	83
6.2 Grupo 10-2	84
Anexo 7: Reglas de campeonato	85
Anexo 8: Plan de clase F.E.C (durante el campeonato)	86
Anexo 9. Preguntas de la competencia:	89
9.1 Respuestas de los estudiantes en las actividades	91
Anexo 10: Puntaje F.E.C	92
10.1 Grupo 10-1	92
10.2 Grupo 10-2	93
Anexo 11: Comodines (beneficios)	93
Anexo 12: Diarios	94
12.1 Diario grupo 10-1	94
12.2 Diario grupo 10-2	98

Lista de tablas

Tabla 1. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2	39
Tabla 2. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2	42
Tabla 3. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2	44
Tabla 4. Respuestas a la pregunta #1 de la encuesta.	50
Tabla 5. Respuestas a la pregunta #2 de la encuesta	51
Tabla 6. Respuestas a la pregunta #3 de la encuesta	52
Tabla 7. Respuestas a la pregunta #4 de la encuesta	52
Tabla 8. Respuestas a la pregunta #5 de la encuesta.	53
Tabla 9. Respuestas a la pregunta #6 de la encuesta	53
Tabla 10. Respuestas a la pregunta #7 de la encuesta	54
Tabla 11. Respuestas a la pregunta #8 de la encuesta	55
Tabla 12. Respuestas a la pregunta #9 de la encuesta	56

Lista de gráficos

Ilustración 1. Mi clase de inglés ideal grupo 10-1	37
Ilustración 2. Mi clase de inglés ideal grupo 10-2	38
Ilustración 3. Mis actividades favoritas en la clase de inglés grupo 10-1	40
Ilustración 4. Mis actividades favoritas en la clase de inglés grupo 10-2	41
Ilustración 5. Actividades menos interesantes en clase de inglés, grupo 10-1	43
Ilustración 6. Actividades menos interesantes en clase de inglés, grupo 10-2	44

Resumen

En el marco de la formación de licenciatura en lenguas extranjeras, que exige un ejercicio formal de investigación y una práctica docente, este trabajo articula esos dos elementos para proponer una intervención didáctica que considerara la lúdica como elemento central de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A partir de una exploración de las representaciones sociales del concepto de lúdica que tenían los estudiantes y la profesora, se propone una secuencia de juegos de competencia que se desarrollan en etapas sucesivas de planeación, observación y reflexión. Los resultados indican que las representaciones del concepto son diferentes entre los participantes y que esto tiene consecuencias en la dinámica del aula.

Palabras clave: lúdica, didáctica de las lenguas extranjeras, juego, representaciones sociales, mapas mentales

Abstract

In a framework of foreign language bachelor education that requires a formal research exercise and a practicum, this work puts together these two elements to propose educational interventions that considers ludic as a fundamental element in foreign language teaching. From the exploration of the social representations that the students and the teacher had about ludic, a sequence of competition games is proposed, and they are developed in consecutive stages of planning, observation and reflection. The results show that the social representations among the participants are different and, in consequence, they affect the dynamic of the classroom.

Keywords: ludic, foreign language didactics, game, social representations, mind maps

Introducción

Este trabajo de grado derivó de una investigación realizada durante la etapa de práctica docente en el segundo semestre del año 2017 en una institución del sector oficial. Cabe señalar que el interés de acercarnos a este tema inicialmente surgió durante las observaciones de clase de otro colegio público de la ciudad, en el marco del curso de Investigación en el Aula en el año 2015. Allí, tras realizar encuestas con los estudiantes y la docente titular de inglés, nos preguntamos acerca del papel que tienen las actividades lúdicas en la clase de lengua extranjera y la respuesta de los estudiantes hacia estas. Durante las observaciones en ambas instituciones, nos dimos cuenta de que el concepto de actividades lúdicas que tiene la docente y los estudiantes no siempre coincide. Este tema nos pareció interesante porque consideramos que esta diferencia puede influir en el resultado que se espera de tales actividades.

Este proyecto de investigación consistió en determinar las representaciones sociales del término lúdica de los estudiantes de bachillerato de una institución pública y de la profesora en una clase de inglés como LE, y su posible implementación como herramienta didáctica. Para esto, se tuvo en cuenta la práctica docente como escenario de recolección de datos que tuvo una duración total de 20 horas.

Este documento comienza con la justificación en donde se manifiesta la importancia de determinar la representación de la lúdica en la clase de inglés, junto con sus objetivos. Luego, se desarrollan cuatro conceptos que fundamentan nuestro marco de referencia conceptual. Después, se describe el contexto en el que se desarrolló tanto la práctica como este trabajo académico, así como la metodología utilizada en la recolección de datos y en la implementación de la propuesta. A continuación, con base en la identificación del problema, se explica el plan de acción y su respectivo análisis y reflexión. Finalmente, se abordan las conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos en esta línea de investigación.

Justificación

Es común, en los entornos educativos de educación media, que cuando se habla de enseñanza y de aprendizaje se opongan las ideas de trabajo y esfuerzo cognitivo a las de disfrute y diversión. Es tal vez por esto mismo que en dichos contextos sea frecuente la mención del juego asociada a la enseñanza y al aprendizaje como un recurso o una opción. Observaciones realizadas durante la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle nos permiten afirmar que la lúdica se percibe como una alternativa de enseñanza en contraposición a los métodos tradicionales cuyos resultados no son los esperados para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Es por esto que el estudio y reconocimiento del pensamiento de los docentes y de los estudiantes es relevante porque nos permite conocer las concepciones de ambas partes. A partir de estas, es posible encontrar indicios para proponer e implementar prácticas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y que motiven a los docentes a utilizar la lúdica en el aula de clases, no solo de manera recreativa sino también pedagógica y didáctica.

Conocer las percepciones de este público es fundamental ya que la docencia es un proceso de formación constante y el ejercicio de reflexionar sobre el significado del concepto de lúdica es útil en tanto que permite tomar consciencia de que hay maneras diferentes de encaminar una clase y que el docente no es el actor principal de esta.

Así, los beneficiarios de esta investigación resultan ser, en primer lugar, los investigadores quienes harán uso de la información recolectada para hacer una serie de propuestas de actividades lúdicas. Igualmente, esta investigación será de utilidad a todos aquellos docentes y estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras o carreras afines que se interesen por las representaciones sociales de los estudiantes, la motivación y la consideración del juego como elemento clave en la enseñanza y el aprendizaje de niños y jóvenes. Este tipo de representaciones en contextos de educación pública se deberían tener en cuenta al momento de hacer su planeación e implementación de intervenciones didácticas.

Finalmente, para nosotros como docentes-investigadores en formación, es un ejercicio importante ya que, al realizarse en conjunto con la práctica docente, nos permite analizar el tema tanto desde el punto teórico como en el nivel práctico, poniendo a prueba nuestra capacidad de análisis crítico y nuestra creatividad para aportar desde ahí a la didáctica en nuestros contextos de práctica.

Planteamiento del problema

Entre los diversos factores que pueden afectar el aprendizaje de la lengua extranjera están la metodología, la falta de herramientas en las instituciones educativas y la formación tradicional que tienen los docentes. Basándonos en una encuesta, una entrevista y observaciones realizadas en un curso de grado décimo en el segundo semestre del año 2015, en el marco del curso de Investigación en el Aula, nos fue posible concluir también que, por una parte, aunque algunos profesores son conscientes de las bondades de la lúdica, que la mencionan como importante en sus prácticas de enseñanza y que se esmeran en proponer actividades que consideran lúdicas, sus estudiantes consideran que la clase de inglés es rutinaria o tradicional y que el docente no propone actividades que les llamen la atención.

Para explorar el pensamiento de docentes y estudiantes sobre la lúdica en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, trabajamos con dos grupos de estudiantes de grado décimo pertenecientes a una institución de carácter público: una normal de la ciudad de Cali. En el transcurso de este período de ayudantía de nuestra práctica docente, observamos que a pesar de que la profesora preparaba e implementaba actividades que ella consideraba lúdicas, los estudiantes consideraban que siempre se hacía lo mismo en clase y que las actividades no eran divertidas. Por otra parte, era común que los estudiantes le pidieran a la docente cambiar de actividad, hacer un juego o una “dinámica” para descansar del trabajo de aprendizaje de la lengua. Finalmente, fue evidente que los estudiantes expresaban una inclinación por ciertas actividades mientras rechazaban otras.

Estas diferencias entre las percepciones de la profesora y de los estudiantes nos generaron suficiente interés para elaborar las preguntas que guían la primera parte de nuestro trabajo de grado:

- ¿En qué se diferencian los conceptos de lúdica que tienen la docente y los estudiantes en una clase de inglés de grado décimo de una institución pública?
- ¿Cuáles son, si las hay, las consecuencias de tales diferencias para los procesos de enseñanza y de aprendizaje?

Teniendo en cuenta la importancia de la motivación para el aprendizaje, las edades y los contextos escolares para los que nos formamos como docentes, consideramos importante indagar a partir de los anteriores interrogantes con el propósito de integrar el juego como un elemento central en nuestras prácticas de enseñanza. Así, dos interrogantes más completan nuestras preguntas de investigación:

- ¿Qué recomendaciones se pueden derivar de los resultados de la exploración de representaciones sociales del concepto de lúdica para la didáctica de la lengua extranjera?
- ¿Es posible integrar y mantener la lúdica como elemento permanente en la enseñanza de la lengua extranjera?

Objetivo general

El objetivo general de nuestro trabajo apunta entonces a integrar el concepto de lúdica como elemento central de la didáctica del inglés como lengua extranjera con base en las representaciones sociales de dos grupos de grado décimo de una institución pública en la ciudad de Cali.

Objetivos específicos

- Identificar y comparar las representaciones sociales de la docente y de los estudiantes de inglés sobre la lúdica en un contexto de educación pública.
- Identificar las implicaciones de dichas representaciones en las propuestas de actividades lúdicas para el aprendizaje del inglés.
- Diseñar, desarrollar y evaluar una intervención didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera fundamentada en la lúdica.

Antecedentes

Habiendo reconocido el concepto de representaciones sociales y la importancia de las mismas en las prácticas educativas, la indagación de trabajos relacionados con las representaciones sociales de la lúdica era una forma de vislumbrar las repercusiones de estas en una clase de lengua extranjera y el interés que el concepto genera en el campo de la didáctica. Igualmente, era importante reconocer propuestas metodológicas diseñadas para investigar las representaciones sociales y la integración de la lúdica a la didáctica de la lengua extranjera.

La exploración de antecedentes locales en la Escuela de Ciencias del Lenguaje nos permitió constatar que, a la fecha, hay pocos trabajos de grado que se interesen en estudiar de manera contextual el pensamiento de docentes y de estudiantes con relación a la implementación de actividades lúdicas en el aula de inglés. Aunque no encontramos trabajos que aborden directamente el estudio del concepto de lúdica entre docentes, estudiantes y teoría, sí encontramos algunas monografías y otros trabajos de investigación que se han basado en la teoría para sustentar los diferentes usos que se pueden hacer de la lúdica tanto en la enseñanza, como en la evaluación de cursos de inglés.

A continuación, en esta revisión de trabajos se proponen la implementación de actividades lúdicas en la clase de lengua extranjera y el uso de la lúdica como herramienta de evaluación. En primer lugar, presentamos los trabajos locales y luego los de contexto nacional e internacional.

En los trabajos de grado de la Escuela de Ciencias del Lenguaje, nuestro contexto local inmediato, seleccionamos tres trabajos que tratan sobre la evaluación de las actividades implementadas en el aula, los usos de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés y la manera como estas permiten que los estudiantes se sientan más motivados al momento de aprender una lengua.

Álvarez y Rojas (1999) presentaron como trabajo de grado *La lúdica como una alternativa de evaluación en el área de inglés*. Su trabajo tuvo como objetivo proponer actividades lúdicas como una alternativa evaluativa que favoreciera la interacción tanto intelectual como afectiva entre los agentes educativos. Esta propuesta se implementó en una institución privada con alumnas de grado sexto en el área de inglés. Primero, las

investigadoras analizaron el plan general de inglés de la institución y detectaron que el proceso de evaluación se hacía por medio de exámenes escritos y orales. Después, hicieron el análisis de las características cognitivas y socio afectivas de los estudiantes por medio de observaciones y diálogos con el personal docente. Luego, para saber los estilos de aprendizaje y las actitudes de las estudiantes hacia las actividades en la clase de inglés, realizaron un test de estilos cognitivos y un test actitudinal. Como herramientas de recolección de datos, recurrieron a la grabación de vídeos y la elaboración de evaluaciones tanto tradicionales como lúdicas para determinar la utilidad de la evaluación con elementos lúdicos.

Por su parte, Escobar y Gómez (2004) en su monografía *La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés*, propusieron la implementación de canciones de género pop en la clase de inglés de un grupo de octavo de un colegio público monolingüe de Cali. Partiendo de un diseño de investigación, utilizaron el análisis de documentación institucional, las observaciones en el aula de clase, y una encuesta tanto a profesores como a estudiantes como instrumentos y técnicas de recolección de datos. Como criterios para la selección de canciones, los investigadores tuvieron en cuenta aspectos tales como el gusto musical de los alumnos, la popularidad del artista, el uso de lenguaje cotidiano, la inteligibilidad de la canción, la presencia de un mensaje o una historia interesante y el potencial de la canción para generar discusiones. Además, al hacer las actividades, establecieron criterios tales como desarrollo de la habilidad comunicativa del escucha y del oral, el nivel de dominio de lengua de los estudiantes y el uso real del idioma en contextos educativos. Los investigadores llegaron a la conclusión que la utilización de canciones pop en la clase de inglés motivaba a los estudiantes y promovía la comprensión y producción oral, y que su implementación era una de las posibles alternativas para que los docentes diseñaran e implementaran formas creativas de enseñanza.

Un tercer trabajo, Aristizabal (2014), desarrolló *The Role of Games in the Development of Oral Skills in Teaching English as a Foreign Language to Adult Learners from an Extension Course at Universidad del Valle*. El objetivo de esta investigación fue describir el impacto que el uso de juegos en la clase de inglés tenían en la producción oral de un grupo de estudiantes de nivel básico en el marco de los cursos de extensión que ofrece la Escuela de Ciencias del Lenguaje a la comunidad educativa. El trabajo se desarrolló como una investigación en el aula y se recogieron datos por medio de técnicas tales como

encuestas después de la clase, videos y un diario. Con base en esta información, se planearon los juegos teniendo en cuenta los contenidos de las unidades estudiadas. Se implementaron tres juegos adaptados a las necesidades de los estudiantes: *Taboo*, *Tell Me More* y *Jeopardy*. La autora concluye que aunque, en cuanto al aprendizaje de la lengua, aún se presentaban dificultades en aspectos gramaticales y lexicales, los juegos tuvieron un impacto positivo en los estudiantes en términos de interacción y pronunciación en virtud de que durante la clase hubo un ambiente de alegría, confianza y apoyo mutuo, lo que generaba una mayor disposición hacia el aprendizaje del inglés.

En el plano nacional, Urrutia y Vega (2010) realizaron como trabajo de grado la *Motivación de adolescentes para mejorar su expresión oral mediante el juego en un colegio público colombiano*. Su objetivo fue motivar a los adolescentes a mejorar sus habilidades de habla. Este proyecto se implementó en un colegio del sector público de Bogotá con estudiantes de grado décimo quienes presentaban dificultades al momento de hablar en inglés debido principalmente al miedo a la burla y a las críticas. El trabajo se realizó como una investigación-acción. Mediante observaciones de la clase de inglés, las practicantes notaron que los estudiantes tenían una baja participación en actividades de producción oral. Por medio de encuestas, indagaron sobre los intereses e impresiones de los estudiantes acerca de la clase de inglés. Considerando los resultados de la indagación, diseñaron e implementaron actividades de clases que fueron igualmente evaluadas por los estudiantes al final de las mismas. Las conclusiones muestran que, a través de los juegos en la clase de inglés, los estudiantes superaron el miedo a hablar una lengua extranjera y se comunicaron de manera más espontánea en inglés, lo cual les permitió mejorar su pronunciación y aprender más vocabulario, especialmente cuando se trataba de trabajos en grupo y de competencias.

Por último, en el ámbito internacional, revisamos el trabajo de grado de Molina, Garcés y Reyes (2006) llamado *Modelo didáctico lúdico para el aprendizaje del idioma inglés en octavo, noveno y décimo año de educación básica del Colegio Nacional “Alaquez” de la parroquia de Alaquez y del Colegio Primero de Abril del cantón Latacunga de la Universidad Técnica de Cotopaxi de Ecuador*. Por medio de observaciones, encuestas y entrevistas, las investigadoras identificaron que el interés que mostraban los alumnos por la clase de inglés era muy poco debido a sus métodos tradicionales y porque la consideraban de difícil comprensión. Por otro lado, el docente a cargo se limitaba a utilizar el texto del Ministerio de Educación y Cultura el cual no representaba un reto de

aprendizaje para los estudiantes. Así, las investigadoras decidieron realizar una guía didáctica con una serie de “técnicas activas” que promovieran un aprendizaje significativo en las cuatro habilidades comunicativas (escuchar, escribir, hablar y leer), además de reforzar la parte gramatical y de vocabulario. De esta manera, las investigadoras se enfocaron en la manera cómo se enseñaba el inglés y no tanto en los contenidos los cuales, ligados con la falta de capacitación de los docentes, desencadenaban un bajo rendimiento académico en los estudiantes. No obstante, estas técnicas no se implementaron, solo se recomendó socializarlas con el fin de llevarlas a cabo y de esta manera, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

A manera de síntesis, podemos decir que los trabajos reseñados implementaron una metodología de investigación-acción en donde los investigadores focalizaron temas como el diseño tradicional de evaluaciones, la poca producción oral de los estudiantes y la falta de motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de sus preocupaciones, los investigadores diseñaron actividades para la solución de los problemas identificados en sus casos particulares. El otro factor común es el interés por introducir las nociones de juego y de lúdica en las actividades de aula de lengua extranjera, con público adolescente y adultos jóvenes, al inicio de la formación universitaria.

También observamos que estos trabajos tienen en común, en la recolección de datos, la utilización de cuestionarios muy estructurados y convencionales para recoger las opiniones y sentimientos de los estudiantes en relación con las actividades de aula. En uno de ellos incluso se hizo la propuesta a partir de los estilos y estrategias de aprendizaje por parte de los estudiantes y no por lo que ellos esperaban de la clase de inglés. En este punto nosotros quisimos implementar una manera más flexible y poco convencional de recolectar datos sin afectar su confiabilidad.

Finalmente, los trabajos que acabamos de revisar nos indican que hay un interés en integrar la lúdica a las actividades de enseñanza y aprendizaje en una lengua extranjera. A pesar de que estos trabajos buscan una mejoría en el léxico y la pronunciación de los estudiantes, los resultados apuntan más a la actitud positiva o motivación de estos hacia el aprendizaje de la lengua.

Marco conceptual de referencia

Este marco conceptual de referencia está estructurado sobre cuatro conceptos que permiten pensar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en un ambiente constructivo, agradable, dinámico y motivador. Los conceptos desarrollados son, en primer lugar, el aprendizaje significativo de Ausubel (1969); en segundo lugar, la motivación, para la que abordaremos las ideas de Gardner (1985) y de Dornyei (1994); en tercer lugar, exploramos el concepto de juego según Huizinga (1955), Piaget (1961), Bruner (1984); Vygotsky (1996), y Leif y Brunelle (1978). Para terminar, mencionaremos los tipos de juego que existen en la enseñanza de lenguas extranjeras según la clasificación propuesta por Wright, Betteridge y Buckby (2006).

Aprendizaje significativo

La constatación del bajo nivel de competencia comunicativa en los grupos en los que realizaríamos la práctica docente nos llevó a revisar lo que significa aprender y la manera en la que el estudiante le da sentido a lo que está aprendiendo

En cuanto a lo que significa aprender, el concepto de aprendizaje significativo de David Ausubel (1969) es muy reconocido y apreciado en pedagogía y didáctica. Este autor afirma que “Meaningful learning involves the acquisition of new meanings, and new meanings conversely, are the products of meaningful learning. That is the emergence of new meanings in the learners reflects the completion of a meaningful learning process (p.331)”. Para este autor, la esencia del proceso de aprendizaje significativo comprende que el aprendiz tenga una disposición para relacionar el nuevo material de una manera objetiva y natural con su estructura cognitiva. Cuando se expone al alumno a una tarea potencialmente significativa esta debería redundar en un aprendizaje significativo, es decir, que tenga sentido para el aprendiente de tal manera que se integre a su estructura cognitiva y pueda ser usado en otras circunstancias. En este sentido utilizamos este concepto para desarrollarlo en nuestra práctica docente. El mismo nos permitió reflexionar, cada vez que se diseñaba una actividad, sobre las condiciones y los conocimientos previos de los estudiantes para poder vincular los nuevos contenidos. El aprendizaje significativo, para serlo, necesita de varios factores que inciden, y mucho más

en un aula de clases de lengua extranjera en la que se reúnen habilidades, competencias, estilos de aprendizaje y necesidades múltiples. La motivación resulta ser uno de los factores más sobresalientes en importancia.

Motivación

En el campo de la educación es muy común escuchar la palabra motivación cuando nos referimos a la actitud de los estudiantes hacia las actividades que los docentes proponen en el aula de clase. En el aprendizaje de una lengua extranjera, la motivación es un elemento tratado por muchos autores como objeto de investigación. Autores como Gardner (1985) y Dornyei (1994) abordan este concepto en la aprendizaje de una LE.

Para Gardner (1985) la motivación comprende cuatro aspectos: un objetivo, un comportamiento que representa un esfuerzo, un deseo para lograr ese objetivo y actitudes adecuadas hacia las actividades que lo llevarán a lograr tal meta. Esto se traduciría en que, al momento de asignar una actividad cuyo objetivo está claro para el estudiante, este va a poner un esfuerzo que, a su vez abarca un interés y una disposición para alcanzarlo.

Para Gardner y Lambert, citado por Lightbown y Spada (2006), existe la *motivación instrumental* (aprendizaje de la lengua para objetivos más prácticos e inmediatos), y la *motivación integrativa* (aprendizaje de la lengua para el crecimiento personal y enriquecimiento cultural). Según Ehrman, Leaver and Oxford (2003), la mayor parte de las investigaciones hechas en torno a estos conceptos sugerían que los estudiantes con motivación integrativa presentaban más y mejores resultados en el aprendizaje de la segunda lengua que aquellos con motivación instrumental.

Dornyei (1994) complementa la postura de Gardner y Lambert en el contexto educativo por medio de un segundo nivel relacionado con el aprendiz y un tercer nivel de la situación de aprendizaje. El segundo consiste en que el estudiante empieza a tener sentimientos con relación al logro que se propuso. Aquí se encuentran dos componentes que son la base del proceso de motivación: una necesidad por el éxito y la confianza en sí mismo. El tercer nivel comprende tres componentes en el contexto de aprendizaje:

- Componentes motivacionales con respecto al curso: lo que comprende el currículo como los materiales y métodos enseñanza, y las tareas de aprendizaje.
- Componente motivacional con respecto al profesor: tiene que ver con la relación estudiante –profesor y el estilo de enseñanza de este último: cómo lleva a cabo las actividades y cómo motiva a sus estudiantes a participar de ellas.
- Componente motivacional con respecto al grupo: hay unos objetivos grupales y el compromiso del grupo hacia ellos pueden no ser los mismos con respecto al compromiso individual pero sí pueden afectarlo. Aquí entran también en juego aspectos como las relaciones del grupo y el sistema de normas y recompensas por parte del profesor (Dornyei 1994. p.278-279).

La motivación, como se presenta más adelante, está estrechamente ligada a los conceptos de lúdica y de juego.

La lúdica

El término lúdica se ha utilizado en varios campos de las ciencias humanas como la psicología y la pedagogía y son varios los conceptos que remiten al él. Presentamos a continuación la definición de lúdica y de un grupo de conceptos asociados que conforman, en efecto, una red semántica que comprende juego, dinámica, goce y hasta competencias.

Según la RAE, la lúdica viene del latín *ludus* y es lo perteneciente o relativo al juego¹. Para Jean-Pierre Cuq (2003) en el campo de la didáctica

Une activité d'apprentissage dite ludique est guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.). Orienté vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. (p.160).

Hablar de lúdica en el aprendizaje de lenguas supone contradicciones, por lo menos en un primer abordaje puesto que, si bien esta ofrece placer o goce, el estudiante obedece a

¹ <http://dle.rae.es/?id=Nfl8j1I>

la asignación de una tarea y además se le impone trabajar de manera colaborativa para solucionar un problema.

La definición de lúdica es poco amplia en el diccionario general, mientras que en un glosario especializado de didáctica aparece con muchas más características. A pesar de las diferencias, el término lúdica siempre refiere a juego. Así, para los propósitos del presente trabajo, establecemos entonces que lúdica es un concepto más especializado o teórico al que nos remiten, desde las aulas de clase, expresiones lingüísticas, algunas veces con un fuerte carácter émico, como lo son *juego*, *dinámica* y *actividad*.

Juego

En este apartado abordaremos la definición de juego y sus principales características. Además, mencionaremos las características tanto en el niño como en el adolescente/adulto a manera de comparación. Como este trabajo está enfocado en la población adolescente, nos referiremos más a este grupo.

Definición y características

El juego es un término ampliamente discutido que fue definido y caracterizado en principio por Huizinga (1955), Vigotsky (1974), Bruner (1984) y Piaget (1961). Con el paso de los años la concepción de juego ha variado en cuanto a su aprovechamiento en la enseñanza y como elemento didáctico en el aula de clases. El grupo Ceac (2002, en Iztúriz et al., 2007), Fuszard (2001 en Boyle , 2011) y Andreu y García (2000) son autores que abordan este concepto recientemente.

Una referencia clásica cuando se habla de teorías sobre el juego es el lingüista e historiador Holandés Johan Huizinga. En su obra, *Homo Ludens* (1955), este autor define el juego como “una función llena de sentido” (p.1) que va más allá de un mero hecho biológico o físico como ocurre con los animales. En otras palabras, jugar tiene un propósito no material. Así, el autor le da varios rasgos o aspectos que configuran el juego. Primero que este es una actividad voluntaria, libre; libre en el sentido que el niño lo disfruta y que el adulto no lo ve como una obligación.

Otra característica es que el juego no es de la vida “ordinaria” o “real”; esto implica que jugar se opone a la “seriedad” en cuanto a actividad rutinaria; el niño se abstrae de esta y ve el juego de manera desinteresada, es decir, sin ningún tipo de deber. Un tercer aspecto es que el juego es limitado; este tiene una secuencia en la cual “all is movement, change, succession, association, separation” (1955, p. 9).

Un aspecto al cual le da mucha relevancia Huizinga, es que el juego es orden: si se cambia su secuencia o su dinámica, inmediatamente pierde su relevancia. También, el juego es “encantador”; es decir, este contiene ritmo y armonía. Y finalmente, el juego es discreción, en donde se conforman grupos y lo más importante es que el hecho es jugar para “nosotros” y no para “otros”, en donde hay reglas y dinámicas ajenas al “mundo exterior”.

Entre los criterios que diferencian el juego de las actividades no lúdicas, Piaget (1961) coincide con Huizinga mencionando su carácter “*desinteresado*” en tanto que encuentra su fin en sí mismo; también resalta la *espontaneidad* como “una asimilación de lo real al yo por oposición al pensamiento ‘serio’ que equilibra el proceso asimilador con un acomodo a los demás y a las cosas” (p. 202). Otro criterio, del cual se diferencia de Huizinga, es el de la *carencia relativa de organización* en tanto que difiere de otras actividades que sí presentan unas reglas a seguir. Asimismo, Piaget asegura que el placer se contrapone a una actividad “seria” el cual busca un resultado beneficioso, en otras palabras, el juego es visto como goce.

Por otro lado, Bruner (1984) complementa un poco más las características de la lúdica ya planteadas por Huizinga y Piaget en el sentido que esta tampoco sucede a la suerte sino que se desarrolla en función de un “escenario” o una idealización de la vida y que el juego es una proyección del mundo interior y se contrapone al aprendizaje, en el que se interioriza el mundo externo. Sin embargo, Bruner en contraposición de otros autores, es enfático en los fines buscados en el juego puesto que este puede tener una función terapéutica, o para mejorar la inteligencia o también es un modo de socialización que prepara a los niños para desempeñar sus roles en la edad adulta.

Por su parte, Vygotsky (1996) define el juego como un “mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida” (p.142) y en donde el niño de edad

preescolar entra para resolver una tensión que se produce cuando ciertos deseos no se pueden cumplir u olvidar de manera inmediata, lo que produce un cambio en su conducta ya que la imaginación es un nuevo proceso psicológico en él. Así mismo, afirma que “[...] no existe juego sin reglas” ya que aun cuando el juego es una situación imaginaria este contiene de manera implícita ciertas reglas de conductas que van apareciendo en el proceso imaginativo. Hasta aquí, los autores se refieren al juego en los niños.

Con respecto a los conceptos recientes, el grupo Ceac (2002, en Iztúriz et al., 2007) define el juego como valores con tres actitudes: humor, ecuanimidad y diversión “las cuales permiten al individuo confrontar las situaciones difíciles en la vida, aceptar los éxitos, los fracasos e integrarse a la participación social en grupos y equipos de trabajo” (p.104).

Por su parte, Fuszard (2001, en Boyle 2011), afirma que los juegos construyen la autoconfianza en los estudiantes y además “they can reduce the gap between quicker and slower learners” (p.3).

Andreu y García (2000), refieren que hay una relación natural entre lo que es el juego y el aprendizaje. Ellos consideran que estos convergen en el sentido que ambas acciones tienen que ver con ubicarse, vencer obstáculos, hacer deducciones y predicciones, y en últimas disfrutar todo esto a medida que se progresa.

Por otra parte, estos autores definen los juegos didácticos como "aquellas actividades [...] en las que se presenta un contexto real y una necesidad de usar el idioma y el vocabulario específico con una finalidad lúdico-educativa" (p.122). Por lo tanto, en la enseñanza de lenguas plantean la utilización de los juegos como una herramienta que se debe usar en un momento apropiado para complementar la clase y no como un elemento único y central de esta. La importancia del juego en la enseñanza radica en que, durante el mismo, se hace necesario que el aprendiz haga uso de la lengua en estudio como medio de comunicación para generar estrategias que lo lleven a ganar, ya que “Se juega para ganar, se gana si se aprende y, si aprendes, ganas” (p.124).

Es necesario explorar la definición en relación con públicos en otras etapas de desarrollo, como es el caso de los adolescentes en la educación media.

El juego en el adolescente

Como el público con el que se trabajó se encontraba en un rango de edad entre 14 y 18 años, se decidió explorar el concepto del juego en el adolescente. Para esto recurrimos a los planteamientos de Leif y Brunelle (1978) quienes afirman que las conductas lúdicas que hay en los adolescentes respecto al juego están centradas en su identidad personal. Leif y Brunelle refieren que “[...] todo juego de adolescentes aparece entonces centrado en su identidad personal; la hace jugar o juega con ella: los juegos del adolescente se organizan siguiendo una línea que va de la mofa al desafío” (p.20) en donde la mofa se refiere al estado en el que el adolescente revive los momentos de su infancia cuando jugaba y, que al mismo tiempo, representan un desafío a la autoridad de los adultos quienes no se explican cómo estos adolescentes se comportan como niños de nuevo. Esto supone un desafío para el profesor que intenta utilizar el juego como medio o instrumento de enseñanza y de aprendizaje. Supone una habilidad especial convencer a los adolescentes de entrar en un juego de manera decidida, colectiva y con gusto.

Con respecto a la *descarga emotiva*, Leif y Brunelle se refieren al juego como una actividad donde el adolescente por medio de la interacción y conocimiento del otro libera las emociones que tiene guardadas, y citan a Herikson (1966) en tanto que “Conforme a las leyes del juego, esa diversión es un ejercicio colectivo, una repetición activa de una experiencia pasiva, combinada con una externalización de la tempestad interior [...]” (p.21). El juego en el adolescente tiene como propósito tranquilizarlo acerca de su existencia, permitiéndole una intensidad emocional en un alto grado. De esta manera, por medio del juego el docente puede crear un ambiente de aprendizaje de una lengua en el joven con actividades grupales o colectivas.

Tipos y categorías de juego

Aprendemos en la formación para la enseñanza de lenguas que el juego tiene un papel fundamental ya que a través del uso de actividades variadas que generan un ambiente más distensionado, el estudiante hace uso de diferentes habilidades y estrategias que le permiten crear y apropiarse del conocimiento de una manera más natural. Autores como Wright, Betteridge y Buckby (2006) abordan los tipos de juego en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Para Wright et al (2006, p. 4-6) ² los juegos en la enseñanza de las lenguas extranjeras se clasifican en ocho tipos:

- Cuidar y compartir: el aprendiz se siente cómodo mientras comparte información personal con otros.
- Hacer: (moverse, imitar, dibujar, obedecer) el aprendiz hace algo sin hablar cuando lee o escucha un texto.
- Identificar: (distinguir, adivinar, especular) se reta al aprendiz a identificar algo o a dar hipótesis sobre algo.
- Describir: se reta al aprendiz a describir algo a otro hablando o escribiendo.
- Conectar: (comparar, emparejar, agrupar) se reta al aprendiz a conectar, comparar, asociar o agrupar información de manera objetiva o subjetiva.
- Ordenar: se reta al aprendiz a poner en orden cierta información según la calidad e importancia y de manera subjetiva u objetiva.
- Recordar: el aprendiz trata de recordar algo y luego comunicar lo que ha recordado.
- Crear: se reta al aprendiz a crear cualquier texto usando su imaginación.

En definitiva, el juego ha sufrido algunas transformaciones conceptuales a lo largo de los años. Desde una visión clásica en donde el juego era una simple actividad espontánea y de goce, se fue transformando en una herramienta didáctica en la enseñanza, en este caso, de una lengua extranjera, cuyas características incluyen un control sobre la manera como este se desarrolla. Además, en la medida en que el niño crece, el juego se convierte no en una representación de su realidad, sino en una actividad que desafía el hecho de actuar como niños de nuevo sin sentirse expuestos o juzgados.

En resumen, en la enseñanza de una lengua extranjera se conjugan diferentes elementos que permiten que el alumno se apropie del conocimiento. El alumno construye sistemáticamente su conocimiento, tiene un propósito temporal y permanente para aprender. En este proceso de aprendizaje la motivación juega un rol importante debido a que, gracias a su disposición, el aprendiz crea sus propias condiciones que le permiten

² La traducción de los tipos propuestos por Wright es nuestra.

aprender de manera más significativa, es decir, interioriza el conocimiento y es capaz de usarlo en cualquier circunstancia.

Por medio de actividades lúdicas se crea un ambiente que propicia la adquisición de conocimiento por parte del joven. No obstante, si bien el juego produce placer, este concepto en un contexto de aula puede variar por factores como el fin utilizado por el profesor quien, a la vez, rige su dinámica haciendo esta una actividad no voluntaria y condicionada por una “remuneración” o nota. Además, implica tiempo, disposición de material, distribución del aula, entre otros elementos que despojan al juego de su naturaleza libre. Es por esto que se hace necesario contrastar la definición de juego como estrategia didáctica con lo que para los estudiantes y docentes representa este concepto. Mientras que para el estudiante el hecho de jugar no tiene ningún propósito aparte de la mera diversión, el docente definirá el juego en el aula de clase como una “actividad lúdica” ya que esta siempre estará encaminada hacia un objetivo de aprendizaje en particular.

A continuación, se muestra cómo estos conceptos inciden en nuestro objeto de estudio.

Contexto de la investigación y de la práctica

Institución educativa

Según el PEI (S.F), la institución, que es de carácter oficial, atiende desde diferentes frentes algunas de las necesidades de las poblaciones especiales a través de los siguientes programas: Programa de Atención Escolar a Niños, Niñas y Jóvenes Desvinculados del Conflicto Armado, Programa de Atención a Población con Necesidades Educativas Especiales-Discapacidad y la Práctica Experimental Investigativa en Centros de Atención de Niños Especiales.

Los salones cuentan con mesas individuales para los estudiantes con su respectiva silla plástica o de madera que en su mayoría se encuentran en buen estado. Todos los salones están dotados con un proyector, portátiles para los estudiantes, y una UCA (Unidad de Carga y Almacenamiento o armario metálico donde se guardan los portátiles). Los

docentes también cuentan con un computador portátil el cual se puede conectar al televisor o al proyector en caso de que se requiera. La institución cuenta con servicio de internet, aunque muchas veces es difícil acceder a él porque la señal es débil.

En cuanto al área de lenguas extranjeras los estudiantes de grado 8° y 9° tienen una intensidad horaria semanal de 2 horas y 30 minutos. Los estudiantes de grado 10° y 11° tienen una intensidad horaria semanal de 1 hora y 40 minutos. La institución cuenta con una sala de bilingüismo en la que hay dos tableros y un televisor de 42 pulgadas; libros y diccionarios en español e inglés así como los libros *Way to Go* e *English Please*, dotados por el Ministerio. Por otro lado, en la jornada de la mañana hay 4 docentes a cargo del área de inglés y la coordinadora del área. Hay dos docentes que no son del área de inglés, pero a quienes se les han asignado cursos de esta lengua debido a la falta de personal docente.

En su currículo no se explica el papel del inglés en la institución ni sus enfoques desde preescolar hasta grado undécimo. Sin embargo, en el plan de área se menciona al inglés como parte del área de humanidades y, en el PEI, se indica la manera como el inglés hace parte del ciclo complementario de la institución, cuyos dos niveles (Lectura comprensiva en inglés I y II) se enfocan en el “desarrollo de la competencia comunicativa, a través de la práctica de comprensión lectora”. (p.192)

En su plan de área, que comprende de grado primero a grado undécimo, tiene como propósito institucional “Leer, escribir e interpretar textos correctamente” (p.7). El objetivo general del área es “Lograr ciudadanas y ciudadanos capaces de expresarse en inglés, de tal forma que puedan emplear procesos de comunicación para interactuar en una sociedad globalizada mediante la comprensión de aspectos económicos, socioculturales y tecnológicos, con estándares internacionalmente comparables.” (p.8). También se incluyen 12 estándares que van desde comprender historias cortas con un lenguaje sencillo, hasta leer y comprender textos argumentativos.

El plan de área también contiene las competencias (Básicas, Ciudadanas y Laborales) a alcanzar y unos criterios metodológicos desde preescolar hasta la educación media, incluyendo el papel del inglés en el programa de formación complementaria y los recursos que se utilizan en todos estos niveles.

Finalmente, en la parte de evaluación e instrumentos se explicita que esta es integral: al estudiante se le evalúa tanto su rendimiento dentro del aula como por fuera de ella, sin dejar al lado su crecimiento personal.

Docente

La docente es egresada de la Universidad del Valle de la carrera Licenciatura en Lenguas Modernas del año 1987. Durante 10 años trabajó en colegios privados e institutos de idiomas. Lleva 20 años trabajando en el sector público, primero en Palmira, y luego en Cali en dos instituciones antes de la actual institución. La profesora hizo una especialización en Traducción en la Universidad del Valle y una especialización de Informática Educativa en la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium (Unicatólica). Constantemente hace cursos de capacitación tanto de inglés como de pedagogía y de tecnología que les ofrece la Secretaría de Educación o cualquier otra entidad.

Asistente extranjera

En este segundo semestre llegaron a la institución dos asistentes extranjeras. Una de ellas estuvo brindando apoyo docente hasta el mes de diciembre de 2017 a los grados 10-1 y 10-2, entre otros. Ella es Licenciada en Ciencias, Tecnología y Sociedad con énfasis en Sistemas de Información Geográfica de la Universidad Estatal Politécnica de California. Su perfil profesional está relacionado con las ventas, mercadeo, diseño de páginas web, sistemas geográficos de información e ingeniería de telecomunicaciones. Antes de venir a Colombia, realizó tutorías a estudiantes adultos de primaria refugiados en San Diego, California. La otra asistente, y con quien no tuvimos contacto alguno, fue asignada a otros grupos de bachillerato.

Estudiantes

En total, participaron en el estudio 74 estudiantes de décimo grado de la institución educativa. Estos alumnos estaban distribuidos en los grados 10-1 y 10-2. Cabe destacar que después de la encuesta sociodemográfica realizada para caracterizar los grupos (Ver Anexo 1), aparecieron más estudiantes, y que en el periodo de esta práctica hubo fluctuación en su número. Presentamos a continuación una breve caracterización de cada grupo.

10-1

De un total de 32 estudiantes de este grupo, el día de la encuesta estuvieron presentes 9 hombres y 23 mujeres, cuyas edades oscilan entre 15 y 18 años. La mayor parte de los estudiantes tienen 15 y 16 años.

En cuanto al estrato socioeconómico, la mayoría de estudiantes proviene de estratos 2 y 3. En este curso dos personas provienen de familias desplazadas. Es un grupo que tiene 1 hora y 40 minutos de inglés por semana a primera hora del día.

10-2

De un total de 38 estudiantes de este grupo, el día de la encuesta asistieron 37, de los cuales 10 son hombres y 27 son mujeres. La mayoría de los estudiantes tienen 15 y 16 años. Un estudiante no escribió su edad. También la mayoría de los estudiantes son de estratos 1 y 3. En este curso hay tres estudiantes que provienen de familias indígenas. Este grupo que tiene 1 hora y 40 minutos de intensidad horaria de inglés por semana, en las dos últimas horas.

Metodología

Este trabajo se desarrolló con una orientación cualitativa interpretativa. Inicialmente se utilizó el método propuesto por Abric (2011) para identificar y analizar las representaciones sociales de los estudiantes y de la profesora de inglés de lengua extranjera. Con base en los resultados del análisis y de las necesidades de los grupos con quienes realizamos la práctica docente, se procedió a implementar un proceso de investigación-acción durante el cual se diseñaron, desarrollaron y evaluaron una serie de actividades competitivas entre equipos. Estas actividades tuvieron características de juego, de diversión y dinámicas que permitían considerarlas actividades con carácter lúdico. Así, el concepto de lúdica hacía el papel de articulador fundamental de las intervenciones en el aula. Aclaramos que inicialmente nos interesamos por el concepto de actividades dinámicas, atractivas y motivadoras para los estudiantes. El término lúdica aparece luego como referente teórico, genérico y articulador de los términos usados por los participantes. Es decir que no se preguntó a estos directamente por la lúdica. Sin embargo, el término sí apareció algunas veces en las respuestas de los estudiantes sobre sus expectativas con la clase de inglés.

Cabe mencionar también que desde el inicio se tenía el propósito de identificar las representaciones sociales de los estudiantes y de la profesora sobre el juego en el aula de lengua extranjera; sin embargo, la decisión de hacer investigación-acción surgió en el proceso dada la oportunidad de implementarla con los mismos grupos durante la práctica docente. La identificación de las representaciones sociales resultó ser una fase de diagnóstico que nos motivó a proponer y a evaluar actividades pensadas como alternativas lúdicas para la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta el pensamiento de los participantes. A continuación, presentamos las fases de dicho procedimiento.

Las representaciones sociales

Utilizamos las representaciones sociales como instrumento metodológico para encontrar las percepciones comunes que giran alrededor del concepto de lúdica en el aprendizaje de una lengua extranjera. La revisión del concepto también nos permitió diseñar la estrategia metodológica para la recolección y el análisis de la información.

Este concepto, que nació de la sociología y que paulatinamente se fue expandiendo a otras ciencias sociales, tomó fuerza en Francia gracias al psico-sociólogo Serge Moscovici (1979), inicialmente, y ha sido difundido en los trabajos de Jean Claude Abric. Moscovici (1979) en su libro *“El psicoanálisis, su imagen y su público”*, define la representación social como conjuntos dinámicos y “su característica es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (p.33) En otras palabras son comportamientos y relaciones comunes con el medio que se originan tras el intercambio de conocimiento en un grupo social y que facilitan la comunicación. Por su parte, el psicólogo Abric (2011) afirma que la representación es un “sistema de interpretación de la realidad que rige las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, ya que determinará sus comportamientos o sus prácticas.” (p.13), esto debido a que dirige unas acciones y relaciones en la sociedad las cuales están determinadas por lo que se espera de esa realidad.

Moscovici considera que tanto las representaciones sociales como las individuales “hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o debe ser” (p. 39), que nos indican que

constantemente algo inexistente se va agregando y que lo que ya existe sencillamente de modifica.

Abric, por su parte, hace dos clasificaciones teóricas de las representaciones sociales. La primera es la representación como sistema sociocognitivo en la que se fusionan los procesos cognitivos y las condiciones sociales que las determinan; la segunda es la representación como sistema doblemente contextualizado en donde las condiciones en las cuales se produce el discurso se articula con la ideología del individuo y el lugar que este ocupa en una sociedad para lograr una representación.

Además de su clasificación, Abric menciona las cuatro funciones importantes que cumplen las representaciones: de saber, identitarias, de orientación y justificadoras. Las funciones de saber se refieren a cómo los actores sociales entienden y explican la realidad; las funciones identitarias son cómo los grupos sociales definen su identidad que a la vez permita conservar una imagen positiva de estos; las funciones de orientación se basan en un conjunto de comportamientos, valores y prácticas determinadas por un grupo social; finalmente, las funciones justificadoras que están conectadas con las funciones inmediatamente anteriores en el sentido de que hay una justificación de los comportamientos ya establecidos por ese mismo grupo. En este proyecto de investigación nos enfocaremos en la función de saber la cual será desarrollada más adelante.

Según Abric (2011), las representaciones sociales están compuestas por un doble sistema: por un núcleo central y unos elementos periféricos. El núcleo central o sistema central está esencialmente relacionado con las condiciones históricas, sociológicas e ideológicas. Todos estos elementos forman la base común social (valores y normas) que determina la homogeneidad del grupo, la cual es duradera y raramente modificable, en otras palabras, es un sistema rígido. A su vez, este núcleo consta de dos dimensiones dependiendo de la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación: funcional y normativa. La primera se refiere a los elementos más importantes para la ejecución de una tarea o a su uso. La segunda se basa en las normas, en estereotipos o comportamientos relevantes. En este caso, solo usamos la dimensión funcional.

Los elementos periféricos o sistema periférico hacen referencia más al individuo, a sus características propias y a su contexto inmediato, es lo que permite hasta cierto punto que el sistema sea flexible a la adaptación y la diferenciación de la experiencia.

Para identificar los elementos que constituyen las representaciones, tomamos como modelo la metodología de Abric que propone una recopilación de datos para luego analizarlos por medio de diferentes técnicas y métodos. Estos permiten, en primer lugar, identificar el contenido de la representación; en segundo lugar, conocer la manera en que están organizados, relacionados y jerarquizados esos elementos; y, en tercer lugar, identificar el núcleo central de estas representaciones.

Para empezar, usamos la técnica de *asociación libre* que consiste en pedir a los sujetos que “a partir de un término inductor (o de una serie de términos) produzcan todos los términos, expresiones o adjetivos que se le presenten al espíritu” (p.59). En nuestro caso, dicha recolección se hizo por medio de los mapas mentales. Seguido a esto, utilizamos el método de los *tris jerarquizados* los cuales consisten en que el sujeto determine los elementos más importantes de su lista de términos o ítems para así lograr de una manera más práctica obtener una primera hipótesis de la centralidad de la representación de los sujetos.

Finalmente, para la identificación del núcleo central se usó “la técnica de cuestionamiento del núcleo central” (Abric citando a Moliner, 1992) que consiste, en primer lugar, en tomar los términos que se consideren pueden constituir el núcleo central y, en segundo lugar, presentar de nuevo un término inductor para verificar la centralidad de las representaciones sociales. Realizamos esta fase mediante encuesta, pidiendo a los participantes relacionar el término lúdica con los otros términos extraídos de los mapas mentales.

Mapas mentales

Como uno de los instrumentos de recolección de datos, optamos por el mapa mental. Su creador Tony Buzan (2004) define los mapas mentales como “un método de análisis que permite organizar con facilidad los pensamientos y utilizar al máximo las capacidades mentales.” (p. 26).

La importancia del uso de los mapas mentales en la recolección de datos radica en que estos son una alternativa a los cuestionarios tradicionales en los que los participantes leen y contestan una serie de preguntas. Esta técnica permite analizar, a partir de una idea central, los pensamientos de los sujetos de una manera más práctica ya que no deben

preocuparse por respuestas estructuradas. En el caso particular de los estudiantes de décimo grado optamos por términos con los que pudieran estar identificados y así obtener una información más precisa para nuestro proyecto de investigación.

En primer lugar, los estudiantes realizaron una serie de mapas mentales los cuales nos aportaron información que nos sirvió para saber si ellos, en su proceso de formación docente, ya manejaban el concepto de lúdica y si, durante la realización de mapas mentales, ellos hacían uso de este término para referirse a las actividades que la docente realizaba en la clase de inglés.

En esta primera implementación empezamos por preguntarles a los estudiantes si sabían qué era un mapa mental. Ante la pregunta, ninguno supo dar una definición. Por lo tanto, procedimos a explicar con un lenguaje sencillo y por medio de un ejemplo en el tablero, en qué consisten los mapas mentales. A los estudiantes se les dijo que un mapa mental es una manera de definir una idea o concepto a través de una lluvia de ideas o palabras que se relacionen, y para complementar, se realizó un mapa mental en el tablero con el fin de ilustrar la manera cómo se hace.

Los materiales utilizados en esta implementación fueron hojas de bloc tamaño carta y 4 carteleras con las frases inductoras (una de ellas sirvió como ejemplo). Se le entregó a cada estudiante entonces una hoja tamaño carta, se les pidió que la doblaran por la mitad y se les dijo que en cada cuarto de hoja iban a hacer un mapa mental.

A manera de constatación, se les pidió hacer un círculo en el centro de una de las mitades de la hoja y que dentro de él escribieran “frase #1”. Se les enseñó la primera cartelera con la siguiente frase 1- “Mis actividades favoritas durante el fin de semana”. Se les dio un minuto y medio para que escribieran las palabras que se les vinieran a la mente al ver esta frase. Después, se les pidió que de las palabras que escribieron, escogieran las tres que ellos consideraran que eran las más importantes y que las enumeraran de 1 a 3 siendo el 1 la palabra más importante para ellos. Por último, se socializaron los resultados con el fin de saber cuál era la palabra que más se repitió. Para esto, se les preguntó cuál era la palabra a la cual ellos le habían puesto el número 1. A los estudiantes que levantaron la mano se les dio la palabra y estos aportaron sus respuestas. De esta manera, los estudiantes entendieron la dinámica de la actividad y nos aseguramos de que podríamos recoger la información que necesitábamos.

Ya en relación con el tema que nos interesaba, se les mostró, uno a uno, los 3 términos inductores en los que nos basamos para hacer los mapas mentales.

1- Mi clase de inglés ideal

2- Mis actividades favoritas en una clase de inglés

3- Actividades menos interesantes en una clase de inglés

Lo que llamamos en este caso “términos”, son concretamente expresiones más largas que evitan intencionalmente el verbo, de tal manera que las posibilidades de respuesta no quedan sujetas a, por ejemplo, “ser”, “estar” o “tener”; y, por el contrario, abren más posibilidades de completar. Por cada término o expresión, se les dio igualmente minuto y medio y se les pidió que escogieran y enumeraran las tres palabras más importantes para ellos. (Ver anexo 2)

Consideramos pertinente el uso de mapas mentales como técnica de recolección de las representaciones sociales en este contexto escolar puesto que, a partir de estas frases o términos inductores, los estudiantes se iban a sentir más identificados con este lenguaje y, a la vez, esto permitía una mayor espontaneidad en sus respuestas.

Una vez recogidos los mapas mentales, sistematizamos las respuestas por medio de una categorización (Ver anexo 3). Esta consistió en tomar los términos más repetitivos según la pregunta realizada y resaltarlos con diferentes colores para luego agruparlos en categorías afines. Una categoría se formaba al tener como mínimo cuatro términos iguales o parecidos. Para tener mayor precisión acerca de lo que los estudiantes pensaban, solo tuvimos en cuenta los términos que ellos enumeraron del 1 al 3.

Debido a que el número de estudiantes por cada grupo era tan alto y que sus respuestas fueron tan variadas hubo varios términos que no se incluyeron en algunas categorías. Cabe mencionar que, si un estudiante repetía el término en una de las frases inductoras, esta valía como un solo término. Finalmente, procedimos a contrastar estas representaciones con la percepción expresada por la docente de ambos cursos con el fin de integrar las voces de todos los participantes.

Una vez categorizadas las respuestas de los mapas mentales de los estudiantes, procedimos a elaborar los gráficos circulares con un núcleo y dos capas. En el centro se escribieron los términos más compartidos por cada grupo, y en las dos capas periféricas,

los menos usados. A partir de estos resultados, constatamos la tendencia de las respuestas de los estudiantes acerca del término de lúdica.

Consideramos pertinente el uso de este tipo de gráficos al momento de ilustrar los resultados de la categorización debido a que lo que se busca precisamente es encontrar el núcleo central de las representaciones.

Entrevista

Las representaciones del docente tienen influencia en su hacer pedagógico. El mapa mental, propuesto a los estudiantes y a la docente era insuficiente para tener una idea de la relación entre las representaciones sociales de la lúdica y la didáctica de los profesores. Para profundizar en las representaciones hicimos una entrevista a la docente de inglés con preguntas referentes a su formación y experiencia docente; también, se le preguntó su punto de vista sobre lo que para ella representa el término de lúdica y con qué tipo de actividades las relaciona. Todo lo anterior tiene como propósito analizar su influencia en la representación del concepto (Ver anexo 4).

La entrevista de treinta minutos que se le hizo a la docente fue en su mayoría con preguntas abiertas ya que nos interesaba evitar los sesgos y conocer de la manera más espontánea posible el pensamiento de la profesora.

Encuesta

Por último, utilizamos la encuesta al final de nuestra intervención para verificar los datos que habíamos obtenido con los mapas mentales y con la entrevista a la profesora. La encuesta (Ver anexo 5) consistió en darles una hoja tamaño carta y proyectar una serie de preguntas relacionadas con las actividades hechas durante todo el proceso de intervención. Fueron en total 9 preguntas de las cuales 1 era de selección múltiple, 7 abiertas y una de selección a una sola respuesta. En la primera pregunta les mostramos en el proyector todas las actividades que habíamos hecho antes y después del campeonato esto con el fin de que los estudiantes las recordaran y, de cierto modo, evitar que sus respuestas se vieran influenciadas por las de sus compañeros. Cabe mencionar que en las preguntas abiertas el número de términos manifestados podía variar según el estudiante. Una vez recogidas estas encuestas procedimos de nuevo a categorizar y clasificar los términos más compartidos por los estudiantes y la profesora. Más abajo en el apartado

“reflexión, interpretación de resultados y re planificación” abordaremos en detalle estos resultados.

La investigación acción

Este tipo de investigación busca involucrar a la comunidad en la transformación de sus prácticas. En este caso la comunidad está conformada por la profesora, los estudiantes, la asistente y nosotros en calidad de estudiantes practicantes e investigadores. La práctica docente se aprovechó como el marco de vinculación a la comunidad.

Según Kurt Lewin (1946, traducido por Salazar, 1990), se deben tener en cuenta, “el estudio de las leyes generales de la vida grupal y el diagnóstico de situaciones específicas” (p.16) en la investigación social. Esta acción cíclica comprende de las siguientes fases:

1. Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema: aquí se hace necesario indagar de una manera reflexiva sobre las carencias o dificultades en la práctica docente en las que se desea trabajar. Esta problemática se puede deducir a partir de entrevistas, encuestas, observaciones, informes o reflexiones.
2. Elaboración de un plan de actuación, en el que se debe escoger la estrategia idónea teniendo en cuenta aspectos tales como recursos, asignación de roles, recolección de datos, entre otros.
3. Desarrollo del plan y recogida de datos sobre su puesta en práctica siguiendo lo planeado en el punto anterior y previendo limitaciones y circunstancias que se puedan presentar.
4. Reflexión, interpretación de resultados y re planificación: con base en una reflexión profunda se intenta entender lo que sucede durante la implementación del plan de acción, qué resultó y que no. Además, con la realización del informe se sistematiza todo el proceso lo que permite que la información recolectada se pueda usar posteriormente.

En nuestro contexto de práctica, este ciclo se materializó primero con las observaciones a ambos grupos, la entrevista con la profesora y los mapas mentales que los estudiantes y

la docente realizaron. Con base en la observación obtenida y las reflexiones derivadas de la misma, se diseñaron, en el marco de la práctica docente, unos planes de clase en conjunto con la docente de la institución y la tutora de práctica docente. Luego, se implementó en el aula de clases por un periodo de cuatro meses. Paralelamente, después de cada implementación en clase, hacíamos un ejercicio de reflexión acerca del desarrollo de la clase para hacer los respectivos ajustes en la siguiente sesión. A continuación, presentamos en detalle cómo se desarrollaron estas fases.

Análisis y discusión

En este apartado optamos por presentar, con cada fase de la investigación acción, los análisis y las reflexiones hechas, así como las decisiones tomadas durante el proceso. Nos parece que esta manera de presentar está en armonía con la naturaleza de la investigación-acción que promueve la reflexión constante y el mejoramiento continuo. Los aprendizajes y los resultados no aparecen todos al final como en el informe de un experimento, por el contrario, van apareciendo o no, poco a poco y contribuyendo a la transformación de la acción misma. Así, bajo cada título de fase agruparemos los temas sobresalientes a los que nos referiremos para definirlos, explicarlos o relacionarlos con las decisiones tomadas.

Identificación de una preocupación temática y planteamiento del problema

La identificación de las representaciones sociales de los estudiantes y de la profesora sobre la actividad en el aula de lengua extranjera nos dejó al descubierto un foco de interés para la intervención didáctica. Como ya mencionamos, el procedimiento de recolección y de sistematización de la información, presentaremos aquí los análisis logrados sobre las representaciones sociales a partir de mapas mentales.

Frase #1 “Mi clase de inglés ideal”

Respuestas estudiantes 10-1

La clase ideal del grupo 10-1 se concentra en una clase que implique jugar con distintas características tales como “divertidas”, “entretenidas” y en los que ellos puedan “disfrutar”. Un poco más allá del núcleo se incluye material audiovisual. Finalmente, lejos de su clase ideal se encuentran los trabajos y tareas, y tener profesores nativos. La palabra “didáctica” también aparece aquí.

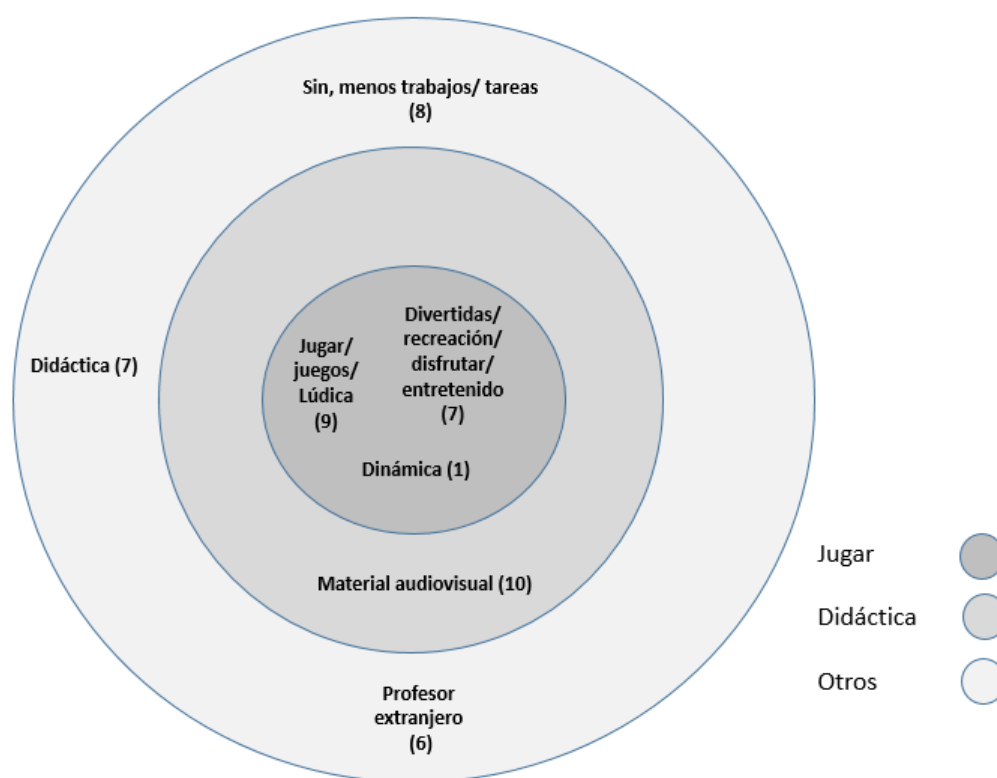


Ilustración 1. Mi clase de inglés ideal grupo 10-1

Respuestas de estudiantes grado 10-2

Los resultados arrojan que la clase ideal de los estudiantes consistiría en su mayor parte, en “jugar” y todas las características que están alrededor del juego tales como “divertidas” y “dinámicas”; es por esto que aparecen términos como “alegre” y su equivalente en inglés “happy”. Por otro lado, los estudiantes mostraron una inclinación, en primer lugar,

por actividades que no incluyeran evaluaciones o tareas; y en segundo lugar, por el hecho de contar con el apoyo de asistentes extranjeros y el uso de material audiovisual. Por otro lado, los estudiantes utilizan recurrentemente el término “didáctica” para lo cual la docente, en la entrevista, tiene una explicación:

La verdad ellos tienen como una confusión. Ellos siempre dicen “Ay, hagamos una clase didáctica”, eso siempre lo he visto a pesar de que estudian pedagogía, lo que me llama mucho la atención; y ellos en vez de decir una actividad lúdica o dinámica -no sé si es que confunden el término- dicen “¡hagamos una clase didáctica!” (Ver Anexo 4)

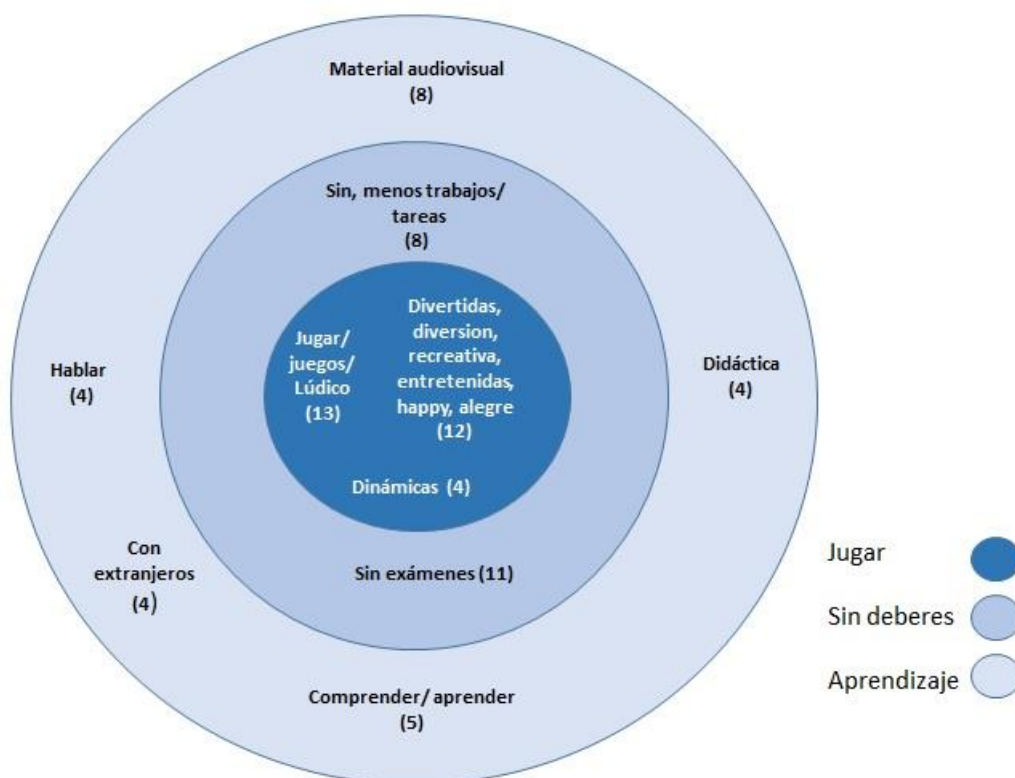


Ilustración 2. Mi clase de inglés ideal grupo 10-2

Respuesta de la docente

Por su parte, para la docente, la clase de inglés ideal es aquella donde la intensidad horaria es mayor a la que está estipulada en la institución y donde, a través de la práctica, se despierta el interés de los estudiantes por leer y escuchar, como se puede observar en la Ver tabla 1.

“Mi clase de inglés ideal”	1- 6 horas 2- Práctica 3- Interés 4- Libros, escucha
----------------------------	---

Tabla 1. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2

En la frase # 1 evidenciamos que tanto los estudiantes de 10-1 como los de 10-2 coinciden en que su clase de inglés ideal se caracterizaría por ser “divertida”, “entretenida” y por incluir juegos. Igualmente, para ellos una clase de inglés ideal es aquella donde no hay evaluaciones ni tareas; sin embargo estos términos se evidencian más en el grupo 10-2, ya que el grupo 10-1 le da más importancia a una clase “didáctica” y al uso de material audiovisual, mientras que para el grupo de 10-2 estos términos se encuentran en tercer lugar de importancia. Cabe destacar que, aunque para el grupo 10-2 la falta de evaluaciones y deberes están en segundo lugar, hay más variedad de respuestas en el tercer lugar; tal variedad incluye “hablar” y “aprender”. Además, esta coincide con las respuestas del grupo 10-1 en tanto que hay un interés por la presencia de nativos y se hace uso de la palabra “didáctica” en ambos casos. En su orden de importancia la profesora y los estudiantes no coinciden. Los estudiantes buscan una clase “dinámica”, “de juegos”, en cambio la profesora prioriza la intensidad horaria.

Frase# 2 “Mis actividades favoritas en la clase de inglés”

Respuestas de estudiantes grado 10-1

En las actividades favoritas, la mayoría de los estudiantes afirmaron que les gusta que haya “juego” o “lúdica”, participar en las actividades de clase y trabajar en grupo. Este último aspecto coincide con el planteamiento de la descarga emotiva (Leiff y Brunell, 1978) en donde los estudiantes se sienten más motivados cuando hay una interacción o socialización. En un segundo plano, algunos estudiantes manifestaron que no les gustaba nada o sencillamente no supieron cómo responder esta pregunta.

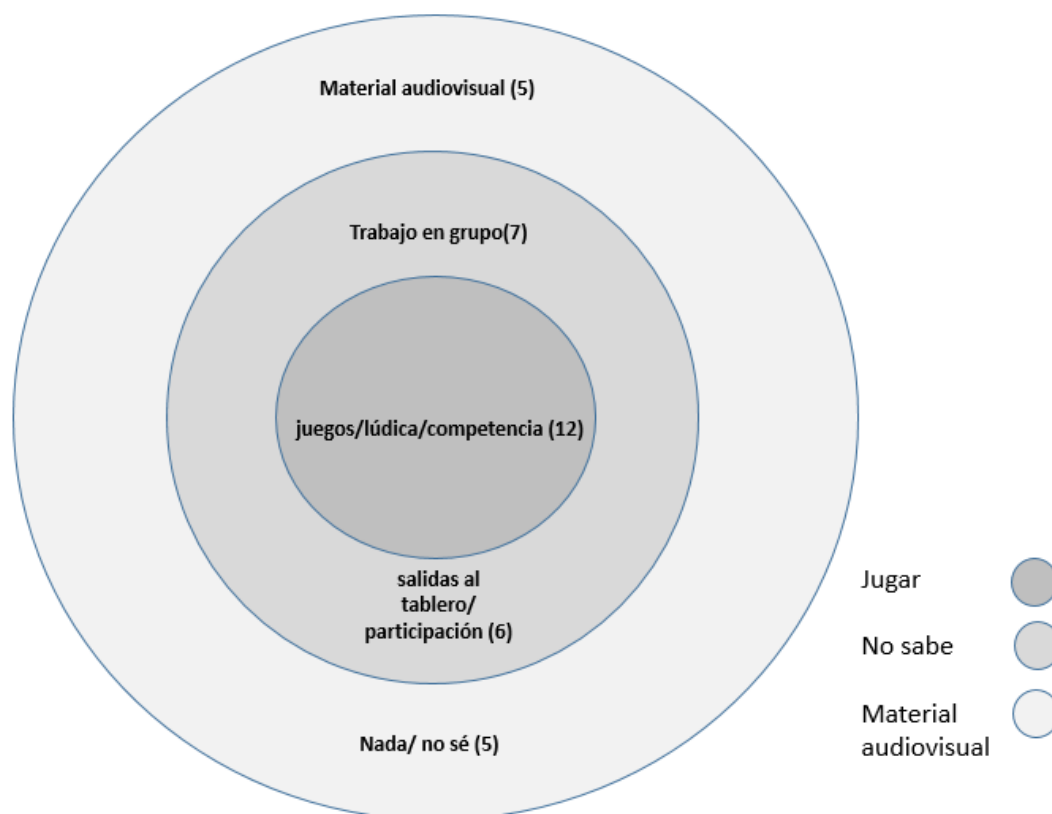


Ilustración 3. Mis actividades favoritas en la clase de inglés grupo 10-1

Respuestas de estudiantes grado 10-2

Con esta frase inductora, encontramos que las actividades que impliquen jugar y competir están dentro de las favoritas de los estudiantes. Además, ellos afirmaron que las actividades de interacción también eran de su interés. Casi al mismo nivel, se encontraba el uso de material audiovisual durante la clase. Aquí se evidencia de nuevo el uso del término “didáctica” por parte de los estudiantes. Esto tuvo mucha similitud con las respuestas obtenidas en la frase # 1 en donde los estudiantes expresaron su interés por actividades que fueran lúdicas, lo que coincide con la definición de lúdica de Jean-Pierre Cuq (2003) en el sentido de que estas ofrecen placer al practicarlas.

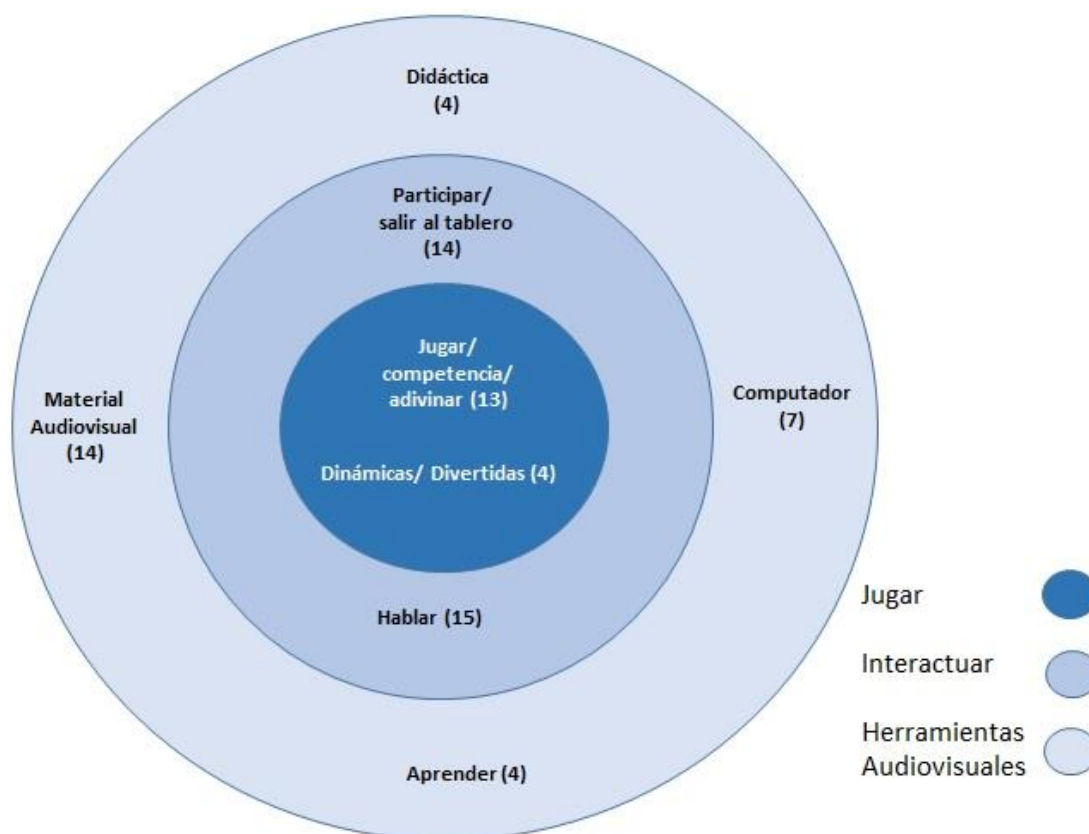


Ilustración 4. Mis actividades favoritas en la clase de inglés grupo 10-2

Respuesta de la docente

Aquí, la docente también manifiesta una inclinación hacia actividades de carácter dinámico, tal como lo manifiesta en la entrevista cuando afirma que: “Me gusta empezar la clase con una actividad motivadora, como recordarles a ellos o que ellos sean conscientes de que sí tienen algún conocimiento en inglés, que ellos no sientan desde que uno va a empezar que no saben nada, [...], me parece que uno logra captar la atención de ellos [...]” (ver anexo 4). Además ella complementa que las actividades lúdicas, con respecto a los estudiantes, es cuando “los ponemos a competir a ellos, lo que parezca juego. A ellos les encanta pararse del puesto. En el momento en que uno los deja pararse, correr en el salón, incluso gritar, eso es lúdico para ellos.” Ya en tercer lugar, ella afirma que sus actividades favoritas incluyen los ejercicios de escucha. En la segunda respuesta no nos queda claro a qué se refiere.

“Mis actividades favoritas en una clase de inglés”	1- Dinámicas 2- Relación 3- <i>Listening</i> 4- Diálogos, gramática
--	--

Tabla 2. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2

En la frase #2 se evidencia que, tanto los grupos 10-1 como 10-2, coinciden en actividades como competir, jugar y participar. No obstante, hay una mayor cantidad de estudiantes de 10-2 que prefieren estas actividades. Sus respuestas también coinciden en tanto que ambos grupos se interesan por actividades en las cuales tienen un rol activo y donde hay interacción. Al igual que en la frase anterior los estudiantes muestran interés por el uso de material audiovisual. En el grupo 10-1 solo hubo 5 estudiantes quienes no respondieron a esta pregunta. En cuanto a la profesora, ella coincide con las opiniones de los estudiantes de ambos grupos cuando expresa su inclinación hacia actividades dinámicas. Esto se acerca a lo que ella afirma en la entrevista cuando dice que “La lúdica son las actividades que uno hace para que los estudiantes se diviertan, pero que en el fondo tengan un objetivo [...]” (Ver anexo 4).

Frase #3 “Actividades menos interesantes en la clase de inglés”

Respuestas de estudiantes grado 10-1

Por último, los estudiantes encuentran menos interesantes las actividades de tipo receptivas como leer y escuchar, les siguen actividades como deberes, evaluaciones y el hecho de escribir en clase. Ya lejos del núcleo, algunos estudiantes afirmaron que había repetición de actividades y que no había interés por lo que se realizaba en clase.

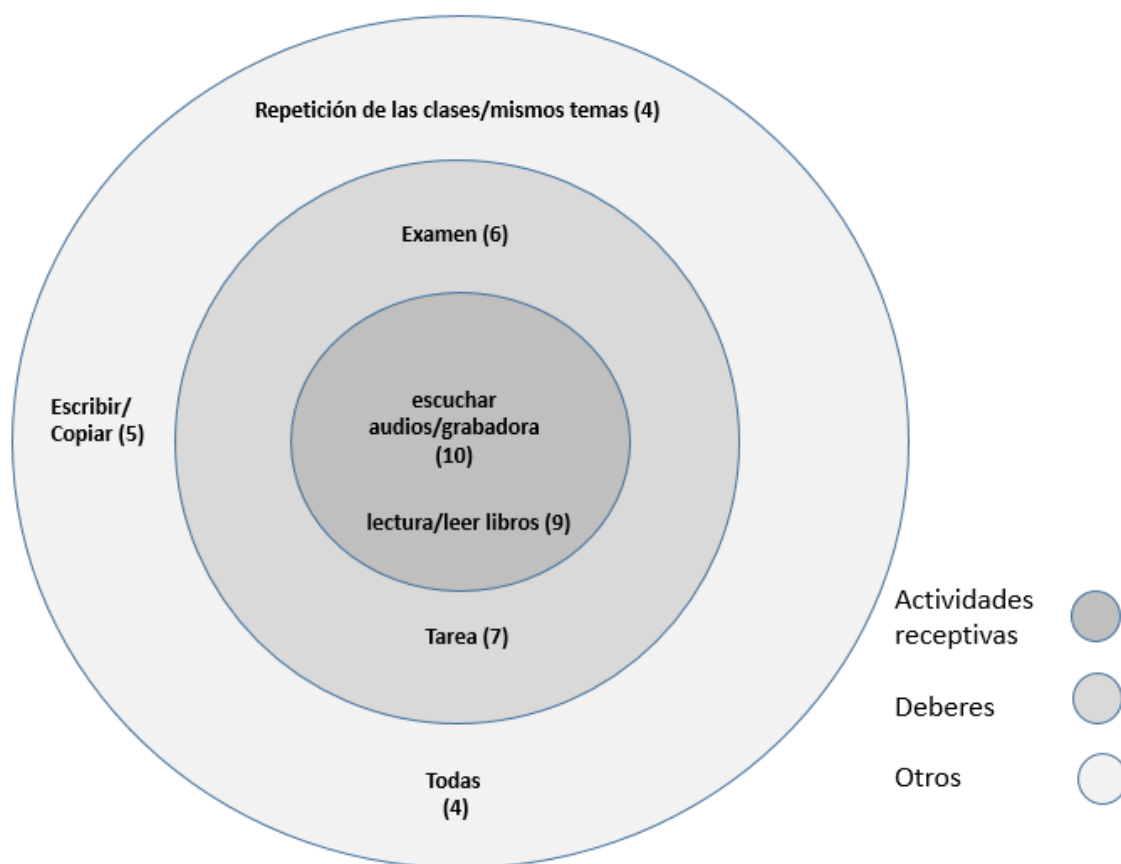


Ilustración 5. Actividades menos interesantes en clase de inglés, grupo 10-1

Respuestas de estudiantes grado 10-2

Las actividades menos interesantes en la clase de inglés, para la mayoría de estudiantes, fueron las evaluaciones, tareas y ejercicios. Por otra parte, los estudiantes expresaron que no tenían interés en actividades comunicativas como leer, escribir y hablar. Esto coincide con lo que dice la profesora en la entrevista (Ver anexo 4):

Usted solamente diga “open your notebook” eso es fatal, para todos los grupos yo no sé por qué, abramos el cuaderno “aahh”, entonces eso por ejemplo ya dejó de ser lúdico, entonces ellos como que también cambiaron totalmente la situación, “aah bueno ya jugamos ah ahora viene lo aburridor”.

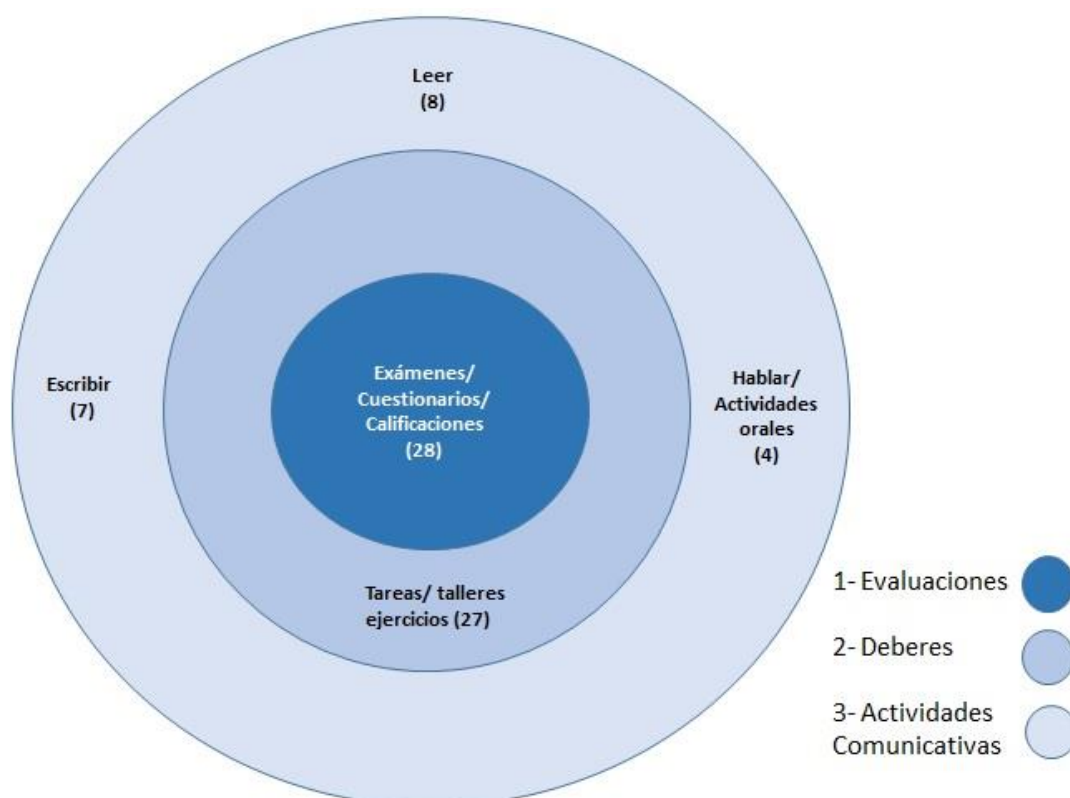


Ilustración 6. Actividades menos interesantes en clase de inglés, grupo 10-2

Respuestas de la docente

En ese mismo orden de ideas la profesora coincidió con los estudiantes en tanto que para ella, calificar y controlar no resultaban interesantes.

“Actividades menos interesantes en una clase de inglés”	1- Calificar 2- Controlar
---	------------------------------

Tabla 3. Respuestas de la profesora grupo 10-1 y 10-2

En la frase # 3 se evidenció que los estudiantes tenían poco interés por actividades relacionadas con la evaluación y los deberes. Sin embargo, esto fue más notorio en el grupo 10-2 cuyo número de respuestas resultó ser mucho mayor a las del grupo 10-1. Por su parte, las actividades que el grupo 10-1 encontraba poco interesantes fueron más variadas que aquellas que expresaron los estudiantes de 10-2.

En esta frase, así como los estudiantes encontraron poco interesante el hecho de hacer exámenes, talleres y tareas, la docente consideró también que el hecho de calificarlos era una actividad de poco interés.

Resultados preliminares

Las representaciones sociales que tenían los estudiantes y la docente acerca de una clase ideal de inglés no concordaban en la mayoría de los términos. Estos diferían debido a que las actividades que la docente consideraba como lúdicas, los estudiantes las asociaban más a la diversión que al aprendizaje.

Por otro lado, el hecho de que ellos utilizaran el término “didáctica”, nos daba a entender que ellos tenían presente -de manera implícita- que detrás de algunas de esas actividades que solicitaban, se encontraba un interés por el aprendizaje. Además, inferimos que es un concepto que han visto en su ciclo complementario durante su formación como normalistas. Sin embargo, y basándonos en que los términos más comunes están relacionados con el juego y la diversión, supusimos que este término lo usaban para describir actividades “dinámicas”. En ese sentido, compartimos la aseveración de la profesora.

Por otra parte, tanto los estudiantes como la profesora mostraron una preferencia hacia las actividades de carácter dinámico. A pesar de que en los mapas mentales no se evidenció que los estudiantes utilizaran términos como correr y gritar, sus respuestas sí incluyeron términos como competencia y dinámica.

Sin embargo, la docente afirmó también que muchas veces los estudiantes no eran conscientes del trasfondo de las actividades lúdicas cuyo propósito es meramente pedagógico y se concentraban más en el hecho, o de jugar por divertirse o hacerlo solo porque tenían una nota. En tercer lugar, hubo algunos estudiantes quienes mostraron su interés hacia actividades con material audiovisual.

Por último, en la frase #3 tanto los estudiantes de 10-2 como la profesora coincidían en que los exámenes, cuestionarios y calificaciones eran las actividades menos interesantes. El hecho de ser evaluados y evaluar estaban muy lejos de producir goce o diversión.. En el campo educativo este tipo de actividades se han caracterizado siempre por tener una

connotación negativa para los estudiantes. Aun cuando ambos pueden resultar en aprendizaje, las tareas representan responsabilidad y obligación, y los talleres y evaluaciones producen tensión en ellos. Para los estudiantes, este tipo de actividades se oponen a las actividades dinámicas cuyas características son -para ellos- totalmente opuestas. Nos llamó la atención que el grupo 10-1 consideraba las actividades de escucha en la grabadora las menos interesantes.

Como resultado, se evidencia que el número de respuestas que se agruparon en grupo 10-1 es menor que las del grupo 10-2.

De manera preliminar, y a la luz de estos primeros resultados, pudimos inferir que entre las representaciones que los estudiantes tienen acerca de las actividades en la clase de inglés, se encuentra el término “lúdica” y, de la misma manera, en su periferia se encuentran conceptos relacionados con él.

Elaboración de un plan de actuación

Es importante aclarar que la propuesta va en función de las actividades lúdicas y no por los contenidos de la clase. Junto con la profesora se llegó al acuerdo de que ella proponía los temas en el marco de su calendario académico y nosotros proponíamos actividades con enfoque lúdico para apoyar el aprendizaje que ella esperaba de los estudiantes.

Por otro lado, esta propuesta tenía un doble propósito. Uno era aplicar las actividades lúdicas que permitieran el mejoramiento de la comprensión y producción escrita de los estudiantes de los dos grupos en cuanto a la práctica docente. El segundo propósito era corroborar si efectivamente dichas actividades propuestas satisfacían las expectativas de los estudiantes en cuanto a aprendizaje divertido. Este plan de actuación se desarrolló en dos momentos los cuales explicaremos más abajo: antes del campeonato y durante el campeonato.

Al inicio de nuestra intervención, antes del campeonato, en cada una de las tres primeras clases implementamos una actividad lúdica cuya finalidad era poner en práctica los contenidos que la docente había enseñado previamente. Sin embargo, estas planeaciones las hicimos a largo plazo y de una manera aislada (Ver anexo 6).

Posteriormente, con base en las representaciones de los estudiantes y de la profesora, y después de una discusión con la tutora de este proyecto, empezamos a elaborar un plan.

A partir de aquí, y teniendo en cuenta los contenidos y objetivos que la profesora tenía planteados para el segundo periodo del año escolar, elaboramos una serie de actividades dinámicas en las que tuvimos en cuenta las representaciones sociales de los estudiantes y de su profesora así como de los contenidos que el currículo sugería. Estos debían ir en la misma dirección de los propósitos de la institución y de la docente. En el caso de esta última, su objetivo era que los estudiantes tuvieran una aceptable comprensión de lectura y una aceptable producción escrita de cara al ICFES, que es además uno de los propósitos de la institución. Por otro lado, el cronograma tenía unos objetivos encaminados a seguir el orden temático del libro *English Please 2*.

Como el énfasis de la institución era la comprensión de lectura y nuestro interés para el trabajo de grado considera la lúdica como elemento importante de la didáctica de lenguas, en nuestra práctica docente concebimos como estrategia general un campeonato que emulaba la dinámica de algunos programas de televisión con los cuales los estudiantes podrían estar familiarizados. El nombre de dicho campeonato fue “Farallones English Championship” (FEC) o Campeonato de inglés Farallones.

Para empezar, diseñamos un plan de clase preliminar que consistía en formar los grupos de manera aleatoria y evitar así la conformación de grupos desbalanceados con respecto a su nivel de inglés. El propósito de este plan era que los estudiantes pudieran trabajar en equipo con compañeros diferentes de aquellos con quienes siempre trabajaban. En adelante, se establecieron unas reglas de juego en las que se les pedía que cada uno de los integrantes debía participar de manera colaborativa y que no se podían disolver o cambiar de grupo durante la competencia (Ver anexo 7).

En este campeonato, cada clase era una ronda de actividades de comprensión de lectura y producción escrita (Ver anexo 8). Este tipo de actividades las llamaremos de aquí en adelante “competencias” en tanto que son misiones o tareas que se les daba a los estudiantes y ellos competían entre sí para alcanzar un objetivo. La dinámica de las competencias que se hacían en cada clase consistía básicamente en leer un texto según el objetivo de la clase y responder seis preguntas en seis hojas de papel que debían recibir de los practicantes (quienes las tenían en una mesa) y, posteriormente, llevarla a su grupo. Una vez resuelta cada una de las seis preguntas, debían regresar para depositarla en una caja para así poder recoger la siguiente hoja y así sucesivamente hasta responder todas las preguntas (Ver anexo 9). Cada grupo debía escoger un líder diferente en cada clase. Ese líder era la única persona que podía recibir y entregar las hojas de papel al practicante,

esto con el fin de que la actividad se desarrollara de manera organizada y así evitar que el resto de los estudiantes se agruparan alrededor de la mesa donde estaban las hojas de papel.

Como incentivos manejamos una tabla de posiciones con los puntos que reflejaban el desempeño de los estudiantes en cada una de las competencias (Ver anexo 10). Las tablas de ambos equipos se realizaron en un pliego de papel las cuales pegamos en la pared en cada intervención y se iban poniendo los puntos que cada grupo ganaba tras cada competencia. Estos puntos representaron beneficios y un premio tanto al final de cada competencia como al final del campeonato, respectivamente. Durante todo el campeonato no se usaron palabras tales como tareas, exámenes, sino un conjunto de términos relacionados con los concursos, por ejemplo, cuando los estudiantes preguntaban si la competencia tenía nota, se les respondía con lemas tales como “You’ve got the power”, “For every effort there is a pleasing reward”, “Every effort has a prize”, con el fin de crear un verdadero ambiente de concurso. Aun así, debido a que a nivel institucional el seguimiento a los estudiantes se realiza de manera cuantitativa durante cada período académico, fue difícil direccionar las actividades hacia una evaluación meramente formativa o cualitativa. A nivel de la docente, desde luego, todo este conjunto de actividades de competencias representaba una evaluación continua, tanto cualitativa como cuantitativa.

La evaluación de estas actividades consistía en cumplir criterios tales como buena redacción, ortografía y sintaxis en las respuestas. También se tenía en cuenta el orden de entrega. En un cuaderno se iba anotando con nombre del grupo, el orden en que su líder entregaba la última pregunta resuelta. De las 6 preguntas, cada una representaba 0.84 puntos o 1 punto según la complejidad de la pregunta. Había preguntas abiertas, de selección múltiple, y ejercicios como dibujar, realizar mapas mentales, resolver sopas de letras (Ver Anexo 9). Cada vez que en una clase un grupo ganaba una competencia, tenían derecho a escoger una tarjeta que contenía un beneficio entre 5 en total, los cuales consistían, por ejemplo, en tener un punto extra en caso de que en la próxima clase hubiera un empate con otro grupo, o usar el computador portátil por 15 minutos durante una competencia (Ver Anexo 11).

Para cada competencia, adaptamos las actividades de acuerdo a los tipos de juegos según Wright et al (2006). Como cada tipo de juego podía ser implementado para cualquiera de las habilidades comunicativas, escogimos técnicas tales como identificar, discriminar,

ordenar, conectar, agrupar para promover la habilidad de lectura y escritura en los estudiantes.

Desarrollo del plan y recogida de datos durante la puesta en práctica

En total se realizaron 6 sesiones de 1 hora 40 minutos cada una. Hubo variaciones de tiempo según lo planeado debido a que al inicio de las actividades se pretendía que los estudiantes no tardaran más de tres minutos organizándose, pero en varias ocasiones les tomaba hasta 10 minutos. Igualmente, al momento de explicar la actividad se presupuestaban 5 minutos, pero también nos tomábamos más tiempo ya que se hacía en inglés y la mayoría de los estudiantes no entendían, entonces había que repetir incluso hasta dos veces más, y si definitivamente tras esto no comprendían, había que buscar la manera de explicar ya fuera con gestos o mímica. El español se dejaba como último recurso, pero no se explicaba totalmente en esta lengua, sino que se traducían las palabras más importantes. Así, ambos factores afectaban el tiempo para realizar la actividad. En un par de ocasiones, esto se tradujo en competencias no terminadas o con varios errores en los ejercicios que los estudiantes entregaban ya que teníamos que apurarlos para que acabaran y así poder dar cierre a la actividad, especialmente durante las competencias.

La falta de tiempo también se vio reflejado en el hecho de que en ocasiones no se alcanzaba a dar realimentación como se debía lo que se evidenció en la encuesta final en donde los estudiantes afirmaron no saber por qué muchas veces no les fue tan bien en las actividades. Algunas veces no se les alcanzaba a dar las respuestas de los ejercicios, y si se les daba, era en la siguiente clase cuando ya ellos no se acordaban muy bien qué preguntas habían respondido.

Algo que quizá no salió exactamente como lo habíamos planeado fue la distribución de los grupos. A pesar de que se logró desintegrar los grupos que ellos ya tenían conformados antes de la intervención, hubo grupos que desde la primera competencia marcaron su liderazgo. A partir de la tercera competencia, los demás grupos empezaron a expresar su inconformidad debido a que estos grupos siempre ganaban. Se les explicó que la conformación de los grupos había sido al azar. Para esto, pensamos en estrategias que permitieran que los grupos que estaban rezagados pudieran alcanzar el nivel en la tabla de posiciones de los demás. Una de ellas fue darles una misión extra que les ayudaría a

recibir puntos de más. La otra, fue considerar una manera en la que los estudiantes con mayor conocimiento del inglés pudieran rotar por los diferentes grupos con el fin de ayudarlos. Esta última no se materializó. En la encuesta final, los estudiantes recomendaron hacer una mejor distribución de los grupos.

En gran parte se cumplió con lo planeado. Los estudiantes cumplieron con las tareas asignadas en el aula de clase y la mayoría estaba pendiente de su desempeño en ellas. Cuando, al final de la práctica, se les preguntó qué habían aprendido, la mayoría contestó que aprendieron vocabulario, uno de los elementos clave al momento de mejorar sus habilidades en comprensión y producción escrita.

Como ya habíamos mencionado arriba, cerramos nuestra intervención con una encuesta la cual fue sistematizada y clasificada con una caracterización para obtener así los tres términos más usados por parte de los estudiantes y la profesora. Esta información será contrastada con los mapas mentales y la entrevista a la profesora para de esta manera identificar el núcleo central de estas representaciones sociales.

Estos fueron los resultados de la encuesta realizada con los estudiantes de los grupos 10-1, 10-2, la profesora y la asistente

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
1 ¿Cuál fue tu actividad/ competencia favorita?	-Comercial x 19 -Deportes y Hobbies x 7 -Predecir el futuro x 6	- Kahoot x15 - Comercial x 2 - personalidad x 2 - Predicciones x 2 -Misiones x 2 -todas x2	comerciales	comerciales

Tabla 4. Respuestas a la pregunta # 1 de la encuesta.

Pregunta 1

En esta pregunta se evidencia que las respuestas más comunes de los estudiantes fueron diferentes. En el caso del grupo 10-1, los estudiantes eligieron el comercial como la

actividad favorita. Esta actividad se caracterizó porque cada integrante de los grupos tenía un rol activo durante la tarea. En el caso del grupo 10-2, su actividad favorita fue la que se realizó con los portátiles, en parejas. Esta actividad se caracterizó por su dinámica de concurso. En esta pregunta tanto la docente como la asistente coinciden con las respuestas del grado 10-1.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
2¿Qué piensas de las actividades propuestas y realizadas por Carlos y Yohana?	-Divertidas x 9 -Buenas x 7 -Creativas x 4 -dinámicas x 4 -organizadas x 4	- Didácticas x 3 - ayudan a integrarse x3 -educativas x3 - Realizables x 2 -bien planeadas x2	-Creativas -Lúdica -Objeto comunicativo	Interactivas Bien planeadas

Tabla 5. Respuestas a la pregunta #2 de la encuesta

Pregunta 2

En las respuestas del grupo 10-1 sobresale la palabra “divertidas” y más adelante está “dinámicas”. Ya en el grupo 10-2, sus respuestas son más balanceadas, pero en baja cantidad. Además, la profesora coincide con el grupo 10-1 en el término “creativas” y la asistente comparte con el grupo 10-2 la frase “bien planeadas”.

Aunque la docente utiliza en primer lugar el adjetivo “creativas” para referirse a las actividades propuestas, en las dos siguientes respuestas utiliza sustantivos.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
----------	------------	------------	-----------	-----------

3.¿Te sentiste motivado en las actividades y/o competencias? Explica tu respuesta	- sí, es motivador x 5 - más o menos motivador x 4 - sí, didácticas x 3 - sí, nos exigimos más x 3	- Si x25 -En algunas x4 - Muy motivada, motivadoras más o menos, la clase era más llamativa x 1 c/u	La motivación fue variable	Sí, me gusta ayudar a los estudiantes
---	---	---	----------------------------	---------------------------------------

Tabla 6. Respuestas a la pregunta #3 de la encuesta

Pregunta 3

En el grupo 10-2 el número de respuestas concretas en las que afirman haberse sentido motivados son mayores a las del grupo 10-1, aun así, las respuestas del grupo 10-1 también apuntan a que los estudiantes se sintieron motivados. Aquí en esta pregunta hay una notoria diferencia entre las respuestas de los estudiantes de ambos grupos, y un poco con lo que afirmó la asistente. La respuesta de la docente parece ser con respecto a la experiencia de los estudiantes.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
4. ¿Cómo te sentiste con tu grupo de trabajo? ¿Volverías a trabajar con las mismas personas para otras actividades? ¿Por qué?	- me sentí bien x 25 - no me sentí bien x 5 -normal x 1	- Sí x25 -No x 2 -no con todos x 2 - Puede ser/De pronto x 1	-algunos se sintieron cómodos	-mezclar los grupos ayuda a trabajar en equipo

Tabla 7. Respuestas a la pregunta #4 de la encuesta

Pregunta 4

La mayoría de los estudiantes afirmó haberse sentido bien con su grupo de trabajo. Ambos grupos coinciden en el número de respuestas afirmativas, al igual que la respuesta de la

asistente. En cuanto a la percepción de la profesora, ella considera que no todos se sintieron cómodos en sus respectivos grupos.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
5. De las actividades/competencias en las que participaste, ¿qué aprendiste?	- futuro x 12 - pronunciación x 11 - verbos en pasado simple x 11	- Vocabulario x 24 - Trabajo en equipo x5 - Pronunciación x4	Espero que hayan aprendido vocabulario y estructuras - trabajo en equipo	- manejo del aula es difícil

Tabla 8. Respuestas a la pregunta #5 de la encuesta.

Pregunta 5

Las respuestas de los estudiantes de 10-1 en su mayoría son temas gramaticales. Del mismo modo, para los del grupo 10-2 una tercera parte de esas también es un tema gramatical, sin embargo, hay 5 estudiantes que afirman haber aprendido a trabajar en grupo. En esta pregunta la asistente se llevó la percepción de lo laborioso que es el manejo de aula. Por otra parte, la respuesta de la docente va más encaminada hacia lo que pudieron haber aprendido los estudiantes.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
6. ¿Qué te gustó de las actividades y/o competencias en la clase de inglés?	- competencia x 3 - los dulces x 3 - Divertidas x 2 - exigente x 2 - comprensión del tema x 2	- Que eran diferentes x 7 - Que eran divertidas x 6 - compartir como grupo x6 - Lo dinámicas x5	- fue ganar	- las actividades fueron kinésica

Tabla 9. Respuestas a la pregunta #6 de la encuesta

Pregunta 6

Tanto la asistente como los estudiantes utilizaron en su mayoría adjetivos para expresar lo que les gustó de las actividades. A pesar de que el grupo 10-1 y el grupo 10-2 comparten el hecho de que las actividades eran divertidas, este último concuerda en la mayoría de las respuestas. A los estudiantes del grupo 10-1, en menor proporción, les gustaron las competencias. El grupo 10-2 pondera además la variedad de actividades y el trabajo en equipo.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
7. ¿Qué fue lo que menos te gustó de las actividades y/o competencias en la clase de inglés?	-Notas injustas x 9 -hablar más despacio a la hora de explicar la actividad x 3 -sacar notas x 3	- Equipos no nivelados, no premios para quienes no ganaban x4 - No se explicaban bien las actividades a veces x3 - A veces no entendía las actividades x 2 - A veces era complicado trabajar en grupo x 2	-algunos no les gustó el grupo donde estuvieron	-el pito

Tabla 10. Respuestas a la pregunta # 7 de la encuesta

Pregunta 7

En el grupo 10-1 los estudiantes consideraron que los resultados no fueron justos. Por otro lado, en el grupo 10-2 los resultados variaron más y sobresalió que los grupos no estaban nivelados. Ambos grupos concuerdan con el hecho que algunas veces no se entendía la explicación de las actividades. En baja proporción los estudiantes del grupo 10-2 coinciden con la profesora en cuanto a la dificultad de trabajar en equipo. La respuesta de la asistente es de acuerdo con su experiencia personal. La respuesta de la docente es con respecto a la experiencia de los alumnos.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
8. ¿Qué le cambiarías a las competencias y/o actividades propuestas por Carlos?	- nada x 7 -notas justas x 2 -competencias individuales x 2 - más dinámicas x 2 - dar explicaciones más explícitas x 2	Nada x8 - Explicar más x4 - Premios para todos x3 - Mejor repartición de grupos x3	-eran predecibles	-no usar el pito

Tabla 11. Respuestas a la pregunta #8 de la encuesta

Pregunta 8

En esta respuesta se ven propuestas tanto de los estudiantes como de la asistente. Los estudiantes del grupo 10-1 como el grupo 10-2 coinciden en primer lugar que no le cambiarían nada. El resto de respuestas de ambos grupos coincide con las respuestas de la pregunta anterior sobre todo cuando expresan la falta de comprensión al momento en que se explicaron las actividades.

Pregunta	Grupo 10-1	Grupo 10-2	Profesora	Asistente
9. ¿Cuál de estas palabras se acercan más a tu percepción de la palabra “lúdica” en una clase de inglés y por qué?	- Entretenida x 15 - Competencia x 9 - Jugar x 6	- Jugar : 21 - Entretenida: 10 - Competencia : 1	-jugar según los estudiantes	-jugar

Tabla 12. Respuestas a la pregunta #9 de la encuesta

Pregunta 9

Finalmente, el grupo 10-1 y el grupo 10-2 difieren en el primer término usado. La mayoría de estudiantes del grado 10-2 asocian la palabra lúdica con “jugar”, mientras que para los estudiantes de 10-1, jugar se encuentra en último lugar. Tanto la docente como la asistente mencionan la palabra “jugar”; sin embargo, la docente aclara que es según los estudiantes, confirmando lo que había dicho en la entrevista en tanto que ellos “lo que quieren es jugar, simplemente jugar, pero ellos la verdad no están pensando si están aprendiendo o se están divirtiendo.” (Ver anexo 4). En cuanto a la palabra “entretenida”, hay una diferencia de solo 5 personas al momento de pensar en lúdica. Además, para el primer grupo la competencia es más relevante que para el segundo.

Reflexión, interpretación de resultados y re planificación

Una vez finalizada la clase, había un tiempo de introspección con el fin de analizar aspectos tales como la respuesta de los estudiantes hacia las actividades, el producto que quedó por parte de ellos, la manera cómo nos sentimos al momento de su implementación, los aciertos y desaciertos, recomendaciones, entre otros. Estas reflexiones se consignaban en el diario de práctica docente y nos servían a la vez para tomar decisiones que permitieran que la intervención siguiente tuviera más impacto en cuanto al aprendizaje y motivación de los estudiantes (Ver anexo 12) como se constata en esta reflexión de diario:

Con esta organización creo que la competencia va a resultar bien ya que de aquí en adelante todo será mejor planeado porque las actividades no estarán de manera aislada. La competencia estará presente en cada clase, lo que - según se evidenció en las encuestas, es de su interés.

En las primeras dos intervenciones observamos que hubo una disposición de los estudiantes a participar en las actividades en donde ellos tenían que levantarse, moverse, y a la vez cumplir con unas actividades asignadas. Entre la tercera y cuarta competencia notamos que los estudiantes perdían un poco la motivación puesto que las actividades eran similares. Así que tratamos de agregarle elementos lúdicos que normalmente no hacen parte de la clase como pitos, una canasta para encestar y las tarjetas con comodines sorpresas (beneficios). Hubo una motivación esporádica o instrumental. Sin embargo, ya había comentarios de algunos estudiantes que manifestaron su descontento con el mismo tipo de actividades como lo evidencia la siguiente reflexión (Ver anexo 12): “Había un ambiente de inconformismo en algunos estudiantes acerca de lo que podía ocurrir en esta competencia debido a la repetición de la dinámica en la parte de comprensión de lectura y de escritura. [...]”

En ese momento nos dimos cuenta que estábamos haciendo lo que los estudiantes ya habían manifestado en los mapas mentales iniciales en cuanto a que no les gustaba que se repitieran las actividades. Por lo tanto, optamos por cambiar la dinámica de las actividades al crear competencias de tipo creación en las que ellos tenían más libertad de proponer un resultado a la tarea asignada. Las reacciones a estos cambios se constatan en la misma reflexión: “[...] Sin embargo, al conocer que esta actividad iba a enfocada principalmente en la parte oral y creativa, se entusiasmaron. Hubo un giro notorio en el ánimo de ellos, incluso de aquellos que se mostraron renuentes a participar.”

Recordamos que utilizamos las representaciones preliminares que resultaron de los mapas mentales, los diarios y la encuesta para este análisis. A continuación, vamos a mostrar tres aspectos que sobresalieron como reacciones a la propuesta, y que consideramos se deben tener en cuenta a la hora de implementar un enfoque de carácter lúdico. Tales aspectos están enmarcados en tres ejes que corresponden a los estudiantes, al docente y al concepto de lúdica, antes del campeonato y después del mismo.

Cabe resaltar que debido a que la asistente no estuvo durante la primera recolección de datos, no es posible realizar un contraste acerca de sus percepciones antes y después de

la implementación de las actividades. Sin embargo, ella participó durante el campeonato y consideramos importante su punto de vista en la encuesta.

Los estudiantes

Antes del campeonato “Farallones English Championship”

En cuanto a los grupos, los estudiantes buscaban la manera de trabajar con los compañeros que más simpatizaban. Así como hubo estudiantes que trabajaron sin problema en los grupos que se les asignó, hubo otros que mostraron inconformidad y, en algunos casos, indiferencia al momento de reconfigurar los grupos. También hubo estudiantes que en su grupo no trabajaban y la responsabilidad del grupo, en buena medida, fue de dos o tres estudiantes quienes, en la mayoría de las ocasiones, hacían el trabajo por todo el grupo.

Para cada actividad, los estudiantes esperaban actividades dinámicas y de movimiento. Entre sus intereses estaban actividades en donde ellos tuvieran un rol activo, como participar en grupo o salir al tablero. Para esto, diseñamos materiales exclusivos según el objetivo de la clase para cumplir las expectativas de ellos en la medida de lo posible. Sin embargo, en el fondo, ellos esperaban una nota pues preguntaban si la actividad tenía alguna valoración cuantitativa.

Durante el Campeonato “Farallones English Championship”

Una vez empezó el campeonato, la manera como el grupo trabajaba con respecto a las actividades propuestas cambió debido a que las condiciones y la dinámica de la clase eran diferentes. Los estudiantes fueron organizados en grupos diferentes a los cuales estaban acostumbrados, lo que representaba para ellos asumir su papel como miembro activo del grupo y trabajar de manera colaborativa. La conformación de estos grupos también requería una redistribución del espacio en el aula en cada competencia.

Cada competencia requería el diseño y elaboración de material, teniendo en cuenta la manera como los grupos estaban organizados en el salón y su número de integrantes. Por

tal motivo, distribuimos el material por el salón de tal manera que ellos pudieran moverse en este espacio y no estuvieran limitados a estar sentados todo el tiempo.

Aunque las actividades realizadas buscaban despertar el interés de los estudiantes, la indiferencia persistía en algunos de ellos. Su expectativa era más bien por los puntos de la competencia y su incidencia en la nota final del periodo. En los grupos con bajo nivel de logro se notaba la frustración al no poder obtener los puntos que representaban beneficios.

Aun así, durante las competencias se veía el esfuerzo de la mayoría de los estudiantes por alcanzar el objetivo. Por ejemplo, cuando se proyectaba el cronómetro en el tablero, ellos estaban pendientes del tiempo que quedaba para apurar a sus compañeros, y además se les veía hacer uso de herramientas como sus apuntes en el cuaderno, el uso del diccionario y las preguntas a la asistente con tal de cumplir con su objetivo. Esto corresponde al componente motivacional con respecto al grupo que plantea Dorney (1994) en el sentido de que, al haber unos objetivos grupales, hubo un compromiso grupal que se vio reflejado en el trabajo colaborativo al momento de alcanzar la meta. Ya en el momento de entregar los resultados ellos estaban a la expectativa por saber cuál había sido el grupo ganador, los puntos que habían obtenido y la recompensa que esto representaba. Del mismo modo, también hubo un par de ocasiones en que ellos estaban tan enfocados en cumplir con sus tareas, que no se escuchaba el ruido al que normalmente se está acostumbrado en este grupo y todos permanecían en sus puestos ayudándose entre sí. Esto coincide con lo que plantea Gardner (1985) con respecto a los aspectos que comprenden la motivación: un esfuerzo, un deseo y unas actitudes al momento de cumplir con una meta determinada. Esto también se vio reflejado en las respuestas de la encuesta donde la gran mayoría de los estudiantes afirmaron haberse sentido motivados durante las actividades.

Por último, en la encuesta ambos grupos manifestaron haber disfrutado las actividades en las que debían trabajar en grupo, así como en la preparación y presentación de tales actividades. Esto se traduce en que las actividades de tipo colaborativo y donde tienen un rol activo, despiertan su interés.

El docente

Antes del campeonato “Farallones English Championship”

Como practicantes tuvimos que pensar en la organización del grupo con base en las representaciones de los estudiantes tanto de 10-1 como de 10-2, quienes preferían actividades grupales que incluyeran competencias, trabajo en equipo y salidas al tablero. Además, nos enfrentamos a que en cada clase los equipos de trabajo eran diferentes en cuanto a su nivel de inglés y a su empatía, por lo que debíamos buscar la manera de promover la participación de todo el grupo e involucrar a aquellos estudiantes que normalmente no participaban.

Asimismo, teníamos que tener en cuenta el espacio del salón para el desarrollo de las actividades, asignar y controlar el tiempo para la organización y la presentación de las instrucciones en lengua extranjera, de manera oral y gestual.

En cuanto a los materiales, como practicantes tuvimos que usar la creatividad, recursos monetarios, tiempo, articulación temática con la planeación del periodo y adaptar las actividades del libro *English Please 2*.

Finalmente, según las representaciones de los estudiantes había que evitar actividades que involucraran tareas y evaluaciones. Además, tuvimos que prever la forma en la que nos referíamos al momento de evaluar evitando explícitamente decirles a los estudiantes que su participación tenía nota, así como variar las actividades según la opinión de ellos.

Durante el campeonato “Farallones English Championship”

Como practicantes tuvimos que pensar en una estrategia para organizar los grupos de tal manera que se viera el aporte tanto individual como grupal; buscar la forma de que una vez finalizada la competencia, y suponiendo que cada uno de los estudiantes haría su aporte, se pudiera dar realimentación a los ejercicios realizados. Por otra parte, debíamos pensar en una actividad de compensación para aquellos que tenían bajos puntos y se iban quedando atrás en la tabla de posiciones.

En esta fase también tuvimos que pensar en visibilizar las instrucciones de manera escrita y con imágenes para que fueran entendidas en su totalidad. Para esto, sabíamos que estas debían ser reiterativas y sencillas.

En cuanto al tiempo, tuvimos que calcular qué tanto se demoraría cada estudiante en responder una pregunta. El tiempo que se les daría no podía ser demasiado para evitar

que la competencia fuera tan larga que se pudiera volver tediosa, o muy corta como para que no pudieran responder bien. En cada planeación se especificaba el tiempo estimado para cada competencia. En algunas de las competencias se hizo uso de un vídeo en donde aparecía un cronómetro en el cual se mostraba el tiempo que les hacía falta para completar la actividad.

Al trabajar con actividades lúdicas, la creatividad jugaba un rol muy importante ya que estas actividades debían ser llamativas pero, a su vez, crear un ambiente de aprendizaje que tuviera una articulación temática con la planeación del período. Para esto había que disponer de materiales propios como copias, cartulina, pegante, papel seda, cinta; y, además, comprar los dulces que se les daría al finalizar cada competencia. En este último aspecto también tuvimos en cuenta que la entrega de los dulces y de los beneficios debían ser al final de la clase para no perder parte de la esencia de la competencia. Esta entrega de dulces representaba una materialización de la ganancia obtenida con el juego.

En la encuesta, a los estudiantes les gustaron las actividades propuestas considerándolas divertidas y diferentes, lo que concuerda en que no cambiarían las actividades que propusimos.

La lúdica

Antes del campeonato “Farallones English Championship”

Las representaciones preliminares mostraron que los intereses de los estudiantes apuntan a una clase lúdica, divertida, entretenida con actividades tales como competencias y salidas al tablero. Para esto, tuvimos que preparar actividades tanto grupales como individuales. Aunque no había una diversión espontánea, buscábamos que la actividad fuera agradable y a su vez que ellos pudieran aprender algo.

Además, para cada actividad tuvimos que elaborar material didáctico específico como sopas de letras, cajas, tarjetas, así como hacer diapositivas y editar videos. Esto iba de la mano con las actividades que la profesora tenía planeadas.

Finalmente, a pesar de que en un juego de competencia hay ganadores y perdedores, en este primer momento, los estudiantes no le prestaban mucha atención a esta diferencia. Si un grupo quedaba en primer lugar, la recompensa era una buena nota; y, si quedaba en último lugar, se daba de todas maneras una nota por participación que, aunque era más

baja que la que se le daba a quienes ganaban, no representaba una pérdida para los estudiantes. Muchos estudiantes se conformaban con eso.

La lúdica durante el campeonato “Farallones English Championship”

En cuanto a la lúdica, durante el campeonato, esta conservó parte de su naturaleza en cuanto a la preparación para jugar tanto de manera individual como grupal, y a lo que implica una competencia. Aun así, a diferencia de la diversión espontánea, hay una conformación estratégica controlada por el profesor quien asigna las reglas en cuanto al uso del espacio, formas de participación, turnos, tiempo. Esto coincide con la definición de Cuq (2003) en cuanto a la regulación de la actividad lúdica por parte del profesor.

La elaboración y utilización de los materiales tanto físicos (fotocopias, tarjetas, el pito, la canasta) como abstractos (instrucciones verbales y gestuales) hechos especialmente para cada actividad ayudan a recrear las instrucciones de estas reglas.

De la competencia, es normal que se espere una recompensa en término de ganadores como premios y puntos, que materializamos en dulces, brazalete, tarjeta de beneficios y tabla de clasificación general.

En la encuesta se evidencia que la concepción que tienen los estudiantes de la lúdica está relacionada principalmente con lo que tiene que ver con el juego y la diversión que este representa. Aunque entre sus actividades favoritas estaban las competencias - y el campeonato se trataba precisamente de competir - para los estudiantes esto no se acercó tanto a su percepción de lúdica.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que nuestro objetivo general del trabajo de grado fue integrar la lúdica como parte importante de la didáctica del inglés LE en dos grupos de décimo grado de una institución pública, destacamos los resultados satisfactorios de la recolección de las representaciones y de la encuesta.

Según los datos recogidos y analizados, comprobamos que los mapas mentales son una manera sencilla a través de la cual se puede recopilar información cuando se tiene una cantidad amplia de estudiantes. Además, fue atractiva porque muchos de ellos no tenían idea de qué era un mapa mental y, por medio de un ejemplo sencillo, se les explicó en qué consistía. Fue para ellos un aprendizaje de manera “lúdica” y simple. La entrevista y la encuesta también fueron de gran importancia para poder verificar la información y de esa manera identificar el núcleo de la representación de lúdica.

Por lo que se refiere al concepto de lúdica, este es amplio, y si bien no hay una definición universal, lo que pudimos identificar es que este término es usado en este contexto académico tanto por los estudiantes como por la docente; sin embargo, esta última se refiere más bien a actividades de carácter dinámico, pero con un objetivo pedagógico. En cuanto a los estudiantes, ellos lo ven como juego, como un espacio en el que predomina la diversión sobre el aprendizaje, de ahí que el núcleo central en estos dos grupos fue “jugar” y “entretenida”, los conceptos más compartidos por los estudiantes.

En cuanto al tipo de juegos implementados en la competencia, los estudiantes tuvieron una gran aceptación con las actividades en las que les tocó crear e identificar. No obstante, dentro de la naturaleza del juego existe la recompensa y algunos estudiantes manifestaron su inconformidad en este aspecto. Para ellos, las notas (persistió este término en lugar de puntos) fueron injustas en cuanto a su nivel desempeñado en cada competencia. De esta manera nos dimos cuenta que los estudiantes, en su mayoría, participaron en función de un resultado cuantitativo en vez de uno formativo.

En la planeación e implementación de actividades lúdicas, las opiniones y expectativas de los estudiantes son aspectos clave ya que la enseñanza no se trata solo de lo que el docente quiere enseñar, sino también de la manera de cómo crear un ambiente de motivación que permita a los estudiantes tener un aprendizaje significativo. Por eso es necesario que los docentes tengan una capacidad de análisis y reflexión, en cuanto a los planteamientos teóricos en la materia, que les permita tomar decisiones en cuanto a lo que es mejor para sus estudiantes. Sería bueno también, explorar otras actividades que incluyan o tengan en cuenta el concepto de lúdica, en las que la “competencia” no esté presente ya que los juegos de competencia no son necesariamente lúdicos para todos los participantes.

Igualmente, las actividades lúdicas son una manera llamativa y diferente de enseñar y evaluar en comparación con lo que tradicionalmente se hace en la clase de inglés. Esto a su vez aumenta la motivación de los estudiantes adolescentes quienes están más pendientes de las propuestas de sus maestros y son propensos a criticar su metodología si no implementan actividades innovadoras, sobre todo si son un público que se está formando para la docencia y por tanto tiene una visión más consciente sobre la práctica docente.

Finalmente, con un grupo de estudiantes que se encuentran cerca de culminar su educación media, sí es posible enseñar una lengua extranjera por medio de actividades lúdicas. Estas actividades deben tener unos objetivos claros acorde a la intención comunicativa y que los estudiantes la conozcan. Sin embargo, no es tarea fácil, más aún cuando son estudiantes que se están formando como normalistas. Este tipo de alumnos requiere que durante su proceso de aprendizaje se incluyan propuestas innovadoras ya que su manera de aprender es diferente a la de los niños para quienes el juego hace parte de su día a día.

Como estudiantes en formación para la investigación, este proyecto fue enriquecedor en tanto que pudimos integrarlo a nuestra práctica docente y fuimos testigos de primera mano de la realidad de la educación pública y, por supuesto, de una clase de lengua extranjera. Fue un proceso en el que la organización y planeación fueron clave para el desarrollo de las distintas etapas que fueron variando de acuerdo a las circunstancias y a la asesoría oportuna de la directora de trabajo de grado.

Referencias

- Abric, J.-C. (2011). *Prácticas sociales y representaciones*. (3raed.). México: Ediciones Coyoacan.
- Alvarez, M., & Rojas, M. (1999). *La lúdica como una alternativa de evaluación en el área de inglés*. Universidad del Valle.
- Andreu, M. y García, M. (2000). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico*. En Bordoy, M., von Hooft, A. y Sequeros, A. (Eds.) *Actas del I*

- congreso del español con fines específicos (p.p. 121-125). Amsterdam: Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.
- Aristzábal, M. (2015). *The Role of Games in the Development of Oral Skills in Teaching English as a Foreign Language to Adult Learners From an Extension Course at Universidad del Valle*. Universidad del Valle.
- Ausubel, D. (1969). *A cognitive theory of school learning*. Psychol. Schs., 6: 331–335. doi:10.1002/1520-6807(196910)6:4<331::AID-PITS2310060402>3.0.CO;2-W
- Boyle, S. (2011). *An Introduction to Game-based Learning*. Dublin: UCD Teaching and Learning resources.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. España: Alianza Editorial
- Buzan, T. (2004). *Cómo crear Mapas Mentales*. Madrid: Ediciones Urano.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol.78, No. 3. 273-284 DOI: 10.2307/330107
- Ehrma, M., Leaver, B., Oxford, R. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*, 31, 313-330. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00045-9](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00045-9)
- Escobar, E., Gómez, M. (2004). *La música pop en el desarrollo de las habilidades de escucha y producción oral en inglés*. Universidad del Valle
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens*. Boston: The Beacon Press.
- I.E.E.N.S.F.C. (s.f.). *PEI*
- Leif, J.; Brunelle, L. (1978). *La verdadera naturaleza del juego*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. Traducción de M. Salazar, en *La investigación-acción participativa : inicios y desarrollos 1990 (p.13-25.)*. Madrid: Editorial Popular.

- Lightbown, P. y Spada, N. (2006). Individual differences in second language learning. En *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Molina, S., Garcés, I., Reyes, M. (2006). *Modelo didáctico para el aprendizaje del idioma inglés en octavo, noveno y décimo año de la educación básica del colegio nacional “Aláquez” de la Parroquia Aláquez y del colegio Primero de Abril del Cantón Latacunga*. Universidad Técnica de Cotopaxi.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A. <https://doi.org/10.1037/h0067186>
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. Colombia: Fondo de cultura económica.
- Vigotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Grijalbo, Barcelona
- Urrutia, W., & Vega, E. (2010). Encouraging Teenagers to Improve Speaking Skills through Games in a Colombian Public School. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 12(1), 11–31.
- Wright, A; Betteridge, D. & Buckby, M. (2006). *Games for Language Learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

Anexos

Anexo 1: Encuesta sociodemográfica

1.1 Grupo 10-1

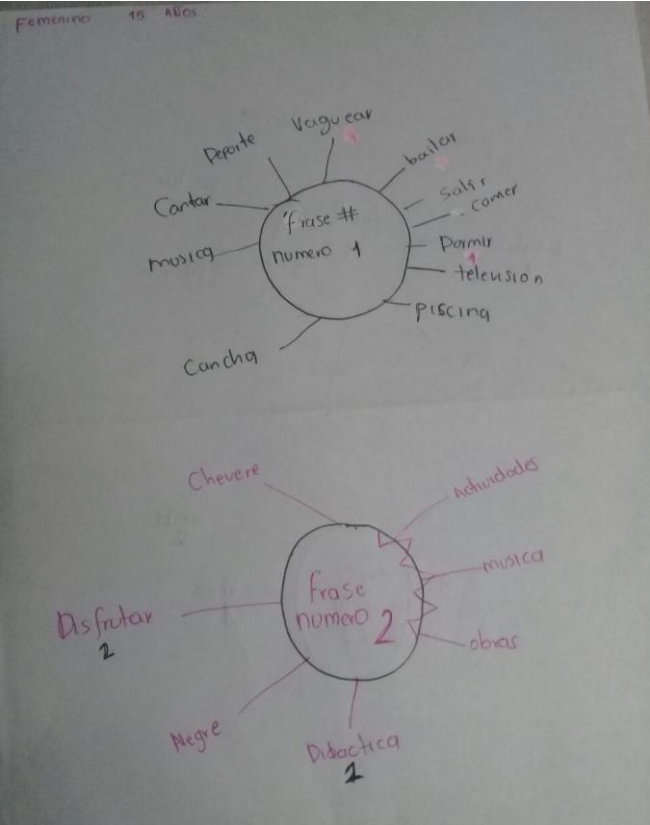
1. Nombre [REDACTED]
2. Edad 16
3. Estrato 1
4. Población especial No

1.2 Grupo 10-2

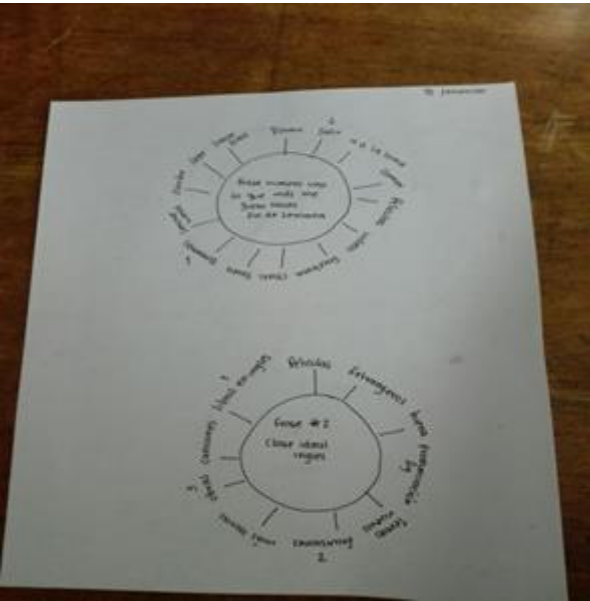
Nombre completo [REDACTED]
② edad: 15 años
③ estrato socioeconómico / Barrio
1 - Bojío Aguacal
④ Permanecer a alguna población especial?
- Campesino
- Desplazado
- Indígena x
- Comunidad Afro

Anexo 2: Mapas mentales

2.1 Grupo 10-1



2.2 Grupo 10-2



Anexo 3: categorización de términos grupo 10-1 y 10-2

3.1 Frase #1 grupo 10-1 y 10-2

Grupo	Frase #1: “Mi clase de inglés ideal” (Tres primeros términos más importantes enumerados según los estudiantes)		
	1	2	3
10-1	- Música - Divertida - Menos grabadora - Con música - Clases más divertidas - Sin tareas - No dejen tareas - Que le dedicáramos más tiempo a lo que no se nos ha quedado claro - Juegos - Saber inglés - Más juegos - Didáctica - Extranjeros - Pronunciación - Libros en inglés - Profesores extranjeros - Comida - Menos tareas - Actividades - No hablen inglés - Recreación - Personas extranjeras	- Bailar - No tareas - Actividades más didácticas - Sin tareas - Actividades lúdicas - Música - Profesora buena - Sin tareas - Divertida - Lúdicas - Divertida - Al aire libre - Juegos - Dinámicas - Excursiones - Sin escribir tanto - Música - Mente en blanco - Deportes - Didáctico - Puntos - Canción en inglés	- Dibujar - Relajo - Menos tareas y más trabajo en clase - Juegos - No homework - Extranjeros (nativos) - Dormir - Aburrida - Entretenido - Computadores - Socialismo - Videos - Personalizado - Obras - Viendo películas - Celular - Música - Hablar de deportes - Poner música - Actividades - Recetas de comida

	- Diccionario - Actividades lúdicas - Que vuelva Kate - Hablar - Juegos - Nativos - Didáctica - Más didáctica - Didáctica - tener un descanso - tener tareas	- Lúdica - Mucha práctica - ver más vocabulario - Interactuar - Extranjeros - Interesante - Explicaciones fáciles - Disfrutar -Diccionario	- Música - Más clases a la semana - Más exámenes - Discutir - Didáctica - Más profesores - Que no dejarán tareas
10-2	- Libre - Lúdicas - Sin exámenes - Actividades - Jugar - Sin exámenes - Menos tareas - Profesora - Fácil - Juego - Con Shirley Escobar - Canciones - Extranjeras - Tiempo - Entender - Dinámica - Una clase divertida - Con gringos - Música	- Películas - Buen profesor - Dinámica - Salón - Comprender - Dinámicas - Menos exámenes - Juegos - Entretenidas - Happy - Separada los buenos de los no tan buenos - Música - Juegos - Dialogar - Ganar exámenes - Alegre - Clase bien aprendida - Sin pérdidas - Divertida	- Sin tareas - Participación - Traductor - Salir del salón - Saber - Menos horas - Clases dinámicas - Actividades - Con juegos - Perfect - Con acompañante extranjera - Ganas - Con Shirley - Juegos - Divertida - Divertido - Trabajos creativos - Ver temas nuevos

	- Divertida - Sin exámenes - Escuchar música - Comer - Divertida - Jugar - Jugar - Actividades creativas - Espacios de juegos de aprendizaje - Sin exámenes - Jugando - Sin exámenes - Ver películas - Hablar - Aprender - Recreativa - Aprender - Español	- Didáctica - Personalizada - Divertida - Sin exámenes - Jugar - Hablar - Sin examen - Diccionario - Con actividades - Sin tanta tarea - Que no dejen tarea - Que viéramos películas - No trabajos - Extranjeros - Pronunciación - Didáctica - Español - Trabajar en equipo	- No tarea - Sin tareas - Jugar - Chatear - Didáctica - Escuchar - Enseñar menos cosas - Leer - En un bosque con alejandra daddario - Sin calor - Menos tareas - Profesora - Shirley - Participar - Sin examen - Explicar - Diversión
--	---	--	---

3.1.1 Balance frase #1 grupos 10-1 y 10-2

	10-1	10-2
Frase #1	Juegos/jugar/lúdica Dinámicas Divertida/recreación/disfrutar/entretenido: 9+1+7=16	Juegos/jugar/lúdico (13)+ Dinámicas(4) + Divertidas/diversión/recreativa/entretenidas/happy/alegre: (12): 29
Mi clase de inglés ideal	Sin, menos /trabajos, tareas: 8 Material audiovisual: 10 Extranjeros: 6 Didáctica: 7 6 HORAS	Sin exámenes (11)+ Sin, menos /trabajos, tareas (8): 19 Material audiovisual: 8 Comprender/aprender: 5

	PRÁCTICA	Didáctica: 4
	INTERÉS	Hablar 4
	LIBROS, ESCUCHA	Con extranjeros: 4

3.2 Frase #2 grupos 10-1 y 10-2

Grupo	Frase # 2: “Mis actividades favoritas en una clase de inglés” (Tres primeros términos más importantes enumerados según los estudiantes)		
10-1	1	2	3
	-Música - Reírme de que soy muy malo -Cuando podemos trabajar como grupo - Nada - Cuando salimos al tablero a participar - Grupales - Ninguna - Cuando nos pone guías en el video big(sic) -Lúdicas - Actividades - Interesantes - Canciones - Algunos juegos- - Ejercicios de competencia	- Jugar - Actividades que hacen que prestemos más atención - Escuchar el timbre para que se acabe - Pone en grupo para realizar trabajos - Juegos - Tablero - Actividades creativas	- Participación - Dormir - Tarea sencilla - Escuchar la grabadora

	- Canciones - Salidas al tablero - Escuchar a siri (sic) (cd) - Actividades en grupo - Trabajar en el libro - Nada - Juntar palabras - Conocer palabras - Practicar - Aprender nuevas palabras - No sé - Nada - Exámenes - Hablar - Jugar - Juegos - Juegos - Juegos - Cuando tenemos uso del computador - Didácticas	- Extranjeros - Verbo tuve (sic) (to be) - Nada - Crear - Juegos - Aprender - Tareas lúdicas - No sé - Nada - Aprender vocabulario nuevo - Interactuar - Escuchar - Participación - Talleres grupales - Actividades en grupo - Escuchar	- Ahorcado - Clase dinámica - Nada - Imaginar historias - Hablar inglés - No sé - Pasado y futuro - Leer - Discutir - En equipos - Actividades al tablero - Triki
Grupo 10-2	- Didácticas - Computadores - Dinámica - Aprender - Escuchar música	- Dormir - Competencias - Tablero - Participar - Ver vídeos	- Cuando saca definitivas - Canciones - Computadores - Hablar - Jugar con las palabras

- Hablar - De participación - Jugar - Hablar - Dinámicas - Participar - Participar - Participar - Dialogar - Jugar - Aprender - Creativas - Hablar - Hablar - Participar - Didácticas - Dormir - Molestar - Jugar - Hablar - Utilizar computador - Completar las oraciones - Participar cuando se maneja el tema - Participar - Jugar - Comparative form - Computadores	- Escuchar música - De jugar - Ideas - Ver vídeos - Grupos - Cantar en inglés - Hablar - Escuchar - Escuchar - Reír - Hablar - Competitivas - Escuchar como hablan - Música - Películas - Ver diapositivas - Juegos - Canciones - Escuchar - Didácticas - Utilizar el computador - Cuando me explican sencillo pero muy bien - Atención - Computador - My portrait - Didácticas	- Celular - De interactuar con el otro - Escuchar música - Salir al tablero - Revisión de cuaderno - Exámenes porque los gano - Grupos - Opinar - Participación - Escuchar música - De aprendizaje - Aprender - Jugar - Música - La interrumpen - Recochar - Divertida - Jugar - Salir al tablero - Adivinar las palabras - Poner atención cuando estoy adelante - Hablar
---	--	--

	- Hablar - Tratar de pronunciar - Online - Jugar - Divertirnos con los nombres en inglés	- De pie - Ejercicios participativos - Grupales - Dibujo - Escuchar música	- Lectura - Manualidad - Participación en el tablero - Color - Hablar
--	--	--	---

3.2.1 Balance frase #2 grupos 10-1 y 10-2

	10-1	10-2
Frase # 2 Mis actividades favoritas en una clase de inglés	competencia/- juegos/lúdica 12= Trabajo en grupo: 7 Salidas al tablero/participación: 6 Material audiovisual : 5 Nada/no sé: 5	Jugar/competencia/adivinar: Dinámica/ Divertida 13 +4: 17 Hablar: 15 Participar/salidas al tablero: 14 Material audiovisual 14 Computador 7 Didáctica: 4 Aprender: 4

3.3 Frase #3 grupos 10-1 y 10-2

Grupo	Frase #3: “Actividades menos interesantes en una clase de inglés” Tres primeros términos más importantes enumerados según los estudiantes		
	1	2	3

10-1	-Escribir - Estar copiando a cada rato y no poner en práctica nada - Tareas - Cuando nos enseñan algo y de repente cambian de tema - Exámenes - Todas - Casi todas - Escuchar audios - El libro -Tareas - Mismos temas - Escuchar la grabadora - Escuchar un siri(sic) y no entender - Toda la clase - Vocabulario - Todas - Exámenes - Tareas - Examen - Exámenes - La del equipito que la profe pone a escuchar - Explicar cosas que ya sabemos - Trabajar en el libro - Dibujar - Audios	- Pensar - La grabadora - Trabajos individuales cuando nos ponen a escuchar los audios de la grabadora - Tareas - El libro - La grabadora - Pronunciación - Grabadora - Actividades del libro - Tarea - Pronunciación - Todas - Exposiciones - Escribir - Actividades individuales - Ver cosas una y otra vez - Escribir en español - Lectura	-Trabajo individual - Las tareas para la casa - Escribir - Libro de inglés - Las tareas - Examen oral - Todas - Carteles - Los posters - Mirar - Didáctica
------	---	--	--

	- Lectura - Lectura - Los exámenes - Las repeticiones de las clases - Libros	- Escuchar - Escuchar en inglés en la grabadora - Teoría	- La dictadura
10-2	- Tareas - Talleres - Exámenes - Actuar - Actividades orales - Exámenes - Las que parecen examen - Leer - Leer en voz alta - Exámenes - Tareas no orales - Personas desinteresadas - Exámenes - - Escuchar esas grabaciones - Examen - Examen - Exámenes - Tarea - Prestar atención - Examen - Estresante ruido - Exámenes	- Talleres - Listening - Tareas - Cantar - Exámenes - Tareas - Las que no son dinámicas - Copiar - Examen - Tareas - Cuando la profesora nos pone a copiar - Tareas largas - Tareas - - Examen - Participar - Actividades - Calificaciones - Trabajar con el libro - Escribir - Calificaciones - Escuchar la mala	- Trabajos en cartulina - Tareas - Leer - Libro - Escribir - Leer - Las individuales - Hablar - Participar - Leer en voz alta - Las actividades pasadas de moda - Exámenes - Ejercicios - - Tareas - Tareas largas - Tareas - Actividades en clase - Escuchar

	- Examen - Bailar - Exámenes - Exámenes - Exámenes - Examen - Hacer tarea - Exámenes - Manualidades - Libro - Examen - Tareas online - Hablar - Exámenes	pronunciación - Tareas - Tarea - Cantar - Tareas - - Cuestionarios de un momento a otro - - Hacer exámenes - Tareas - Tareas - Taller - Leer en voz alta - Copiar - Participar - Hablar mucho en inglés	- Tareas - Exámenes - Talleres - Leer - Leer - Socializar - - Tareas en cartulina - - - - Talleres - Escritura - Copiar - Carteles - Examen - Hacer las tareas en inglés
--	---	--	--

3.3.1 Balance frase #3 grupos 10-1 y 10-2

	10-1	10-2
Frase #3	escuchar audios/grabadora: 10	Exámenes/cuestionarios/calificaciones: 28
Actividades	-lectura/leer libros: 9	Tareas/talleres/trabajos/ejercicios: 27
menos	Tarea: 7	Leer: 8
interesantes en	Examen: 6	Escribir/copiar: 7
una clase de	Escribir/copiar: 5	Hablar/actividades orales: 4
inglés	Repetición de las clases/mismos temas: 4	
	Todas: 4	

Anexo 4: Entrevista a la docente

Como docentes en formación y estudiantes de la Licenciatura de Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, en el marco de nuestro trabajo de grado acerca de la *lúdica en la enseñanza del inglés* buscamos conocer la visión y las apreciaciones que la docente tiene acerca de lúdica en la enseñanza del inglés y qué experiencias ha tenido en su práctica docente en colegios públicos, en particular del grado décimo.

Objetivos:

-Conocer la visión y la experiencia que la docente tiene acerca de lúdica en la enseñanza del inglés.

1. ¿Cuáles son las actividades que más le gusta implementar en el aula de clases?
2. ¿Qué se debe tener en cuenta al momento de escoger una actividad para trabajar en el aula?
3. ¿Cómo definiría el concepto de “lúdica” pensando en la enseñanza de lenguas?
4. ¿Qué actividades considera usted como “lúdicas”?
5. ¿Sus estudiantes le solicitan actividades “lúdicas”? ¿Qué palabras o términos utilizan para hacerlo?
6. ¿Cuáles son las actividades lúdicas que prefieren sus estudiantes? ¿Hay una diferencia entre los estudiantes de décimo grado y los demás grados en cuanto a esas preferencias?
7. ¿Qué se debe tener en cuenta al momento de implementar una actividad lúdica en clase? ¿Y en una clase de décimo grado?
8. ¿Ha encontrado alguna dificultad en la implementación de actividades lúdicas? (en caso que no lo haya dicho antes)
9. ¿Se evalúan las actividades lúdicas?
10. ¿Cuál es la relación entre lúdica y aprendizaje?

Transcripción

Docente de inglés de la institución

1. Me gusta empezar la clase con una actividad motivadora, como recordarles a ellos o que ellos sean conscientes de que sí tienen algún conocimiento en inglés, que ellos no sientan desde que uno va a empezar que no saben nada, a mí me gusta mucho hacer actividades de *listening*, me parece que uno logra captar la atención de ellos, tanto los que saben cómo que se sienten retados y pueden hacerle. Los otros también: llega el momento en que descubren que sí tienen por allá dentro unos conocimientos y pueden hacerlo. [...]” (p.21). El juego en el adolescente tiene como propósito tranquilizarlo acerca d

3. La lúdica son las actividades que uno hace para que los estudiantes se diviertan, pero que en el fondo tengan un objetivo, es lo que pienso y lo que hago. Cuando lo voy a hacer estoy enfocada en eso, bueno voy a repasar tal tema, entonces los pongo, entonces resulta divertido ellos como que se desestresan, se desinhiben y logra uno ver el verdadero inglés que tienen [...]

4. Las competencias, cuando los ponemos a competir a ellos, lo que parezca juego. A ellos les encanta pararse del puesto. En el momento en que uno los deja pararse, correr en el salón, incluso gritar, eso es lúdico para ellos.

5- La verdad ellos tienen como una confusión. Ellos siempre dicen “Ay! hagamos una clase didáctica”, eso siempre lo he visto a pesar que estudian pedagogía, lo que me llama mucho la atención; y ellos en vez de decir una actividad lúdica o dinámica- no sé si es que confunden el término- dicen “hagamos una clase didáctica [...]

8. Una de las cosas es volverlos a ubicar, porque si uno empieza la clase jugando, ya uno dice ‘voy a hacer 10 minutos’ por meterlos en el cuento, cuando ya uno quiere sentarlos, ‘bueno pues acomodémonos’ usted solamente diga ‘open your notebook’ eso es fatal , para todos los grupos yo no sé por qué , abramos el cuaderno “aahh”, entonces eso por ejemplo ya dejó de ser lúdico, entonces ellos como que también cambiaron totalmente la situación, “ah bueno ya jugamos ah ahora viene lo aburridor” [...]

Anexo 5: Encuesta estudiantes

5.1 preguntas

1. ¿Cuál fue tu actividad/competencia favorita?
2. ¿Qué piensas de las actividades propuestas y realizadas por Carlos/Yohana?
3. ¿Te sentiste motivado en las actividades y/o competencias? Explica tu respuesta
4. ¿Cómo te sentiste con tu grupo de trabajo? ¿Volverías a trabajar con las mismas personas para otras actividades? ¿Por qué?
5. De las actividades/competencias en las que participaste, ¿qué aprendiste?
6. ¿Qué te gustó de las actividades y/o competencias en la clase de inglés?
7. ¿Qué fue lo que menos te gustó de las actividades y/o competencias en la clase de inglés?
8. ¿Qué le cambiarías a las competencias y/o actividades propuestas por Carlos/Yohana?
9. ¿Cuál de estas palabras se acerca más a tu percepción de la palabra “lúdica” en una clase de inglés y por qué?
 - a. Jugar
 - b. Entretenida
 - c. Competencia

Anexo 6: Plan de clase 10-1 (antes del campeonato F.I.C)

6.1 Grupo 10-1

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 1

Nombre de la institución: I.E. E.N.S F.C

Nombre del profesor titular del curso: G. M.

Nombre del practicante: Carlos Humberto Hernández Valencia

Grado: 10-1

Fecha: Julio 7 de 2017

Tema: Deportes y pasatiempos

1. Objetivos específicos

El estudiante será capaz de hablar sobre deportes y hobbies

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Hablar sobre deportes y pasatiempos	Gerundio ING	Ninguno

3. Metodología

Role play: Students are given two hobbies/sports with their pictures by random. Then, in pairs or in groups of three, they will perform a short conversation where they express their likes or dislikes (I like.../ I don't like...)

4. Materiales y recursos

Proyector de imágenes y diapositivas.

5. Evaluación

Evaluación cualitativa Se tendrá en cuenta aspectos como la pronunciación, el contacto visual y la naturalidad al hablar.

6.2 Grupo 10-2

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: #1

Nombre de la institución: I. E. E. N. S. F.C.

Nombre del profesor titular del curso: GM

Nombre del practicante: Allen Yohana Muñoz Trujillo

Grado: 10-2

Fecha: 22 de junio de 2017

Tema: Deportes y pasatiempos

Tiempo estimado: 30 minutos

1. Objetivos específicos

El estudiante será capaz de hablar acerca de deportes, pasatiempos y actividades de esparcimiento

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Deportes y pasatiempos	Presente progresivo ING	Ninguno

3. Metodología

Se realizará una actividad como *Warm-Up* llamada “Teléfono Roto” en la cual se le dará a los estudiantes una frase que contiene el presente progresivo. El primer estudiante debe decirla al segundo, el segundo al tercero y así sucesivamente. El último de la fila pasa al tablero y escribe la frase que entendió.

Luego, se hará una actividad en la cual a los estudiantes se les dará el vocabulario de los deportes y pasatiempos recortado a la mitad o en tres, y ellos deben unirlos. El grupo que más una palabras es el ganador. Las palabras deben adherirse al tablero en el espacio correspondiente a cada grupo.

4. Materiales y recursos

Proyector, computador, marcadores, hojas de papel, tijeras, cinta.

5. Evaluación

Evaluación cualitativa Se tendrá en cuenta la participación de los estudiantes.

Anexo 7: Reglas de campeonato

RULES

1. Groups will not change. They will be the same until the end of the championship.
2. The instructions of each activity will be explained only once. Each group will have the instructions on a piece of paper.
3. In each competition, the winning group will gain 6 points, the second will gain 5, the third will win 4, the fourth will win 3, the fifth will win 2, and the sixth place will win 1 point. The whole group will need to participate in order to gain points
4. The winning group of each class will have an immunity bracelet which will represent a benefit for next competition. These benefits are written on small cards. A member of the winning group will pick a card from the deck every time they win, and they will have to bring it to the next class in order to use the benefit.
5. In each class a competitor will be the leader of his/her group. She/he will be in charge of socializing the task assigned. Each competitor of the group will play this role.
6. All the competitors of the groups must work together to get points. If the group doesn't participate, they will lose 3 points. If the group cheats, they will also lose 3 points.
7. Students have to take their dictionaries.
8. At the end of the competition, the first three places will have a surprising prize.
9. The last group (in a special case, they can be the two last groups) of each competition will have a special mission. This will give them the opportunity to get extra points (maximum two) to catch up depending on their performance. If they don't achieve it, they won't get any point.

Anexo 8: Plan de clase F.E.C (durante el campeonato)

FORMATO DE PLAN DE CLASE

Número del plan de clase: 2

Nombre de la institución: I.E. E.N.S F.C

Nombre del profesor titular del curso: G. M.

Nombre del practicante: Allen Yohana Muñoz Trujillo y Carlos Hernández

Grado: 10-1 y 10-2

Fecha: 31 de agosto de 2017

Tiempo estimado: 40 minutos

Tema: Biografía

1. Objetivos específicos

El estudiante será capaz de identificar los elementos básicos de una biografía

2. Contenidos

Contenidos comunicativos	Contenidos lingüísticos	Contenidos culturales
Biografía	Pasado simple	Historia de 2 personas de Sao Paulo y Malawi

3. Metodología

1. The six groups will gather (**1 minute**). The coordinator of the competition (practitioner) will control the time with a chronometer.

2. Plan a: All students will open the book “English Please 2” in the page 31. This page has two short biographical texts. They will read it to try to understand the genre or type of text and the global idea. In the same page, they will find a chart of vocabulary. Anyway, they will have to use the paper dictionary if necessary. **(5 minutes)**

Plan b: Each group of six students will be given two copies (three students per copy). Each copy has two short biographical texts. They will read it to try to understand the genre or type of text and the global idea of it. Students will be provided a set of vocabulary about the text (taken from English Please 2) stuck on the wall. They cannot take the papers from the wall. Anyway, they will have to use the paper dictionary if necessary. **(5 minutes)**

3. For each of the six parts of the competition, one student has to participate. The other members of the group can help him/her, but the person in charge of the part of the competition has to answer in a written way.

4. The students will be given the order of each one of the six parts or categories (**word map, guess, genre, order, true or false, reading comprehension**). Each group will have to select their members according to the order of categories. Each group will decide the order of the participation of their members. After the choice, they won't be able to change the order of the contestants.

2 and 3 (5 minutes)

5. The three teachers will be in charge of giving and receiving the piece of papers of two groups. For that, each teacher will have a box. One member of each group will collect the first question in a piece of paper. They have to hand in the paper with the answer of the first question to get the second question and so on, until to collect and deliver the piece of paper of the 6 questions.

These are the order of the activities:

-1st activity: group - (**word map**): Students will have to draw a circle and write inside it “action past”. Then, students will have to write all the actions in past the find in the texts. **(2minutes)**

- **2nd activity**: guess: write an alternative title (**3 minutes**)

- **3rd activity**: discriminate (**genre**) Students will have to answer two questions. Both answers have to be correct (**5 minutes**)

- **4th activity** (**order**) Each group will be given jumbled sentences. Then, they have to order it correctly. (**3 minutes**)

-**5th activity** discriminate 2 (**true or false**): Students will check if each statement is true or false. (**5 minutes**)

- **6th activity** discriminate 3 :(**reading comprehension**) students will have to answer the questions (**5 minutes**)

6. At the end of the competition, the coordinator of the competition will show the results of the questions. Then, they will collect the three boxes.

At this moment the estimated time is 32 minutes, when the competition finishes, the other teachers continue with their activities.

7. As the class continues, the coordinator will check the answer of all the groups. It will be taken into account the order of the delivery of the papers by the groups. In case of tie the first group will have the priority.

8. At the end of the class, the coordinator of the competition will give the score of the groups. The first place will receive a secret prize, the immunity bracelet and the chance to choose a secret benefit. Also, the 2nd and 3rd group will receive a secret prize.

Estos son los textos fuente (tomados del *English Please 2*):

FROM BEGGING TO BUILDING

Sandra Ferreira de Souza grew up on the streets of São Paulo, Brazil. She couldn't work because she was so young, so she begged for money to survive. She became pregnant when she was just a teenager. An organisation Lua Nova, which helps pregnant women in Brazil, gave her somewhere to live. After she had her baby, Lua Nova helped Sandra to learn about building, so that she could get a job.

Sandra and other women like her learnt a lot. She can now make bricks and sell them, and she can build a house. Some people think that women can't be builders, but Sandra knows that they are wrong. In fact, some people prefer women builders because they think that women are more careful. Sandra now lives with her three children in a house that she built herself.



ECO-FRIENDLY INVENTOR

William Kamkwamba was born in Malawi, Africa in very poor conditions. He grew up without electricity or running water. After he was 14, he couldn't go to school because his family were poor. However, there was a local library, so he went there instead. He could read books and teach himself things.

William was very interested in reading about how windmills could make electricity and pump water. So he decided to build a windmill.

William's windmill was very successful, and he won a scholarship to a university in South Africa. Now he can teach young people how to make their own windmills and repair water pumps.



Anexo 9. Preguntas de la competencia:

1-WORD MAP: Draw a circle and write inside it “action past”. Then, write all the actions in past you found in the texts.

2- BE CREATIVE: Write an alternative title for each text.

3- GENRE- Choose the correct answer:

a. Both texts are:

- Reports

- Essays

- Biographies

b- The elements of these texts are:

- Beginning, development, ending
- Birthplace, chronological events, achievements
- Reasons, conclusions, examples

4- ORDER- Write the words in the correct order to make sentences

- teaches William make how to windmills
- they go William school didn't to because poor were
- gave Sandra people money with survived her
- bricks sold and Sandra made

5- TRUE OR FALSE?

- Sandra became mother when she was too young. F___ T___
- She worked when she was young. F___ T___
- Sandra built her own house. F___ T___
- William was born in good conditions F___ T___
- William learned new things in the library F___ T___
- William bought his own windmill F___ T___

6- READING COMPREHENSION

- What did William build?
- How did *Lua Nova* help *Sandra*?

4. Materiales y recursos

Libro *English Please* 2 pg 31, tarjetas, caja, fotocopias, brazalete

5. Evaluación:

Evaluación cuantitativa: 0.5 puntos para preguntas 2 y 3 y 1 punto para preguntas 1, 4, 5 y 6

9.1 Respuestas de los estudiantes en las actividades

farallones English Championship 						
Name of the Group	1st Competition Points	2nd Competition Points	3rd Competition Points	4th Competition Points	5th Competition Points	Total
The 3312	4	1	2	6 ⁶	1	20
Stars	6	6	6	6 ⁴	6	34 ★
Translators	1	2	4	6 ²	4	19
Angry Titans	5	3	3	6 ⁵	2	24
Gamers	2	4	1	6 ⁴	3	17
Group 6	3	5	5	6 ³	5	27

Anexo 11: Comodines (beneficios)



Anexo 12: Diarios

12.1 Diario grupo 10-1

Nombre de la institución: I. E. E. N. S. F.C. Nombre del profesor titular del curso: G.M Nombre del practicante: Carlos Hernández Fecha: Octubre 26 de 2017 Clase: #10 Tiempo de intervención: 1h 40m	
Descripción	Reflexión

Algunos estudiantes mostraron inconformismo por el inicio de la competencia. Una estudiante decía que por qué no se cambiaba la dinámica de la competencia. El coordinador de la competencia le advierte a esta estudiante y a los demás que en esta ocasión la actividad iba a ser distinta. Algunos grupos se forman rápidamente y el coordinador les da puntos extra por esto. Luego el coordinador explica sobre qué se trató la actividad y qué rol iba a cumplir los integrantes de cada grupo, y tanto la profesora como la asistente ayudaron para dar un ejemplo de lo que ellos tenían que hacer haciendo un corto comercial de un champú. Después cada grupo recibió la hoja de las instrucciones y cada líder recogió la tarjeta de los productos con los que iban a representar el comercial. Los estudiantes mostraron entusiasmo. Por momentos la profesora y la asistente acudían a responder las inquietudes de los estudiantes, el coordinador de la competencia en buena parte se ocupó de responder las preguntas en cuanto a vocabulario y manera de dar la orden de todos los grupos. Todos los integrantes se involucraron en la elaboración del libreto y luego en el ensayo del comercial. Utilizaron los elementos que le correspondía, una loción, una base de maquillaje y un desodorante; igualmente, usaron la sudadera que llevaban puestos a	• Había un ambiente de inconformismo en algunos estudiantes acerca de lo que podía ocurrir en esta competencia debido a la repetición de la dinámica en la parte de comprensión de lectura y de escritura. • Sin embargo, al conocer que esta actividad iba a enfocada principalmente en la parte oral y creativa, se entusiasmaron. Hubo un giro notorio en el ánimo de ellos, incluso de aquellos que se mostraron renuentes a participar. • Considero que uno de los aspectos que pudo influenciar en este giro anímico fue que los estudiantes se sentían identificados con los comerciales y los productos que tenían que presentar. Otro aspecto a
---	--

manera de jean y un cuaderno a manera de laptop. En el momento en el que tenía que hacer las presentaciones, los grupos salieron voluntariamente. Usaron todos los elementos, a parte de los ya mencionados, que tenía a su disposición para recrear el comercial como asientos, pupitres, hojas para de papel. La profesora grabó las presentaciones y a ellos no les importó. En cada una de las presentaciones hubo risas y aplausos. Una vez terminada todas las presentaciones, el coordinador de la competencia hizo comentarios generales y luego concretos para cada grupo. Finalmente, los grupos procedieron a calificar del 1 a 5 el desempeño de los otros y se recogió las hojas.	destacar fue que la actividad implicaba crear. Si bien había unos pasos mínimos, ellos tenían la libertad de escoger el escenario, los materiales y los roles para el desarrollo del comercial. El último aspecto para resaltar fue que debían usar comandos o instrucciones sencillas para el desarrollo del comercial. Por supuesto, que en la parte de pronunciación y de la sintaxis hubo algunas falencias pero el hecho de que el coordinador pudo lograr llamar la atención de los estudiantes a través de esta actividad es una gran oportunidad para enseñar de manera estructurada la clase. Por otro lado, en cuanto al manejo de grupo, un profesor titular puede encargarse de hacer esta actividad si hay una clara explicación del tema y si durante la actividad hay claras instrucciones y asignación de roles a los integrantes de cada grupo.
---	---

12.1 Diario grupo 10-2

Nombre de la institución: I. E. E. N. S. F. C

Nombre del profesor titular del curso: GM

Nombre del practicante: Allen Yohana Muñoz Trujillo

Fecha: Agosto 31 de 2017

Clase: #6

Tiempo de intervención: 1 hora 40 minutos

Descripción	Reflexión
-------------	-----------

La clase empezó a las 11:00 a.m. Como uno de los estudiantes cerró el salón, no tuve la oportunidad de tener pegados en la pared los materiales para cuando empezara la clase. Afortunadamente, en ese momento Alía y un estudiante se ofrecieron para ayudarme.

Una vez terminé de escribir, les dije que sacaran una hoja y que escribieran sus nombres y fecha de nacimiento. Muchos no entendieron lo que estaba diciendo y decían, “en español por favor”. Les volví a decir la consigna en inglés pero esta vez les di un ejemplo en el tablero. Como siempre, los estudiantes que sí entienden lo dicen en español en voz alta y los demás ya entienden. Había 3 estudiantes que cuando les di la consigna ni siquiera habían sacado la hoja, uno de ellos me dijo que no quería hacer nada.

Luego les dije que con esa información íbamos a encontrar en qué día de la semana habían nacido. Unos no entendieron la consigna y vinieron a preguntarme así que les di un ejemplo con mi fecha de nacimiento.

Cuando se sentaron, les dije que sobre las ventanas había información acerca de la personalidad según el día de nacimiento, que tenían que leerla y escribir si estaban

- En esta actividad estuve muy motivada ya que es la primera de una serie de actividades que van a estar relacionadas entre sí. Lo que me preocupa es que suceda lo mismo de los primeros días, que ellos, por irse con sus compañeros, no escriban información real en las hojas que más tarde servirían para conformar los grupos.
- Aún hay estudiantes quienes no muestran interés por las actividades propuestas. Aun así, me siento con una actitud positiva para lo que se viene para las próximas clases.
- Por otra parte, hay unos estudiantes que sí muestran interés por las actividades que se llevan, lo que me hace pensar que no serían necesarios tantos cambios en ellas para lograr que la totalidad de estudiantes se sientan motivados.

de acuerdo o no con cada una de las características que allí mostraban, entonces fui al tablero, y les di un ejemplo. Cuando me acerqué a los grupos noté que algunos estaban escribiendo literal las oraciones. Entonces les dije en español que no tenían que escribirlas, que solo tenían que escribir si estaban de acuerdo o no. Entonces les dije que a los que les salió <i>Monday</i> y <i>Tuesday</i>, debían darle sus papeles a Gloria. Luego les dije que los <i>Wednesday</i> y <i>Thursday</i> le entregaran las hojas a Alía. Finalmente, les dije que <i>Friday</i>, <i>Saturday</i> y <i>Sunday</i> me los dieran a mí. Como eran más, la mayoría se levantó y me entregaron las hojas. Hubo unos que aun cuando yo escribí en el tablero los días y nombres de las profesoras a quienes ellos debían entregarle las hojas, varios se acercaron a preguntarme a quién se los tenían que entregar.	• Aquí ya pude ver la consecuencia de no haberme asegurado que entendieran. Aún persiste el hecho de que no se entienden en su totalidad las instrucciones. No tuve en cuenta que solo fue la mayoría que dijo que sí entendía. No fue lo mejor, pero por otra parte creo que si me quedo explicándoles, algunos de todas maneras no entenderían y se perdería tiempo. En estos casos, y por cuestiones de practicidad, recurro entonces al usar el español. • En general la actividad salió bien porque se logró el objetivo que era realizar los grupos. Sin embargo, hubo varias cosas que no salieron como quería. Una de ellas fue al momento de explicar las instrucciones. Hay algunos estudiantes que entienden y otros no, y estos últimos no preguntan o piden explicación de nuevo. Otros estudiantes no querían realizar la actividad, y esto se vio reflejado cuando al finalizar la clase, la profesora les preguntó si les había gustado la actividad y algunos respondieron que más o menos.
---	---

	• Una de las cosas con las que estoy algo satisfecha es que se pudo dividir un grupo de 5 estudiantes que siempre son los que no ponen atención y luego dicen que no entendieron. Al calificar los ejercicios, hubo muchos estudiantes que no habían hecho bien las oraciones aun cuando les había puesto el ejemplo en el tablero. Con esta organización creo que la competencia va a resultar bien ya que de aquí en adelante todo será mejor planeado porque las actividades no estarán de manera aislada. La competencia estará presente en cada clase, lo que - según se evidenció en las encuestas, es de su interés.
--	---