

ACTIVIDADES LÚDICAS DE REPASO Y SU FUNCIÓN MOTIVADORA EN LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

Fátima Faya Cerqueiro¹
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Cuando diseñamos juegos ad-hoc para las clases de segundas lenguas o lenguas extranjeras, solemos plantear la introducción de elementos aleatorios como aliciente para que los alumnos se impliquen en la dinámica propuesta y muestren así un mayor interés. Este artículo compara la recepción de dos juegos diferentes elaborados como actividades de repaso para un grupo de alumnos de inglés para fines específicos en un grado universitario de carácter no lingüístico. En el primero de los juegos los alumnos estaban distribuidos en grupos que iban respondiendo a preguntas por turnos, y para incentivar la atención de todos los grupos se incluían elementos como comodines, pérdidas de turno o vuelta a empezar. En la segunda actividad, todos los grupos podían avanzar en el juego si su respuesta era correcta. Se eliminaba por tanto cualquier elemento aleatorio, y se garantizaba la participación simultánea. Si bien ambas actividades tuvieron una buena recepción, los alumnos mostraron una mayor preferencia por la segunda.

Palabras clave: actividades lúdicas personalizadas, actividades de repaso, Inglés para Fines Específicos, elementos aleatorios en el juego.

Abstract

When we design tailored board games for second or foreign language teaching lessons, we usually introduce random elements in order to encourage students' implication and interest in the game. This article compares how two different games intended as review lessons are understood by a group of university students of English for Specific Purposes in a non-linguistic degree. In the first game students were distributed into groups, who answered questions in turns. Some rules were introduced to get all the students' attention, such as wildcards, turn losses, or special squares such as start over. In the second activity, all the groups could move forwards if their answer was correct. Therefore, random elements were removed and simultaneous participation was granted. Even though students welcomed both activities, the second one had a better reception.

Keywords: tailored board games, review lessons, English for Specific Purposes, random elements in games.

1. Introducción

Este artículo presenta dos actividades de repaso llevadas a cabo con un grupo de alumnos que cursan una asignatura de inglés para fines específicos en un grado universitario de carácter no lingüístico, Ciencias del Deporte. Ambas actividades consistieron en juegos de mesa elaborados de forma personalizada teniendo en cuenta el alumnado, la asignatura y la materia impartida. Los estudiantes se dividían en grupos pequeños que competían entre sí para ver qué grupo era capaz de recordar una mayor cantidad de contenidos vistos en el aula. Las preguntas se formulaban mediante presentaciones audiovisuales para hacerlas más accesibles a todos los participantes. Una de las actividades se llevó a cabo finalizada la primera unidad y la otra al término del curso. Se introdujeron elementos de carácter lúdico diferentes en cada uno de los juegos para poder realizar comparaciones y establecer las preferencias del alumnado y los beneficios de este tipo de

¹ La autora reconoce la financiación del Fondo Europeo de Desarrollo Regional, del Ministerio de Economía y Competitividad (beca FFI2011-26693-C02-01), así como de la Xunta de Galicia (ayuda CN2012/012).

actividades cooperativas. Así, el primero de los juegos incluía una serie de elementos aleatorios que influían en el devenir del juego, mientras que el segundo facilitaba el juego simultáneo de todos los grupos y eliminaba la posibilidad de que cualquier circunstancia aleatoria afectase el juego. Al finalizar cada una de las actividades de repaso se les pidió a los alumnos que completasen de forma anónima un cuestionario elaborado con una serie de preguntas de respuesta cerrada de tipo Likert, y alguna pregunta abierta a sugerencias (ver Anexos I y II).

Por tratarse de una asignatura de enseñanza de lenguas, y sobre todo de lenguas para fines específicos, en la siguiente sección hacemos un breve repaso de trabajos previos que han abordado el tratamiento de distintos contenidos lingüísticos en este tipo de enseñanza. También destacamos algunas propuestas sobre aprendizaje cooperativo, un marco dentro del cual podemos incluir las actividades que se describen en este trabajo. La sección 3 contextualiza el grupo y la asignatura que han servido como base del estudio. A continuación, la sección 4 detalla las actividades de repaso, teniendo en cuenta la elaboración, las normas establecidas y la puesta en práctica. Los resultados obtenidos a través de los cuestionarios se comentan en la sección 5, aportando datos de cada una de las preguntas planteadas. El análisis de los datos indica una alta satisfacción de los alumnos con ambas actividades y su preferencia por la segunda, en la que no se incluye ningún elemento de carácter aleatorio.

2. Enseñanza de lenguas para fines específicos y aprendizaje cooperativo

La primacía del léxico específico en la enseñanza de lenguas para fines específicos es un hecho innegable y así es constatado por distintos autores (cf. Sutarsyah, Nation y Kennedy 1994; Campoy Cubillo 1998; Blanco Gómez 2000). Sutarsyah *et al.* (1994) demostraron que los textos pertenecientes a algunas disciplinas, como Economía, contenían una mayor frecuencia de un pequeño grupo de palabras pertenecientes al vocabulario central de la disciplina, al compararlos con textos de carácter general. Se hacía así patente la utilidad de la enseñanza de léxico específico para estudiantes de lenguas para fines específicos. Junto con el vocabulario específico, los conocimientos previos del alumnado también son importantes para funciones lingüísticas como decodificar textos (cf. Miller 2007), y esa formación se hace evidente en alumnos de último curso, que ya están acostumbrados a hacer lecturas de textos de su especialidad en lengua inglesa, aún cuando su nivel lingüístico es bajo. En Ciencias del Deporte dichos conocimientos suelen estar ligados a áreas como salud y actividad física, rendimiento deportivo, gestión y educación física. Dentro de este último bloque cabe señalar la importancia que ha adquirido en los últimos tiempos el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), sobre el que también se incide en el curso pensando en aquellos alumnos que contemplan la docencia en centros de enseñanza plurilingüe (Faya Cerqueiro 2012). El AICLE o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que se aplica a la enseñanza de una asignatura de carácter no lingüístico a través de una segunda lengua, ha tenido un gran auge en los últimos años por los beneficios que supone en la promoción del aprendizaje de segundas lenguas, pero también por la repercusión a nivel cultural y socioeconómico (Coyle, Hood y Marsh 2010: 9-10). Además de las múltiples ventajas que el AICLE puede tener en el aprendizaje lingüístico, influye en la motivación del alumnado, les ayuda en su desarrollo cognitivo y en sus habilidades comunicativas (Dale y Tanner 2012: 11-13). La Educación Física es una de las materias que mejor se adapta a la metodología AICLE, debido a las ventajas que suponen el componente práctico y oral, y la posibilidad de recurrir a destrezas físicas y visuales (Morgan y Neil 2001: 182). El enfoque de la enseñanza en el contexto universitario hacia la lengua de especialidad supone una base de conocimientos de gran utilidad para futuros docentes de AICLE.

Además del léxico, distintos aspectos gramaticales también tienen relevancia en la enseñanza de lenguas para fines específicos y sobre todo para fines académicos, ya que los alumnos empiezan a acostumbrarse a identificar y reproducir ciertos rasgos característicos del lenguaje formal académico, como la mayor frecuencia de la voz pasiva y el uso específico de los distintos tiempos verbales. Asimismo, a nivel discursivo se hace hincapié en la organización de diferentes tipos de textos de carácter formal y académico. También dentro del ámbito de la pragmática se intenta que los alumnos adquieran ciertas habilidades del lenguaje oral a la hora de enfrentarse a variadas situaciones relacionadas con su futuro laboral y/o académico, desde una entrevista de trabajo a una explicación en un aula de secundaria. Las peculiaridades del lenguaje para fines académicos a nivel gramatical, de estructuras e incluso de vocabulario, llevan a algunos autores como Basturkmen (2006: 44) a proponer la enseñanza conjunta de cursos de lenguas para fines específicos y para fines académicos.

La enseñanza de contenidos lingüísticos a través del juego es un tema recurrente en todos los niveles educativos y un objetivo común para muchos docentes. El uso de los juegos en segundas lenguas no tiene por qué estar ceñido a momentos marginales, como al inicio de un tema o al final de una clase, sino que puede ser utilizado en cualquier momento como complemento de cualquier actividad o explicación de carácter teórico, e incluso puede constituir una única sesión en la que se revisen contenidos vistos en clase (cf. Uberman 1998). Varios especialistas han puesto de manifiesto la utilidad de distintas actividades lúdicas para asentar conocimientos en el contexto de la enseñanza de lenguas para fines específicos, como es el caso del vocabulario (cf. Andreu Andrés y García Casas 2000; Cuadrado Esclapez, González González y Gozalo Sáinz 2000; Calvo Ferrer 2012), o la combinación de vocabulario y gramática (Miller y Hegelheimer 2006). A pesar del énfasis de la enseñanza de lenguas para fines específicos en el vocabulario, los juegos que se proponen aquí como actividades de repaso pretenden hacer una revisión global de los aspectos lingüísticos vistos en clase, y no sólo del léxico.

La división del alumnado en grupos pequeños para llevar a cabo actividades de repaso convierte este tipo de juegos en un buen ejemplo de aprendizaje cooperativo, ya que todos los miembros del grupo deben participar, colaborar y aunar esfuerzos para que el grupo obtenga una puntuación o clasificación lo más alta posible. El aprendizaje cooperativo ha tenido gran repercusión en distintas materias por las ventajas que conlleva en la actitud del alumnado, en la integración y en la efectividad de la enseñanza (Pujolàs Maset 2008: 303-304). Esta metodología ha gozado de un especial éxito en la enseñanza de segundas lenguas a todos los niveles educativos (cf. McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings 2006), ya que son muchas las técnicas y actividades que se pueden poner en práctica.

Dentro del aprendizaje cooperativo Johnson, Johnson y Holubec (1999: 21-23) aconsejan prestar atención a algunos aspectos claves como son la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y del grupo, la interacción estimuladora, prácticas interpersonales y grupales y a la evaluación grupal. La distribución en grupos presenta numerosas ventajas para el aprendizaje, como indican Johnson *et al.* (1999: 39-40), quienes sugieren que cuanto mayor es el número de integrantes el grupo tiene más recursos y se dan más interacciones personales, si bien un grupo de menor número de integrantes puede favorecer la responsabilidad individual de cada integrante, ya que sus contribuciones personales son más visibles. Los grupos pequeños también son más útiles al docente para detectar las dificultades que puedan surgir. El docente puede decidir qué tipo de grupos serán más útiles para la actividad y cómo llevar a cabo la distribución, que puede hacerse al azar, de forma estratificada según el nivel del alumnado o dejando que sean los alumnos los que se agrupan. Si bien este último método es el menos aconsejado porque los grupos

seleccionados suelen ser homogéneos (Johnson *et al.* 1999: 45) cuando se trata de adultos responsables acostumbrados al trabajo en equipo los posibles efectos negativos son mínimos o nulos. El concepto de interdependencia positiva hace referencia al efecto positivo que se produce en las relaciones entre los miembros del grupo, dado que es necesaria la contribución y cooperación de todos los miembros, y que el docente ha de fomentar a través de los objetivos, los recursos, los roles y/o las tareas (Johnson *et al.* 1999: 73-80).

Sharan y Shaulov (1990) ponen de manifiesto la correlación entre la motivación y los logros académicos en el aprendizaje cooperativo, teniendo en cuenta manifestaciones tales como la perseverancia en llevar a cabo la tarea de aprendizaje, la implicación en el aprendizaje y la voluntad de esforzarse en la tarea. La motivación es un factor emotivo muy importante en el aprendizaje de segundas lenguas y que se pone de relieve en el aprendizaje cooperativo (cf. Dörnyei 1997; Jacobs y McCafferty 2006: 27). Los juegos en los que los alumnos compiten entre sí aumentan la motivación (Cohen 1994: 82) y la interdependencia positiva. Como destacan Brecke y Jensen (2007), con el aprendizaje cooperativo los alumnos se sienten más motivados por elementos intrínsecos, como la responsabilidad o la confianza en sus capacidades, que extrínsecos, como pueden ser las calificaciones.

Las actividades propuestas guardan cierta similitud con los Equipos-Juegos-Torneo (en inglés *Teams Games Tournament*) (Slavin 1990; Kagan 1994), en los que los miembros de cada equipo preparan un tema y compiten individualmente con miembros de otros equipos de un nivel similar obteniendo puntos para su equipo, y los STAD (Students Teams-Achievement Divisions) (Slavin 1990; Kagan 1994), en los que los participantes de cada equipo obtienen una puntuación individual en base al aumento con respecto a su anterior participación en un juego previo, y la suma de las puntuaciones individuales conforma la puntuación de cada grupo. Sin embargo, en los juegos que presentamos aquí no se hacen distinciones individuales de ningún tipo, todos los alumnos participan en la misma medida y todos son necesarios para solucionar las preguntas que se les plantean, aportando sus capacidades para beneficiar al grupo y alentando a sus compañeros a hacer lo mismo. La competición entre alumnos, lejos de crear problemas, resulta un elemento motivador a nivel intergrupalo.

3. Contexto

Las actividades que se describen se han puesto en práctica en un grupo de alumnos de un grado universitario de Ciencias del Deporte, en la única asignatura de lengua inglesa que se recoge en sus estudios. La asignatura de 6 créditos se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso, y tiene una orientación didáctica hacia la lengua para fines específicos. El número de alumnos matriculados en este curso académico era de 45, distribuidos en dos grupos para las clases prácticas. Por lo que respecta a los contenidos que se imparten, el nivel lingüístico que se espera que alcancen los alumnos al finalizar la asignatura es un B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Aunque en los aspectos gramaticales, sintácticos, fonéticos y pragmáticos el nivel de los contenidos² es equiparable a un B1, en lo que se refiere al léxico, se da un enfoque más evidente hacia la lengua de especialidad. La distribución en tres unidades agrupa tres temáticas de vocabulario: (i) actividades deportivas, áreas utilizadas y equipación deportiva; (ii) cuerpo humano y salud; y (iii) términos académicos, científicos y profesionales ligados al deporte. El resto

² A pesar de que el término *contenido* se aplica en AICLE en referencia a la materia propia de una asignatura que se imparte en lengua extranjera, a lo largo de este artículo *contenido* se usa como concepto genérico para englobar los distintos componentes lingüísticos en que se puede dividir una lengua: contenido léxico, contenido gramatical, etc.

de contenidos lingüísticos se van combinando e integrando en el temario, relacionándolos con distintos tipos de texto y poniendo en práctica el léxico visto. Así, los contenidos gramaticales, sintácticos y fonéticos van incrementando progresivamente el nivel de dificultad, y lo mismo ocurre con funciones sociales, aspectos discursivos y de pragmática.

Todos los estudiantes que asisten a clase con regularidad optan a un sistema de evaluación continua. La participación en clase tiene un porcentaje en su nota final por lo que es habitual que el alumnado tenga una actitud activa en las actividades que se les proponen. Cabe destacar que los alumnos que cursan el grado en Ciencias del Deporte están acostumbrados al trabajo cooperativo tanto dentro como fuera del aula debido, en gran medida, al carácter intrínseco del deporte y a la necesidad de llevar a cabo numerosas sesiones prácticas y proyectos en pequeños grupos en casi todas las asignaturas. Por tanto, los resultados de trabajos o tareas grupales suelen ser altamente satisfactorios y, por lo general, todos los integrantes de los grupos se involucran.

4. Actividades lúdicas de repaso

El objetivo principal de las actividades de repaso es fomentar que los alumnos revisen los contenidos vistos en clase con anterioridad a la celebración del juego, ya que se les va anunciando en el aula que se va a realizar un juego de repaso, y que habrá un premio (simbólico) para el equipo ganador. El juego se lleva a cabo en las sesiones prácticas, que tienen una hora y media de duración, para propiciar que el número de alumnos que participan sea menor y, por tanto, que los grupos sean menos numerosos.

En cuanto a la disposición del aula se intenta que todos los grupos formen círculos o semicírculos que favorezcan la interacción, e impidan la interferencia con otros grupos. Los juegos suelen ocupar la parte central del aula, en medio de los grupos, de tal modo que todos puedan acceder con facilidad al tablero. Asimismo, se intenta que ningún integrante de ningún grupo esté completamente de espaldas a la pantalla donde se muestran las preguntas.

Las actividades se realizan siempre al finalizar una unidad, e incluyen preguntas de distintos grados de dificultad sobre todo lo que se ha visto en clase, principalmente vocabulario, gramática y fonética. Las preguntas están hechas en presentaciones de PowerPoint, y las distintas diapositivas se les van mostrando a los alumnos a través de un proyector, de tal forma que todos los grupos pueden ver la pantalla simultáneamente. Tanto si los alumnos saben o no la respuesta, se intenta aportar más información de forma inmediata acerca del ejemplo que se incluye, facilitando más ejemplos o incidiendo en la importancia de algunas estructuras gramaticales, para que todos puedan ir repasando y se cumpla así el objetivo principal de cada actividad. Por tanto, la retroalimentación inmediata constituye una parte central del juego.

En los dos casos expuestos aquí, se trataba de juegos de mesa diseñados y elaborados de forma específica para la materia y para los alumnos. De este modo, se intentaba hacerlos más atractivos adaptando la temática a sus intereses y al grado que cursan, al relacionarlos directamente con el deporte o con pruebas deportivas. En el primero de los juegos las preguntas estaban clasificadas por tipo de contenidos, mientras que en el segundo se iban alternando sin anunciar qué tipo de contenido se iba a tratar. Los alumnos no podían utilizar recursos adicionales como apuntes de clase, ordenadores o móviles, pero se permitía que cada grupo tuviese unos momentos para debatir cada pregunta. El docente controlaba la responsabilidad individual en los grupos para evitar actitudes pasivas. El tiempo que tenían los grupos para elaborar sus respuestas permitía al docente supervisar la participación real de todos los miembros, e intentar que todos los integrantes fomentasen la

participación de sus compañeros de grupo. Sin embargo, no existían roles determinados entre los miembros de cada equipo, más allá del de portavoz, que se iba alternando para que todos los alumnos participasen.

Al finalizar cada actividad se les pidió a los alumnos que rellenasen una encuesta de valoración de cada juego, las cuales se adjuntan en los Anexos I y II, para conocer sus opiniones sobre distintos aspectos, como la frecuencia ideal de estas actividades de repaso, el tipo de contenidos para los que la actividad les parece más productiva, si desearían que se tuviese en cuenta para su nota final, la utilidad de estas actividades, qué destacarían de la actividad en sí misma o qué sugerencias harían para mejorarla.

4.1. Descripción del Quiz *Usain Bolt*

El Quiz *Usain Bolt* se realizó como actividad de repaso al finalizar la primera unidad. Consistía en una impresión a color plastificada en tamaño A3, de la imagen que aparece en la Ilustración 1:

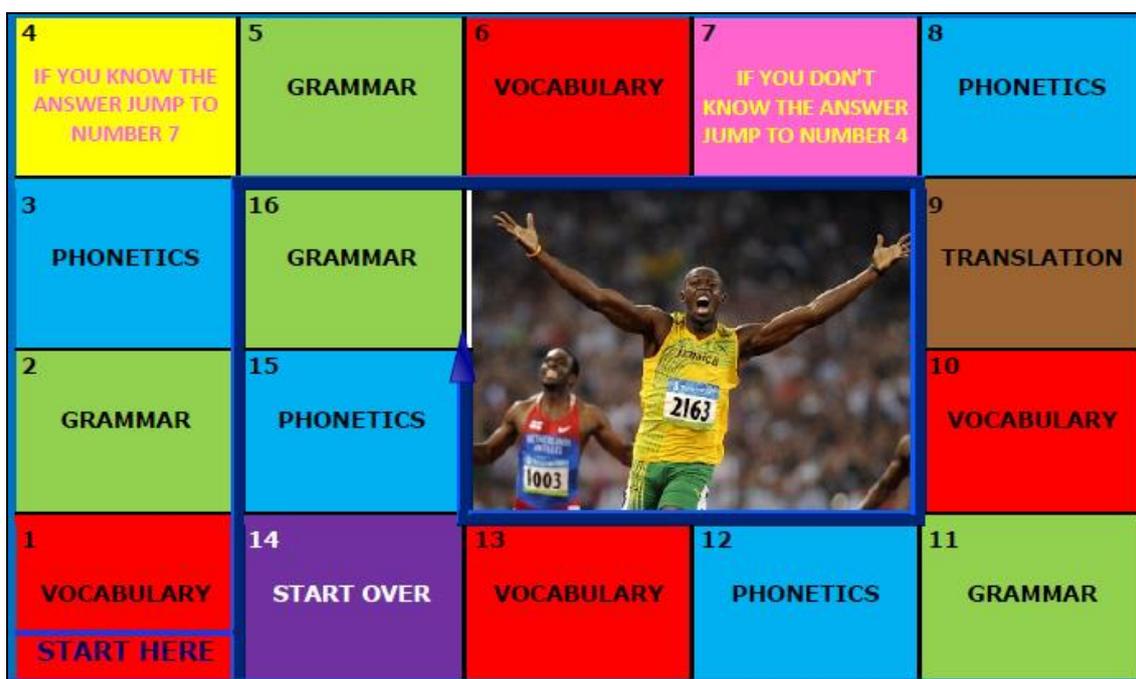


Ilustración 1. Quiz *Usain Bolt*

Además del tablero, se necesitaba un dado y un número de fichas equivalentes al número de grupos que teníamos en el aula. Asimismo, se hacía uso de un reloj de arena para evitar que los grupos dedicasen demasiado tiempo a cada respuesta. Se daban unas normas básicas para llevar a cabo la actividad:

- Hay un máximo de tres turnos consecutivos por grupo.
- Si un grupo no acierta una respuesta, hay opción de rebote para los otros grupos.
- Por cada rebote acertado, se acumula un comodín para evitar posibles pérdidas de turno.
- Para llegar a la casilla de Usain Bolt y ser el ganador es necesario obtener el número exacto con el dado y responder correctamente a una pregunta final. Si no es así, se pueden retroceder casillas en el siguiente turno.
- En las casillas de VOCABULARIO se tiene que identificar una palabra o expresión a partir de una imagen, una definición, un sinónimo, un antónimo, estrategias de formación de palabras, etc.
- Las preguntas agrupadas bajo el término general GRAMÁTICA engloban también cuestiones sobre sintaxis o morfología, y pueden ser de respuesta múltiple o de cubrir huecos, a veces con una explicación de la respuesta, corrección de errores gramaticales, selección de tiempos verbales, etc.

- Las preguntas de FONÉTICA requieren la identificación de una palabra o de un sonido, por ejemplo distinguir vocales largas y breves en pares mínimos.
- En las casillas de VOCABULARIO si no se sabe la respuesta se pierden dos turnos, mientras que en GRAMÁTICA y en FONÉTICA solo se pierde uno.

En las casillas especiales había normas especiales:

- Amarilla: si se sabe la respuesta se pasa a la casilla 7 (Rosa).
- Rosa: si no se sabe la respuesta se pasa a la casilla 4 (Amarilla).
- Marrón: traducción de una palabra o frase al inglés.
- Violeta: volver a empezar.

En las casillas de color rosa y amarillo se incluían preguntas de otros bloques de contenido, y también algunas relacionadas con ortografía y pragmática para hacer el juego más completo en función de lo visto en clase. Se incluyen a continuación algunos ejemplos concretos de las preguntas que formaban parte del juego:

- Gramática:
 - Which verb do you use with *boxing*? *Play, go or do*?
 - How would you correct the mistakes in this sentence? **Will I must show my passport?*
- Traducción:
 - How do you say in English...? *En la actualidad*
 - How do you say in English...? *Tiempo referred to... a. cronológico; b. pedir tiempo en baloncesto; c. meteorológico; d. verbal*
- Vocabulario:
 - Basketball and volleyball are played on a ...
 - Choose the correct expression: a. eating illness; b. eating disorder; c. eating disease
- Fonética:
 - Identify which vowel is long and which one is short: First one? Second one?
 - Identify the word you will hear

Para formar grupos de alumnos, se escogió un sistema aleatorio para evitar que formasen un grupo los que se sentaban siempre juntos, y fomentar que todos los integrantes del grupo tuviesen que involucrarse. En grupos numerosos suele suponer un dilema decidir si se favorece que haya un número menor de componentes en cada equipo, y que por tanto el número de grupos sea mayor, o viceversa, ya que los grupos demasiado amplios plantean desventajas, pero un número elevado de grupos puede retrasar la participación activa de todos los grupos en el juego. En este juego se intentó que el número de integrantes por grupo no fuese mayor de cuatro. Para evitar que los alumnos se distrajesen o perdiesen interés se planteaban algunas estrategias. Por un lado, el hecho de que hubiese opción de rebote era un aliciente para que el grupo que no estaba jugando en ese momento, mantuviese la concentración en el juego y debatiese la respuesta, ya que tras el rebote tenían que dar la respuesta de forma inmediata. Por otra parte, se invitaba a los alumnos a estar atentos para recordar el número de turnos o las posibles penalizaciones o comodines de los otros grupos.

Las respuestas se daban de forma oral para agilizar más el juego, y sólo se les permitía poner por escrito las soluciones a preguntas de fonética.

4.2. Descripción del Quiz *Athletic Mind*

El Quiz *Athletic Mind* se llevó a cabo al finalizar el curso, como repaso de todos los contenidos, pero con especial énfasis a lo visto en la última unidad. Consistía en una maqueta de una pista de atletismo, realizada con goma Eva de varios colores, fieltro, velcro y pegatinas blancas, como se muestra en la Ilustración 2. En cuanto al tamaño aproximado de la pista, la maqueta abarcaba unos 80 cm de largo por 50 cm de ancho.

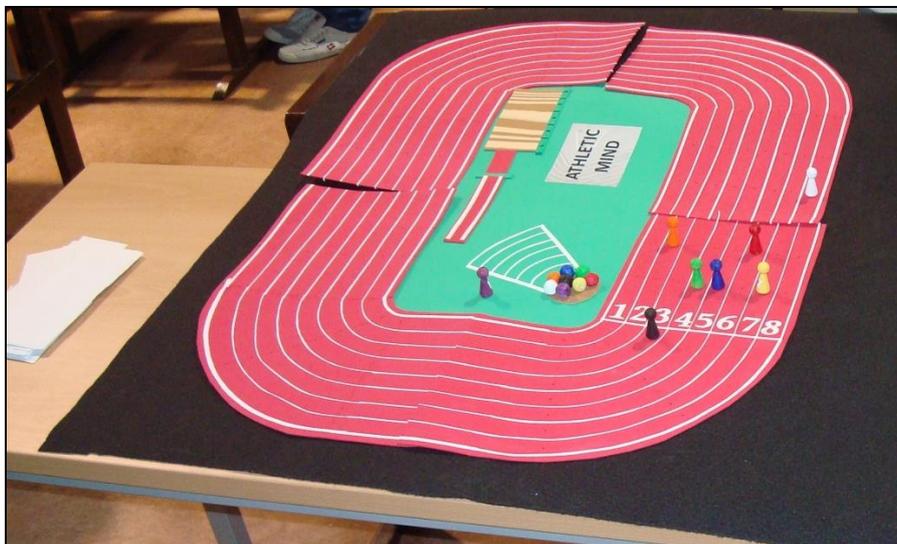


Ilustración 2. Quiz *Athletic Mind*

En la pista de atletismo se llevaban a cabo tres pruebas diferentes: 400 metros lisos, que englobaba sobre todo contenidos de gramática, vocabulario y fonética; lanzamiento de peso, que incluía preguntas de traducción; y salto de longitud, dedicado a preguntas de *listening*. Las preguntas eran similares a las de la actividad anterior y también se mostraban mediante una presentación visible a todos. La única diferencia afectaba a las preguntas de *listening*, que en este juego incluía selecciones de textos extraídos de canciones, para que los alumnos cubriesen las palabras que faltaban, que por lo general formaban parte del vocabulario visto en clase. En todas las pruebas existían divisiones a modo de casillas que limitaban el avance de los jugadores en función de las preguntas que fuesen acertando. Como ocurre en las pruebas reales de velocidad en atletismo, había un corredor por cada calle, lo cual nos permitía formar hasta ocho equipos que podían participar simultáneamente. Necesitamos además unas fichas que se pudiesen identificar con corredores/saltadores y otras que se pudiesen identificar con el peso, y que tuviesen el mismo color y/o número dorsal.

A lo largo del juego, se iban alternando distintos contenidos en las preguntas, y se les daba un tiempo límite para responder en función de la dificultad de cada pregunta. Todos los grupos tenían que poner su respuesta por escrito y enseñarla una vez que se había acabado el tiempo. Solo aquellos que acertaban la respuesta podían avanzar, lo cual motivaba a todos los jugadores en la siguiente pregunta, ya que no deseaban que su ficha fuese más atrás.

Al contrario de lo que se hacía en el primer juego, en esta actividad se permitía a los alumnos elegir a su(s) compañero(s), y se controlaba que el número de integrantes de cada equipo nunca superase los tres, para que la participación de todos los miembros fuese necesaria para resolver la pregunta y para escribir rápidamente la solución. De esta forma se garantizaba la cooperación de cada integrante y la dependencia de sus compañeros para que el 'corredor' avanzase.

En un principio se estableció una disposición en el aula similar a la actividad anterior, pero la dinámica del juego hizo que casi todos los alumnos permaneciesen de pie durante toda la clase para agilizar la respuesta, para acceder de forma más rápida al tablero y para controlar los movimientos de los otros equipos.

5. Comparación de resultados

Como se puede observar en los Anexos I y II, los cuestionarios de valoración siguen una escala de 1 a 5, siendo 1 equivalente a «Nada de acuerdo/poco/muy malo» y 5 equivalente a «Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno». Un total de 31 alumnos respondieron de forma anónima a cada una de las encuestas. Se calculó la media en todas las preguntas que permitían establecerla y se llevó a cabo una prueba estadística t de Student para valorar si había diferencias significativas entre las medias de ambas actividades en cada una de las respuestas. En la Tabla 1 se muestran las medias de cada pregunta:

	Actividad	
	Quiz <i>Usain Bolt</i>	Quiz <i>Athletic Mind</i>
<i>Valoración general de la actividad</i>	3,84	4,39 ³
<i>Valoración como actividad de repaso</i>	4,13	4,35
<i>Potencialidad de contribuir a la nota final</i>	2,73	3,11
<i>...escogiendo compañeros</i>	2,97	-
<i>...sin elementos aleatorios</i>	3	-
<i>Valoración de poder escoger compañeros</i>	-	4,1
<i>Valoración de no incluir elementos aleatorios</i>	-	3,83
<i>Factor motivador de la actividad</i>	3,81	4,19 ⁴

Tabla 1. *Media de valoraciones de las actividades de repaso*

Por lo que respecta a la satisfacción general de ambas actividades, observamos medias altas en ambos casos, y significativamente más alta en la segunda de las actividades (3,84 vs. 4,39). También es más alta la media de la valoración de la segunda actividad teniendo en cuenta su utilidad como ejercicio de repaso con respecto a la primera (4,13 vs. 4,35).

Encontramos unas medias considerablemente más bajas al preguntar a los alumnos si deseaban que las actividades contribuyesen a su nota final. La media aumentaba en el Quiz *Athletic Mind* (2,73 vs. 3,11), aunque las reticencias de los estudiantes son claras. Los argumentos a favor señalaban la revisión de contenidos como un aliciente para demostrar sus conocimientos. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de los alumnos que rechazaban esta opción lo hacían por considerar injusto que su nota dependiese del azar, ya fuese por el número que salía en el dado, por el diferente grado de dificultad que presentaban las preguntas o por otros factores directamente relacionados con el juego.

Para saber algo más sobre los factores aleatorios en el Quiz *Usain Bolt* se les planteaba a los alumnos si les gustaría que la actividad formase parte de la nota si pudiesen escoger a sus compañeros de grupo y si no hubiese elementos aleatorios. La media de las respuestas era de 2,97 a la primera pregunta y de 3 a la segunda, por lo que apenas aumentaba con respecto a la media de las respuestas obtenidas en la pregunta 3 del cuestionario (2,73). De modo similar, en la encuesta de la segunda actividad se les preguntaba si les

³ Esta diferencia es muy significativa con una prueba t de Student independiente con $p=0,0023$.

⁴ Esta diferencia es significativa con una prueba t de Student independiente con $p=0,0402$.

parecía positivo poder escoger a sus compañeros, y la media de las respuestas era bastante alta (4,1), mientras que la valoración sobre que no hubiese elementos aleatorios en este segundo juego era ligeramente inferior (3,83).

La siguiente cuestión que se les planteaba era sobre la frecuencia con la que les gustaría realizar este tipo de actividad ofreciéndoles las siguientes opciones: semanalmente, al finalizar cada unidad, sólo al final del curso y nunca. En ambos juegos la mayoría de los alumnos respondieron que al finalizar cada unidad: el 80,65% en el primero y el 93,55% en el segundo. El resto de respuestas corresponde en ambos casos a los que indicaban “semanalmente”, con un porcentaje más alto en el primer juego que en el segundo (19,35% vs. 6,45%). Este hecho puede deberse no tanto a las diferencias de cada juego, si no al momento en el que se hicieron, ya que el Quiz *Usain Bolt* se llevó a cabo en la primera mitad del curso y el Quiz *Athletic Mind* al finalizar el curso, por lo que los alumnos tenían más criterios para valorar las ventajas y desventajas de la frecuencia de este tipo de juegos cuando ya se terminaba la asignatura.

El siguiente bloque de preguntas pedía a los alumnos que valorasen el tipo de contenidos que más le ayudaba a asentar la actividad. Se recoge la media de las respuestas en cada uno de los juegos en la siguiente tabla:

	Quiz <i>Usain Bolt</i>	Quiz <i>Athletic Mind</i>
Vocabulario	3,90	4,16
Gramática	3,68	3,90
Fonética	3,58	3,10

Tabla 2. Valoraciones de contenidos que ayudan a asentar las actividades de repaso

En ambos juegos el grupo de contenidos más valorado es el del vocabulario, seguido de la gramática, y en último lugar la fonética. Parece relevante que en una asignatura de lengua para fines específicos los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene el léxico, y que en ambos casos señalen a este bloque de contenido como el que más le ha ayudado a asentar cada actividad. Es especialmente notable, ya que en el Quiz *Usain Bolt* el número de preguntas dedicadas a cada uno de estos tres aspectos era similar, mientras que en el Quiz *Athletic Mind* había una paridad entre vocabulario y gramática, y por falta de tiempo se dedicó una menor parte del juego a contenidos de fonética. Este último hecho fue percibido por los alumnos, ya que la media de fonética fue la única que descendió con respecto al primer juego. También llama la atención que los estudiantes valorasen más los contenidos de vocabulario, dado que durante ambas actividades se les proporcionó más información y retroalimentación sobre las respuestas relacionadas con aspectos gramaticales.

A continuación se les pedía a los alumnos que valorasen los aspectos que les habían parecido más interesantes en cada una de las actividades en las que habían participado, y se les daban las siguientes opciones, de las que podían seleccionar más de una: lúdico, competitivo, motivador, globalidad de contenidos vistos y otros (Señala cuáles). Los porcentajes de sus respuestas se muestran en los Gráficos 1 y 2:

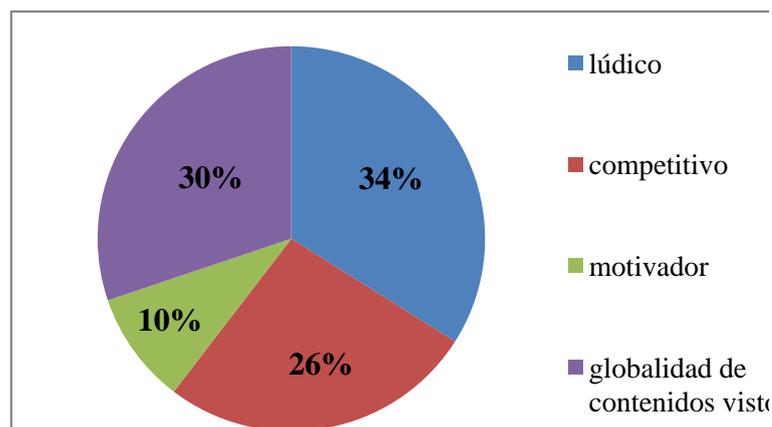


Gráfico 1. Aspectos más interesantes del Quiz Usain Bolt

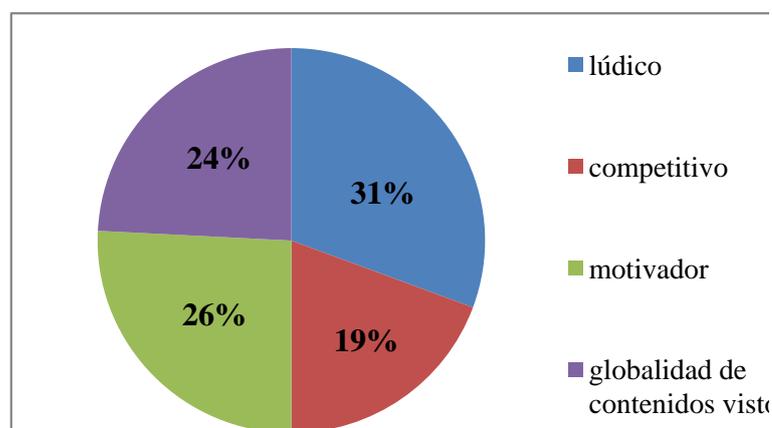


Gráfico 2. Aspectos más interesantes del Quiz Athletic Mind

Como se puede apreciar, los alumnos señalaron el factor lúdico como el más destacable en ambos juegos, con un porcentaje bastante similar (34% vs. 31%). El orden de preferencia de otros aspectos que les resultaban interesantes variaba en ambos juegos, ya que en el Quiz *Usain Bolt* los alumnos destacaban la globalidad de los contenidos (30%), seguido por el factor motivador (26%) y relegando el factor competitivo al último puesto (10%). Sin embargo, este último aspecto figuraba como segundo en el Quiz *Athletic Mind* (26%), seguido de la globalidad de contenidos vistos (24%) y del factor motivador (19%).

Observamos que las diferencias entre los porcentajes de unos factores y otros son mucho más reducidas en el segundo juego que en el primero. En vista de las peculiaridades de cada juego, podríamos interpretar que los alumnos se sienten más motivados al participar en la segunda actividad, que, como se ha descrito, prescindía de elementos aleatorios.

La siguiente pregunta les planteaba si realizar este tipo de actividades les parecía motivador para el estudio de la lengua inglesa. La media de las respuestas era significativamente más alta en el Quiz *Athletic Mind* que en el Quiz *Usain Bolt* (3,81 vs. 4,19).

Casi todos los comentarios de los alumnos sobre cómo se podría mejorar la actividad iban en general ligados a la dinámica del juego, de tal modo que se quejaban cuando había muchos grupos o estos eran muy numerosos. Además, en el primer juego también pedían que se hiciese un poco más dinámico para que todos pudiesen participar más.

Conclusiones

Los resultados tras la puesta en práctica de estas actividades lúdicas de repaso muestran que los alumnos participan, se interesan y ven la utilidad del juego más allá de su aspecto lúdico, al valorarlas de forma muy positiva como ejercicio de revisión de contenidos.

Aunque ambas actividades tuvieron muy buena acogida, observamos claras diferencias entre las valoraciones generales de ambos juegos, evidentes no solo en los resultados de las encuestas, sino también en las reacciones de los alumnos en el aula. La pasividad de algunos grupos en el primer juego cuando no participaban se evitaba en el segundo juego, ya que todos los grupos jugaban simultáneamente. Como objeción al segundo juego, podríamos mencionar el hecho de plasmar las respuestas por escrito, ya que conllevaba que se ralentizase ligeramente la actividad y que fuese menor el número de preguntas formuladas.

Al igual que muchos expertos, los alumnos también parecen ser conscientes de la relevancia de los contenidos léxicos en la enseñanza de lenguas para fines específicos, ya que era el bloque de contenidos seleccionado en ambos juegos como el que mejor repasaban durante la actividad, seguido en ambos casos por gramática y fonética.

Aunque el factor lúdico fue el más valorado por los alumnos en ambos juegos, en ambas actividades se tenían en cuenta otros aspectos, destacando el incremento de la motivación como aliciente en la segunda actividad, que carecía de elementos aleatorios. A pesar de que la inclusión de dichos elementos puede parecernos a priori más motivadora y que hace el juego más interesante, los alumnos parecen preferir juegos en los que no dependan del azar sino de sus propios conocimientos, siendo ese el principal motivo para rechazar que las actividades de repaso formen parte de su nota final.

Las tareas de repaso propuestas sirven al docente para verificar que los alumnos van asimilando los contenidos vistos en clase, pero también son útiles para comprobar la actitud responsable ante el aprendizaje. Estas actividades resultan además una excelente herramienta a la hora de motivar al alumnado para que revisen aquellos aspectos que les plantean mayor dificultad y para alentarles a continuar esforzándose en su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Andreu Andrés, M.A. y M. García Casas. (2000). «Jugando en serio con fines específicos». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 16-18.
- Basturkmen, H. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blanco Gómez, M.L. (2000). «The importance of vocabulary in ESP teaching: inglés aplicado a las ciencias económicas y empresariales». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 45-47.
- Brecke, R. y J. Jensen. (2007). «Cooperative learning, responsibility, ambiguity, controversy and support in motivating students». *Insight: A Journal of Scholarly Teaching*, 2/1, 57-63.
- Calvo Ferrer, J.R. (2012). «Los videojuegos como herramienta para el aprendizaje del léxico de especialidad». En I. Elorza, O. Carbonell i Cortés, R. Albarrán, B. García Riaza y M. Pérez-Veneros (eds.). *Empiricism and analytical tools for 21 Century applied linguistics: Selected papers from the XXIX International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. 415-423.
- Campoy Cubillo, M.C. (1998). «Some observations on vocabulary acquisition in ESP teaching». En I. Vázquez Orta e I. Guillén Galve (coords.) *Perspectivas Pragmáticas en Lingüística Aplicada*. 431-434.

- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya. (Traducción de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001).
- Coyle, D., P. Hood y D. Marsh (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuadrado Esclapez, G., M.T. González González y M. J. Gozalo Sáinz. (2000). «The quiz test: a tool for vocabulary acquisition in the ESP classroom». En F. Luttikhuisen (coord.). *III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques: ease seminar: actes: 8, 9 i 10 de setembre de 1999, Canet de Mar*. Barcelona: Servicio de Publicaciones Universitat de Barcelona. 101-105.
- Dale, L. y R. Tanner. (2012). *CLIL Activities: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1997). «Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation». *The Modern Language Journal*, 81/4, 482-493.
- Faya Cerqueiro, F. (2012). «Influencia de una asignatura de inglés para fines específicos en posibles profesores de AICLE». En R. Breeze, F. Jiménez Berrio, C. Llamas Saíz, C. Martínez Pasamar, y C. Tabernero Sala (eds.). *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*, Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. 97-110.
- Jacobs, G.M. y S.G. McCafferty. (2006). «Connections between cooperative learning and second language learning and teaching» En S.G. McCafferty, G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Innings (eds.). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 18-29.
- Johnson, D.W, R.T. Johnson y E.J. Holteck. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós. (Traducción de *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994).
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Miller, M. y V. Hegelheimer. (2006). «The SIMs meet ESL Incorporating authentic computer simulation games into the language classroom». *Interactive Technology and Smart Education*, 3/4, 311-328.
- Miller, P.W. (2007). «Reading comprehension, vocabulary and background knowledge: A case study». En J. Engberg, M. Grove Ditlevsen, P. Kastberg y M. Stegu (eds.). *New Directions in LSP Teaching*. Bern: Peter Lang. 141-161.
- McCafferty, S.G., G.M. Jacobs y A.C. DaSilva Iddings. (2006). *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C. y P. Neil. (2001). *Teaching Modern Foreign Languages: A Handbook for Teachers*. London: Routledge.
- Pujolàs Maset, P. (2008). *Nueve ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Graó.
- Sharan, S. y A. Shaulov. (1990). «Cooperative Learning, Motivation to Learn and Academic Achievement». En S. Sharan (ed.). *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York: Praeger.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Sutarsyah, C., P. Nation y G. Kennedy. (1994). «How useful is EAP vocabulary for ESP? A corpus based case study». *RELC Journal*, 25/2, 34-50.
- Uberman, A. (1998). «The use of games for vocabulary presentation and revision». *Forum*, 36 /1, 20-27.

Fátima Faya Cerqueiro, doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Santiago de Compostela. Profesora del Departamento de Filología Moderna en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Castilla-La Mancha. Miembro de los grupos de investigación *Variación, Cambio Lingüístico y Gramaticalización* y *GENUD Toledo - Crecimiento, Ejercicio, Nutrición y Desarrollo*. Sus principales líneas de investigación son la pragmática histórica, la enseñanza de la lengua inglesa y la lengua para fines específicos.

ANEXO I. Encuesta de valoración *Usain Bolt*

Encuesta de valoración del QUIZ *Usain Bolt*

Selecciona la opción que consideres:

1: Nada de acuerdo/poco/muy malo; 5: Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno

1. Valoración general de la actividad: 1 2 3 4 5
2. Utilidad de esta actividad como repaso de la unidad: 1 2 3 4 5
3. Te gustaría que la realización de esta actividad contribuyese a tu nota final.
Explica por qué. 1 2 3 4 5

4. ¿Te gustaría que formase parte de tu nota final si pudieses escoger a tus compañeros?
1 2 3 4 5
5. ¿Te gustaría que formase parte de tu nota final si no hubiese elementos aleatorios?
1 2 3 4 5

6. ¿Con qué frecuencia te gustaría realizar este tipo de actividades de repaso?
 - a. semanalmente
 - b. al finalizar cada unidad
 - c. sólo al final del curso
 - d. nunca
7. Esta actividad ayuda a asentar...
 - a. Contenidos de vocabulario
1 2 3 4 5
 - b. Contenidos de gramática
1 2 3 4 5
 - c. Contenidos de fonética
1 2 3 4 5
8. ¿Qué aspectos te parecen más interesantes de la actividad en la que has participado?
 - a. lúdico
 - b. competitivo
 - c. motivador
 - d. globalidad de contenidos vistos
 - e. otros (Señala cuáles)

9. ¿Te ha parecido motivador para el estudio de la lengua inglesa realizar este tipo de actividades?
1 2 3 4 5
10. ¿Cómo crees que se podría mejorar esta actividad?

ANEXO II. Encuesta de valoración *Athletic Mind*

Encuesta de valoración del QUIZ *Athletic Mind*

Selecciona la opción que consideres:

1: Nada de acuerdo/poco/muy malo; 5: Completamente de acuerdo/mucho/muy bueno

1. Valoración general de la actividad: 1 2 3 4 5
2. Utilidad de esta actividad como repaso de la unidad: 1 2 3 4 5
3. Te gustaría que la realización de esta actividad contribuyese a tu nota final.
Explica por qué. 1 2 3 4 5

4. ¿Te parece positivo poder escoger a tus compañeros de grupo?
1 2 3 4 5

5. ¿Qué te parece que no haya elementos aleatorios en el juego?
1 2 3 4 5

6. ¿Con qué frecuencia te gustaría realizar este tipo de actividades de repaso?
 - a. semanalmente
 - b. al finalizar cada unidad
 - c. sólo al final del curso
 - d. nunca

7. Esta actividad ayuda a asentar...
 - a. Contenidos de vocabulario
1 2 3 4 5
 - b. Contenidos de gramática
1 2 3 4 5
 - c. Contenidos de fonética
1 2 3 4 5

8. ¿Qué aspectos te parecen más interesantes de la actividad en la que has participado?
 - a. lúdico
 - b. competitivo
 - c. motivador
 - d. globalidad de contenidos vistos
 - e. otros (Señala cuáles)

9. ¿Te ha parecido motivador para el estudio de la lengua inglesa realizar este tipo de actividades?
1 2 3 4 5

10. ¿Cómo crees que se podría mejorar esta actividad?