



UNIVERSIDAD
NACIONAL
AUTÓNOMA
DE
MÉXICO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE
LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL AULA DE ITALIANO COMO LE PARA
INCREMENTAR LA MOTIVACIÓN Y EL TRABAJO COLABORATIVO EN LOS ESTUDIANTES.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS
(LETRAS ITALIANAS)

PRESENTA:

NADIA DANIELA GARCÍA MEDINA

ASESORA:

MTRA. LAMPRINI KOLIOUSSI



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A María Esther Medina Zavala

y

A Luis Ángel Cedeño Villanueva

Por todo su amor sincero, apoyo incondicional, comprensión y aguante.

A la Mtra. Lamprini Kolioussi por el tiempo y paciencia que me brindó para realizar esta tesis. Por el ánimo y apoyo durante mi estancia en el Curso de Formación de Profesores, en todos los momentos en los que sentí que todo estaba perdido y por aquellas tutorías inolvidables por Skype ☺.

Siempre recordaré que mientras haya voluntad todo es posible.

A Mtra. Claudia García Llampallas por las oportunas observaciones y recomendaciones realizadas para enriquecer esta tesis.

A la Mtra. Adriana Tovar y a la Dra. Ma. De Lourdes Domínguez por aceptar formar parte de este sínodo.

A Berenice Islas por su colaboración en esta investigación-acción y por su amistad.

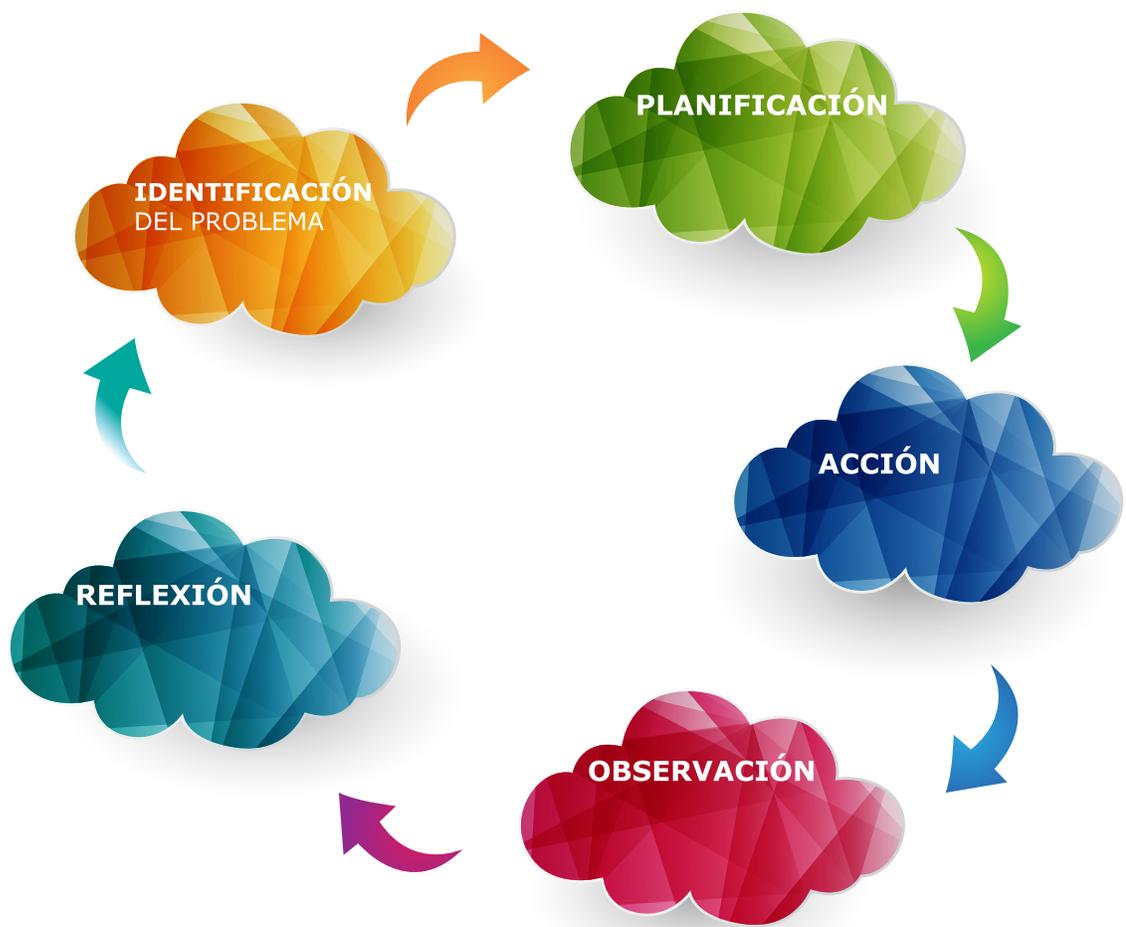
A Carlos Sánchez Durán por el tiempo que le dedicó a la primera lectura de este documento.

A Carlos Fuentes Páez por que sus preciosas gráficas.

A Marco Valentini por la excelente traducción que realizó del inglés al español.

A mis alumnos por su valiosa cooperación, entusiasmo y alegría, ellos son el motor de este trabajo, sin ellos no hubiera sido posible llevar a cabo esta investigación-acción.

A mis familiares y amigos.



Índice

Introducción	4
Capítulo 1: Marco Teórico	8
1.1. Las variables afectivas y el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	9
1.1.1. Las variables afectivas	9
1.1.2. La ansiedad	10
1.1.3. La inhibición.....	11
1.1.4. La extroversión-La introversión.....	12
1.1.5. La autoestima.....	13
1.2. La motivación.....	15
1.2.1. Motivación integrativa.....	15
1.2.2. Motivación instrumental.....	16
1.2.3. Motivación extrínseca	17
1.2.4. Motivación intrínseca.....	17
1.2.5. Motivación para el aprendizaje.....	18
1.3. Las actividades lúdicas y su importancia para la clase de lenguas.	20
1.3.1. ¿Qué son las actividades lúdicas?.....	20
1.3.2. El juego en la clase	21
1.3.3. El juego y el alumno	25
1.3.4. Tipos de actividades lúdicas.....	27
1.3.5. Juegos de rol	27
1.3.6. Juegos físicos infantiles (Total Physical Response).....	28
1.3.7. Juegos de entonación (Fonética)	28
1.3.8. Juegos tradicionales de mesa	29
1.3.9. Juegos de humor	29
1.3.10. Juegos de enigma	29
1.3.11. La evolución del juego Game Based Learning o Gamification.....	30
1.4. Lev Vygotsky y el Constructivismo	31
1.5. Investigación-Acción en el aula de lenguas extranjeras.	33
1.5.1. ¿Qué es la investigación-acción?.....	33
1.5.2. La investigación-acción en el ámbito docente.....	35

1.5.3. Etapas de la investigación-acción	37
1.5.4. Relación entre el investigador-profesor y los estudiantes.....	41
Capítulo 2: Investigación-Acción sobre las actividades lúdicas en el aula de italiano como LE para incrementar la motivación y el trabajo colaborativo en los estudiantes.....	44
2.1. Introducción.....	45
2.1.1. Problema.....	45
2.1.2. Propuesta didáctica.....	47
2.1.3. Objetivo del trabajo.....	48
2.1.4. Pregunta de investigación-acción.....	48
2.1.5. Población.....	49
2.2. INVESTIGACIÓN	49
2.3. Justificación.....	49
2.4. ACCIÓN	50
Unidades didácticas planeadas para el nivel Básico 1 (A1) del MCERL	50
2.4.1. Estructura de la unidad didáctica.....	52
2.4.2 Unidad Didáctica 1.....	57
2.4.3. Unidad didáctica 2	60
2.4.4 Unidad didáctica 3	62
2.4.5. Unidad didáctica 4	64
2.4.6. Unidad didáctica 5	67
2.4.7. Unidad didáctica 6	70
2.4.8. Unidad didáctica 7	72
Capítulo 3: Recopilación de los Datos	75
3.1. Cuestionarios	76
3.1.1 Cuestionario No. 1: De creencias.....	77
3.1.2. Cuestionario No. 2: Actividades Lúdicas.....	79
3.1.3. Cuestionario No. 3: La Motivación.....	80
3.1.4. Cuestionario No. 4: Actividades Lúdicas 2.....	81
3.1.5. Cuestionario No. 5: Actividades Lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.....	82
3.1.6. Cuestionario No. 6: Actividades Lúdicas motivadoras.....	84
3.2. Gráficas.....	85
3.2.1 Resultados del cuestionario no.1: inicial de creencias.....	85
3.2.2. Resultados del cuestionario no. 2: Actividades Lúdicas.....	89

3.2.3. Resultados del cuestionario 3: La Motivación	92
3.2.4. Resultados del Cuestionario nº 4: Actividades Lúdicas 2, escala de Calificación.....	95
3.2.5. Resultados del Cuestionario nº 5: Actividades Lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.....	97
3.2.6. Resultados de Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de Diferencial Semántico.....	100
3.3. Registro anecdótico: Diario del profesor.	102
3.4. Observación final.....	103
3.5. Datos de la aplicación del cuestionario final, retroalimentación de los estudiantes y cómo se involucraron ellos con la investigación-acción, una nueva mirada seis meses después.	104
3.6. Discusión de los resultados de la investigación-acción.....	106
Capítulo 4. Conclusiones.....	113
4.1 Replanificación.....	117
Bibliografía:	120
Anexos.....	127
Anexo 1. Registro anecdótico: Diario del profesor.	128
Anexo 2. Observación final.....	140

Introducción

La metodología con la cual se han enseñado lenguas extranjeras ha ido evolucionando con el paso del tiempo, por tanto hemos pasado por diferentes métodos didácticos como: El método Gramática-Traducción, el método Directo o Natural, el Audiolingual, los Alternativos, la Sugestopedia, el Total Physical Response, el método Comunicativo y el Enfoque basado en Competencias (Richards y Rodgers, 1998).

Los métodos antes mencionados nos hablan acerca de las técnicas con las cuales los profesores han ayudado a desarrollar las cuatro habilidades, pese a que el enfoque en cada una de ellos se ha dado de manera diferente acentuando alguna de las habilidades al uniformar e indicar los materiales con los que los profesores deben trabajar y el tipo de ejercicios que el alumno debe resolver para lograr el objetivo principal, que es aprender una lengua extranjera. Sin embargo muchos de los métodos mencionados tienen más de dos siglos de aplicación en el aula de lenguas extranjeras.

Cuando las lenguas “modernas” empezaron a incluirse en el currículo de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban usando los mismos procedimientos básicos que se usaban para enseñar latín. Los libros de texto consistían en enunciados de reglas abstractas de gramática, listas de vocabulario y oraciones para traducir (Richards et al., 1998, p.10).

Actualmente, en la enseñanza de lenguas extranjeras en México, se le da más prioridad a la parte comunicativa, ya que la enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas tiene como influencia el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)*¹: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* y en él se presentan todas las

¹ El marco común europeo de referencia para las lenguas: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* proporciona una base común en toda Europa para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los

competencias, habilidades, estrategias y técnicas que los estudiantes deben cumplir para alcanzar el nivel de lengua requerido.

En los descriptores² de los niveles de instituciones públicas como el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) y los centros de Lenguas de la Universidad Autónoma de México (UAM) aparecen las diferentes competencias que el alumno debe lograr o ser capaz de realizar de acuerdo al MCERL en cuanto a la adquisición de una lengua extranjera. Dichos descriptores no siempre se enfocan a otros elementos que no sean estrictamente lingüísticos y tienden a dejar de lado elementos muy importantes para la adquisición del aprendizaje: es decir las variables afectivas, la motivación y nuestra relación con el entorno.

Algunas veces los alumnos no logran realizar y/o resolver algunos elementos específicos de la tarea, debido a que no se sienten motivados o se sienten estresados por la forma en la que ésta es presentada por el profesor. Pero eso no significa que los estudiantes no sean capaces de cumplir con el objetivo de dicha tarea o no puedan realizarla.

estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

² Una de las finalidades del *marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* es ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados. Con este propósito se han desarrollado el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia. Entre los dos, se proporciona un cuadro conceptual que los usuarios pueden utilizar para describir su sistema. Una escala de niveles de referencia de un marco común debería cumplir cuatro criterios dos de los cuales tienen que ver con cuestiones de descripción y los otros dos con cuestiones de medición. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Capítulo 1. *Marco común europeo de referencia para las lenguas en su contexto político y educativo*. 1.1. ¿Qué es el *marco común europeo de referencia para las lenguas*? CVC. Consultado el 18 de junio del 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm#p11

Algunos profesores tienden a inculpar a sus estudiantes cuando una actividad falla o no obtiene el impacto en los estudiantes que ellos esperaban, ya que ellos quizá no han desarrollado la capacidad de analizar y/u observar por qué la actividad no obtuvo el éxito esperado o por qué no fue significativo para los estudiantes. Este tipo de conducta puede provocar que la motivación intrínseca descienda y el alumno termine por abandonar el aula de lengua extranjera y en ocasiones hasta llegar a odiar el idioma.

Un elemento útil para la enseñanza de lenguas son las actividades lúdicas, a través de ellas se puede lograr que el estudiante se sienta más cómodo, en confianza, motivado y realice con éxito la tarea.

Afortunadamente en la última década se ha comenzado a darle más importancia al elemento lúdico, el cual había sido altamente ignorado por la mayor parte del profesorado de lenguas, puesto que era considerado como un recurso para mantener entretenidos a los alumnos cuando ya no había nada por enseñar (Moreno 2004, pág. 9).

Gracias a la llegada de las nuevas tecnologías y con la creación y propagación de la Gamificación³ (Garzanti, 2015), las actividades lúdicas han tomado un nuevo aire y comienzan a existir más estudios y aplicación de éstas. Es así como el elemento lúdico ha llegado para mejorar los estilos de enseñanza–aprendizaje en todas las ramas, no sólo en cuanto al aprendizaje de lenguas se refiere.

Incluso hoy en día existen muchos profesores que continúan desacreditando este tipo de actividades considerándolas como distractores o como actividades para cubrir

³ Gamificación (*gamification* en el ámbito anglosajón) es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa estrategia para influir y motivar a grupos de personas.

tiempos muertos, que sólo sirven para maleducar al estudiante, al saberse recompensado a pesar de su mal desempeño en clase.

En el presente trabajo se va a analizar primero la importancia de las variables afectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje, con especial énfasis en las actividades lúdicas y la importancia que éstas retoman para el aprendizaje de lenguas.

A continuación se van a presentar los fundamentos de la Investigación-Acción y se va a describir la investigación que se llevó a cabo con unidades didácticas empleadas en un nivel básico 1 (A1) del MCERL con alumnos de italiano del Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Finalmente se presentan y discuten los resultados de dicha investigación-acción y se muestran las principales conclusiones de este trabajo.



Capítulo 1

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1: Marco Teórico

1.1. Las variables afectivas y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el aprendizaje de segundas lenguas como profesores debemos tomar en cuenta que los alumnos atraviesan por un proceso de adquisición del lenguaje complejo (Da Silva y Signoret, 2005). En este proceso de enseñanza-aprendizaje se hacen presentes algunos elementos tanto internos como externos que pueden afectar el proceso de apropiación de los estudiantes.

Estos han sido llamados variables afectivas y están ligados, tal como lo dicen Jean Arnold y H. Douglas Brown: “A rasgos individuales de la personalidad del alumno” (2000, p.16).

1.1.1. Las variables afectivas

Son factores psicológicos que pueden provocar reacciones tanto positivas como negativas en los estudiantes, éstas no son fáciles de aislar debido a que forman parte de la personalidad de los individuos, “[...] estos factores individuales tienen influencia sobre la adquisición de una segunda lengua, así como la naturaleza de la misma. Estos factores psicológicos pueden dividirse en 2 categorías: Afectivos o emocionales y cognitivos, aunque no hay una separación clara entre los factores afectivos y cognitivos” (Corredera, 2004, p.1).

Asimismo cuando los alumnos aprenden una nueva lengua esto provoca en ellos respuestas afectivas o emocionales como: diversión, orgullo, etc. Incluso el trabajo realizado para dominar esa nueva lengua, puede considerarse como un trabajo cognitivo (Corredera, 2006).

Entre los factores afectivos podemos encontrar:

- **La ansiedad**
- **La inhibición**
- **La extroversión - La introversión**
- **La autoestima**
- **La motivación**

1.1.2. La ansiedad

Este factor psicológico se hace presente cuando el alumno no se siente seguro con sí mismo ni con su conocimiento. La ansiedad se asocia a los sentimientos negativos como: el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión (Arnold et al., 2000, p.26). Asimismo, cuando una persona no se siente capaz de hacer uso de la segunda lengua puede experimentar miedo o aprehensión, lo cual también es conocido como ansiedad (MacIntyre y Gardner, 1989).

Muchos investigadores asocian la ansiedad con algún evento acontecido en algún momento de la niñez del individuo, J. Herón la denomina *ansiedad arcaica* que es “una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente” (1989, p.33).

J. Herón también nos habla acerca de la ansiedad existencial, “que surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí: [...] *la ansiedad de aceptación*: ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...], *La ansiedad de orientación*: ¿Comprenderé lo que sucede? [...] y *La ansiedad de actuación*: ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?” (1989, p.33).

En la clase de lenguas existen muchos momentos en los cuales la ansiedad puede hacerse presente, sobre todo en las actividades en las cuales los alumnos tienen que realizar una interacción real y trabajar en equipo, es decir, en las actividades comunicativas o “Role

play”. En esta clase de ejercicios los alumnos pueden ser más susceptibles debido a que los sentimientos pueden ser expuestos ante este tipo de actividades, pues en ellos pueden evocarse sentimientos que estén relacionados con algunos aspectos personales (Arnold et al., 2000). De ahí que: “El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad” (Arnold et al., 2000, p.26).

Cuando la ansiedad está presente dentro del aula, la calidad del aprendizaje cognitivo del alumno es muy baja. Incluso se dice que puede ser que descienda la energía del alumno, provocándole temor y contribuyendo a un rendimiento escaso y de poca calidad, esto puede producir mayor ansiedad y un peor rendimiento (Arnold et al., 2000).

Aun cuando es posible controlar su presencia dentro de la clase de lenguas, la ansiedad puede ser tratada por los profesores siempre y cuando estos apliquen las técnicas correctas para lograr una disminución considerable de ella.

1.1.3. La inhibición

Cuando los seres humanos son pequeños, la interacción social con el otro y con el entorno es uno de los factores que ayudan a adquirir la lengua materna. Al ser tan pequeños y al no ser conscientes de los estados de ánimo o de los factores psicológicos por lo que atraviesan cada vez que aprenden algo nuevo, sobre todo en el caso de una nueva lengua, pueden cometer los errores y aprender bajo la teoría del ensayo-error⁴. Todo esto sin importarles el cometer errores, el nivel del error y la frecuencia de estos. Simplemente son pequeños y se

⁴ La teoría del aprendizaje por ensayo-error la realizó Edward Thorndike (1911) al observar que la conducta casual o aleatoria de un animal se lleva a cabo a través de la exploración y el tanteo hasta que encuentra una respuesta por la que recibe un refuerzo positivo.

divierten aprendiendo. “Cuando éramos pequeños no estábamos inhibidos y de este modo podíamos participar libremente en la aventura del aprendizaje, arriesgándonos si era necesario” (Arnold et al., 2000, p.27).

Es así como la adquisición del lenguaje es gradual, en la infancia no se conoce la vergüenza, ni la frustración de no poder transmitir el pensamiento correctamente, ya que los interlocutores entienden la situación y el nivel de lengua. Sin embargo en el aprendizaje de una LE, en el momento en el que se toma conciencia de la pena y del temor, estos dos factores consiguen menguar el ego y mientras más débil es éste, la inhibición es cada vez mayor (Arnold et al., 2000). “Cuando aprendemos, tenemos que poder “apostar” un poco, estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y correr riesgos razonables de cometer errores. Las inhibiciones se producen cuando los niños pequeños aprenden a identificar poco a poco un yo distinto a los demás y se comienzan a formar sus rasgos afectivos” (Arnold et al., 2000, p.26).

1.1.4. La extroversión-La introversión

Para estas dos conductas humanas la conexión que se establece en algunas ocasiones no es exacta, debido a que se confunde a las personas extrovertidas con personas sociables; los extrovertidos tienen facilidad para adquirir el idioma o incluso son excelentes para relacionarse socialmente con las demás personas de su entorno. En cambio, las personas introvertidas son catalogadas como personas poco aptas para la adquisición de una nueva lengua, debido a que son reservados y ejercen un fuerte autocontrol en ellos (Arnold et al., 2000).

Muchas veces al contrario de la creencia popular, la extroversión que logra presentar un individuo se enlaza con la necesidad que tiene éste de que las demás personas le reconozcan algún logro, lo adulen, le eleven la autoestima, el ego y la integridad. Mientras que las personas introvertidas al tener un gran control interior manifiestan una empatía enorme y pueden presentar una personalidad fuerte ambas, la introversión y le extraversion, son indispensables y convenientes para el aprendizaje de segundas lenguas (Arnold et al., 2000).

Los psicolingüistas aún no saben cuál de estas dos conductas es la mejor para el aprendizaje, sin embargo aconsejan a los profesores de lenguas estar atentos, pues refieren que siempre habrán actividades que son más adecuadas que otras (Arnold et al., 2000).

Los profesores deben ser comprensivos con la reticencia que muestran los alumnos a participar en tareas que requieren un carácter abierto y una sociabilidad patente, como son el teatro y las dramatizaciones, y deben animarlos a participar en estas útiles actividades de manera adecuada. Los profesores también tienen que tener en cuenta las normas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición y extroversión (Arnold et al., 2000, p.29).

Incluso debemos ser conscientes de que los alumnos llegan a presentar estas dos conductas no sólo adentro del salón de clases, pues no son exclusivas de este contexto. Nosotros como profesores también podemos tener esas conductas sociales que experimentan los alumnos y en ocasiones nos puede afectar verlas en los chicos.

1.1.5. La autoestima

Esta característica es definida como la apreciación o el concepto que el individuo tiene de sí mismo al juzgar la relación que tiene con el entorno y de las experiencias vividas en éste, ya sean internas o externas (Arnold et al., 2000).

La autoestima es indispensable para cualquier acción que realice el ser humano, él debe confiar en sus facultades y en su capacidad, sobre todo en el momento en el que está adquiriendo una nueva lengua (Sánchez, Megolla, 2009).

La aparición de la autoestima tiene relación con la infancia, en el momento en el que integramos los recuerdos, las conductas y las opiniones. Tratamos de resguardar y proteger a nuestro yo interior, el cual se caracteriza por ser endeble. Cuando alguna persona que cuenta con autoridad en el sujeto aprueba algo que éste realiza, crece su confianza, pero cuando está autoridad lo reprobaba, la autoestima del individuo desciende.

J. Arnold et al. (2000) explican que la autoestima puede ser dividida en tres niveles: la autoestima global o general, la autoestima situacional ambas autoestimas aluden al juicio de valor que hace el individuo de sí mismo en situaciones específicas como en el trabajo, la escuela, etc. y la autoestima tarea, que tiene que ver con aquellas tareas determinadas que el sujeto realiza en situaciones fijas.

A. Heyde (1979) explica que estos tres tipos de autoestima benefician y ayudan al estudiante cuando éste tiene que desarrollar una actividad de producción oral.

Cuando la autoestima es positiva, es benéfica y significativa para los seres humanos, cuando en el aula se propicia un ambiente que ayuda al crecimiento de la autoestima de los aprendices, estos pueden desarrollar más rápido la adquisición de una nueva lengua, sobre todo se ve beneficiada la comprensión de lectura. Algunos estudios demuestran que la autoestima es significativa en el individuo cuando es pequeño y también que predice la habilidad lectora de los principiantes (Wattenberg y Clifford, 1962).

1.2. La motivación

La motivación es sin duda fundamental para el proceso de aprendizaje del alumno de lengua extranjera y es la variable afectiva más significativa en el proceso de aprendizaje.

La motivación es un conjunto de elementos que fortifican la conducta del individuo y le dan orientación (Higard, Atkinson y Atkinson, 1979). La motivación te impulsa o te mueve a llevar a cabo diferentes acciones con perseverancia hasta que éstas se realicen desde el inicio hasta el fin. Noam Chomsky indica que es muy importante motivar al alumno. “La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material” (1998, p.18).

Algunos estudiosos como R. C. Gardner y W. Lambert, (citados en Da Silva et al., 2005) afirman que: “para desarrollar una segunda lengua o una lengua extranjera se necesita algo más que simplemente un buen oído, [...] se necesita además una variante socioafectiva positiva (1972, p.204). Los individuos pueden contar con cuatro tipos de motivación: “integrativa, instrumental, extrínseca e intrínseca” (Arnold et al., 2000, p.30).

1.2.1. Motivación integrativa

Según lo definen L. Glikzman et al., este tipo de motivación “se define como el deseo de adquirir determinada lengua para volverse como los miembros prestigiados de la comunidad de esa segunda lengua” (1982, p.625). Es así como pueden encontrarse dos tipos de aprendientes en este concepto de Motivación Integrativa.

El primer caso se refiere a las personas que sin perder la identidad de su cultura nativa aceptan aquella de la lengua extranjera, pueden reconocerse e interactuar tanto en la primera como en la segunda y cambiar su entonación, tanto como la lengua que están

utilizando en ese momento así lo requiera, lo procesan adecuadamente y gracias a su actitud abierta logran producir un output enriquecedor para su aprendizaje, sin considerar transgredido su sentido de pertenencia y naturalización de la lengua materna (Da Silva et al., 2005, p.151).

En este tipo de aprendientes el proceso de aceptación y de aculturación es positivo y les permite adquirir no sólo la lengua, sino que logran acercarse a la entonación de un hablante nativo.

El segundo caso hace referencia a aquellas personas que aceptan la lengua extranjera por rechazo a la cultura de su lengua madre. Para estas personas este acto de imitación les permite sentir que pertenecen a la cultura extranjera meta.

1.2.2. Motivación instrumental

La motivación instrumental se encuentra en aquellos estudiantes que aprenden una L2 o LE cuando los mueve la satisfacción personal, un reconocimiento de los demás, alguna ventaja económica o material, por mencionar algunos ejemplos. El interés que muestran hacia la adquisición del idioma presenta indicios de no ser un interés auténtico dentro de la comunidad de la lengua meta (Gardner y Lambert, 1972). Por consiguiente, en este tipo de aprendices su motivación principal será los beneficios que pueden obtener dominando la lengua extranjera. La mayoría de estos estudiantes se caracterizan por considerar su cultura y su lengua materna superior a la cultura de la lengua meta.

R. C. Gardner y W. Lambert (1972) consideraron que los alumnos que presentaban una mayor motivación integrativa, obtenían mayor éxito y desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua en comparación a esos alumnos con motivación instrumental.

1.2.3. Motivación extrínseca

“La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma” (Arnold et al., 2000, p.31). En este tipo de motivación lo que atrae al individuo no es el aprendizaje adquirido o la acción a desarrollar. Lo único que impulsa al estudiante es aquello que recibirá a cambio de la acción realizada o del conocimiento adquirido, puesto que desea obtener algún beneficio de ello. Ejemplos de este tipo de motivación son el reconocimiento social, el dinero, la comida, los juguetes, los premios, etc.

En mi actividad como profesora en el Instituto Politécnico Nacional, en general he notado que los alumnos que se inscriben a las clases de este idioma en la Unidad profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA) presentan desde el inicio este tipo de motivación, pues la mayoría quiere aprender italiano para obtener beneficios académicos como: becas o maestrías en el extranjero, presentación de algún examen de comprensión lectora como requisito de titulación, cumplir con horas de idioma para cubrir los créditos en su historial académico, pero sobre todo buscan un idioma con el que puedan obtener esos créditos de manera fácil.

Es decir, al inicio solamente trabajan para alcanzar el beneficio inmediato: alcanzar una buena calificación o poder comprender textos en la lengua extranjera, en este caso el italiano.

1.2.4. Motivación intrínseca

Se piensa que la motivación intrínseca es aquella en la cual el individuo obtiene como recompensa la experiencia adquirida (Arnold et al., 2000). Es decir, cuando el individuo

adquiere una nueva lengua o realiza cualquier otra cosa, lo hace porque le nace y no porque espera recibir algún incentivo por ello.

E. Deci y R. Ryan (citados por Woolfolk, 2010) nos dicen que “la motivación intrínseca es la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades y, al hacerlo, buscar y conquistar desafíos” (1985, p.332). La motivación intrínseca se manifiesta y es observable cuando la curiosidad y el interés son innatos en el alumno, en especial cuando éstos fortalecen e impulsan el aprendizaje. Ejemplos de este tipo de motivación son los pasatiempos o hobbies, la auto superación, la exploración, la satisfacción de aprender, de analizar, de investigar (Deci et al., 1985).

En el caso del italiano como lengua extranjera en la UPIICSA del IPN es reducido el número de personas que llegan a su primer día de estudio del italiano como lengua extranjera con este tipo de motivación, es decir, son pocas las personas que se presentan movidas por el deseo de conocer y aprender más acerca de la cultura y de la lengua italiana. De hecho, es mucho más común que cuando se les hace la pregunta a los estudiantes del porqué están estudiando o han decidido estudiar el idioma italiano, la mayoría lo eligió para obtener algún beneficio externo y solo unos cuantos refieren que les gusta el italiano por la comida, por el fútbol, por la música de Laura Pausini, por la historia, etc. Este último tipo de alumnos suele terminar todos los niveles del idioma y llega muchas veces a contagiar de ese gusto personal a otros alumnos.

1.2.5. Motivación para el aprendizaje

Se considera que en cada persona existen y conviven dos tipos de motivación, la extrínseca y la intrínseca, las cuales al trabajar en conjunto, pueden llevar al individuo a conjugar un nivel máximo de motivación. “Un tipo de motivación no es necesariamente más eficaz que

el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno” (Arnold et al., 2000, p.30).

Algo que se inició movido por la motivación extrínseca, puede llegar a su culminación debido a que quizá dentro de aquel deseo de recompensa, existen algunos tipos de motivación intrínseca. Es decir, las motivaciones son variables.

Como se puede notar, las variables afectivas son fundamentales para esta investigación-acción, ya que de ellas depende el éxito o el fracaso de las actividades lúdicas, es decir, a partir de cómo sean percibidas por parte de los alumnos estas actividades es como se llevará a cabo la adquisición del aprendizaje y el desarrollo del trabajo colaborativo propuestos en ellas.

Una actitud positiva ayudará a los aprendices a entender mejor los conceptos y avanzarán más rápido en la adquisición del lenguaje. Una actitud negativa puede ocasionar el bloqueo de la adquisición.

A través de las actividades lúdicas se podrá promover de manera positiva el trabajo colaborativo y el aprendizaje cognitivo en el estudiante.

En resumen, es fundamental que el estudiante cuente con una autoestima, una empatía y una disposición para aprender un nuevo idioma. Éstas deberán ser positivas ya que son indispensables para que él tenga una optima recepción y asimilación de los nuevos conocimientos o input. Es por eso que es de suma importancia incorporar en el proceso actividades lúdicas que fomenten estos aspectos y así favorecer la adquisición. (González y Villarrubia, 2011)

1.3. Las actividades lúdicas y su importancia para la clase de lenguas.

1.3.1. ¿Qué son las actividades lúdicas?

Las actividades lúdicas según la definición de la enciclopedia Treccani⁵ son:

Attività con finalità ricreative e insieme educative, spesso inserite come pausa fra un periodo e l'altro d'impegno intellettuale (lezioni, studio ecc.) [...] Associate ad attività costruttive finalizzate e di vita pratica (montaggio, manipolazioni varie, giardinaggio, piccoli allevamenti ecc.), nonché all'educazione fisica, rappresentano un momento centrale dell'organizzazione didattica⁶.

Las actividades lúdicas son actividades didácticas que sirven para practicar y construir los conocimientos del alumno. A lo largo del tiempo las actividades lúdicas han sido parte fundamental para la adquisición del conocimiento, no sólo en el aula de lenguas extranjeras, incluso las podemos encontrar en las otras ciencias (Tornero, 2009).

Usamos el juego para recrear algunas situaciones de la vida real, por tanto saber qué estrategias pone en práctica el estudiante, es útil para lograr resolver o alcanzar la tarea principal propuesta por el profesor. A través de estas actividades los alumnos pueden activar sus estrategias cognitivas, motrices, sociales y afectivas.

Estrategias Cognitivas: Se refieren al modo en el cual se resuelven los problemas que se plantean.

Estrategias Motrices: Se refieren a los movimientos, habilidades y destrezas por realizar, en otras palabras, la rapidez de reacción.

Estrategias Sociales: Hacen referencia a la interacción, la cooperación con sus

⁵ <http://www.treccani.it/enciclopedia/attivita-ludiche/>

⁶ Actividades con fines educativos y recreativos, a menudo introducidas como una pausa entre un periodo y el otro de la obligación intelectual (clases, estudio, etc.) [...] Asociadas y dirigidas a actividades constructivas y de práctica para la vida (montaje, diversas manipulaciones, jardinería, entrenamientos pequeños etc.), y además a la educación física, representan un momento central de la organización de la enseñanza.

compañeros de grupo y la adaptabilidad.

Estrategias Afectivas: Son las que se activan al establecerse vínculos personales entre los participantes y la sensibilidad a factores extralingüísticos, anticipación e introspección.

Es así como al proponer una actividad lúdica en el aula se debe tener siempre en mente un objetivo lingüístico fijo, mismo que debe ser explicado a los estudiantes, ya que si no se lo explicamos, ellos pueden tomar la actividad como un pasatiempo y no como un instrumento de aprendizaje.

1.3.2. El juego en la clase

El creciente acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación, así como la presencia cotidiana de los videojuegos en la vida de los niños y adolescentes, han generado el interés de los expertos por medir los alcances de la influencia del juego en la educación. Sin embargo, esta relación ha sido practicada y estudiada a lo largo de la historia en diversas disciplinas y ámbitos de la enseñanza, pues como ya bien estudió J. Huizinga (1996, p.7) en su obra *Homo ludens*, la cultura está ligada al juego desde sus orígenes.

En lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, con el auge del enfoque comunicativo tomaron importancia aspectos antes ignorados por las metodologías de enseñanza utilizadas anteriormente. Tal es el caso del juego, pues éste se convierte en una herramienta básica para el desarrollo de actividades comunicativas (Dorrego y Ortega, 1997), ya que promueve la participación del estudiante en situaciones sociales modeladas en un ambiente relajado y divertido que aumenta su motivación y le ayuda a adquirir la competencia que requieren para desenvolverse en situaciones reales cotidianas en la lengua

extranjera (Fernández, 1997). Practicar y usar juegos es un elemento imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, puesto que fomenta, desde el punto de vista didáctico, al desarrollo de habilidades necesarias en la sociedad actual como el trabajo cooperativo, la negociación, la organización, la superación de dificultades, etcétera (Labrador y Morote, 2008).

El juego es algo natural al ser humano, se trata de una actividad en la que el elemento principal es la diversión y, si bien se encuentra sometida a una serie de reglas establecidas con anterioridad, el juego siempre es percibido como una acción en un plano fuera de lo cotidiano, alejado de la cadena de causas y consecuencias que delimitan el resto de nuestros actos, lo que contribuye a que el juego esté relacionado con una actividad placentera (Tornero, 2009). Pero dado que comparte características con actividades que realizamos a lo largo de nuestra vida, el juego se convierte en un espacio natural de aprendizaje de conductas.

Entre las características positivas atribuidas al juego, se encuentra la estimulación del pensamiento crítico y reflexivo, así como la creatividad e imaginación, la capacidad de atención, concentración y la memoria. En el ámbito de la competencia social, ayuda al desarrollo de conductas cooperativas, de mediación y negociación, ya que favorece la comunicación y la adecuada participación en actividades grupales. Asimismo, mejora el sentido de responsabilidad y seguimiento de reglas, y propicia la expresión de las emociones y la autoestima (Tornero, 2009). Al trasladar todas estas características a la enseñanza de una lengua extranjera, éstas proporcionan los siguientes beneficios:

- Participación activa del estudiante. En una clase de más de diez alumnos, el tiempo

de clase muchas veces no permite que los estudiantes tengan suficiente tiempo de práctica para desarrollar cada una de las cuatro habilidades. Además de que al tener en cuenta la personalidad y el estilo de aprendizaje del alumno, el profesor quiere evitar presionarlo y forzar su participación en actividades que debiliten su confianza.

El juego, en sus diferentes modalidades, es una actividad que atrae por su naturaleza divertida y relajada, pues ayuda a crear una atmósfera similar en la clase, al favorecer la participación de todos los alumnos, incluso los más tímidos. Es a través del juego que el estudiante se puede sentir cada vez más seguro y confiado al utilizar la lengua extranjera y puede tomar un papel activo en su proceso de aprendizaje (Maley y Duff, 1986). En consecuencia los juegos aumentan el tiempo de habla del estudiante y quitan peso a la figura del profesor, convirtiéndolo a éste en facilitador del aprendizaje.

- “Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real" (Hadfield, 1987, citado por Chamorro y Prats, 1990, p.236). El enfoque comunicativo pone de relieve la necesidad de que los alumnos utilicen el idioma en contextos determinados que dan sentido a su aprendizaje. La mayoría de los juegos que se utilizan en clase involucran la comunicación y ofrecen al estudiante la oportunidad de hacerlo en contextos similares a los que se le pueden presentar en la vida cotidiana (Torneró, 2009). Los juegos que más abiertamente demuestran esta relación entre la clase y el mundo real son los juegos de intercambio de información, asociación, simulaciones y juegos de roles; todos ellos

permiten al estudiante hacer un uso semicontrolado o libre del idioma y concentrarse en la fluidez más que en la estructura gramatical.

- Aumentan la motivación (Tornero, 2009). Si bien es verdad que frecuentemente los estudiantes de lenguas extranjeras tienen una motivación del tipo extrínseca alta al iniciar su estudio, pues las razones para hacerlo suelen ser fuertes en el sentido de que involucran objetivos fundamentales como obtener un trabajo, realizar estudios, viajar, conocer gente, etc., durante el estudio los niveles de motivación fluctúan por diversas razones. El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo que requiere de mucho esfuerzo e inversión de tiempo y dinero, así que el profesor debe presentar continuamente retos y actividades variadas que permitan al alumno notar sus avances y sentido de la aplicación de lo que aprende en clase en el mundo real (Wessels, 1987). Por ser una actividad divertida, fuera de lo cotidiano, el juego genera una atmósfera positiva, relajada y motiva al alumno, pues lo ayuda a percatarse de sus cualidades; el elemento competencia lo incita a involucrarse aún más en su aprendizaje, lo cual favorece el aprendizaje autónomo y fuera de clase (Garfella y López Martín, 1999).
- Los juegos son actividades versátiles, existe una gran variedad de recursos que se adaptan a los diferentes momentos de la clase, ya sea como una actividad para despertar la atención de los estudiantes y prepararlos para el contenido de la clase, así como para la presentación de nuevo contenido, como práctica, revisión o comprobación de lo aprendido, o como complemento o actividad extra de refuerzo. En síntesis, los juegos pueden servir para practicar vocabulario, lo mismo que estructuras gramaticales o funciones de la lengua (Tornero, 2009).

Sin embargo, no todo es positivo con el uso de juegos en clase de lengua extranjera. Las desventajas de la presencia de juegos en la clase de lengua se relacionan más con aspectos emocionales del estudiante que con el aprendizaje en sí. Los estudiantes pueden percibir el juego como una actividad sin sentido y no tomarla en serio, también puede generarse una atmósfera de competencia que en lugar de contribuir a la formación de un grupo cohesivo, fomenta la separación del mismo, los alumnos pueden sentirse presionados por ganar o presionados por participar en algo que no les gusta; por lo que es importante, por un lado, la creación de una atmósfera agradable dentro del salón de clases (Johnstone, 1990) y, por otro lado, la necesidad de enmarcar el juego dentro de objetivos claros que le den sentido a la actividad, ya que esto evita ofrecer a los alumnos juegos estresantes por su dificultad o demasiado infantiles en los que no se sientan motivados a participar (Torneró, 2008).

La presencia exagerada de juegos en clase, además de restar tiempo para practicar habilidades receptivas como la comprensión de lectura y la comprensión auditiva, puede hacer que el alumno no tome en serio el proceso de aprendizaje. Además, como se ha mencionado anteriormente, el juego debe ser planteado por el profesor con un objetivo específico, para poder obtener beneficios en su utilización en clase y lograr la meta principal de la enseñanza de una lengua extranjera, es decir, que el alumno sea capaz de usarla correctamente de acuerdo a la situación y sea de su agrado realizarla.

1.3.3. El juego y el alumno

El juego puede lograr una sensación de empatía en el alumno trascendiendo lo lingüístico. Fomenta la creatividad, la solución de problemas, pero a su vez promueve el aprendizaje significativo tanto afectivo como cognitivo en los alumnos (Garfella y López Martín,

1999). Según el equipo TANDEM⁷ del año 2000 (VV. AA., p.31) cuando se juega se activan los dos polos del cerebro. Los temas gramaticales se convierten en elementos creativos y fáciles de digerir por los estudiantes.

Los elementos más importantes de las actividades lúdicas son la curiosidad, el misterio y la tensión.

- *La curiosidad* activa de inmediato en los alumnos la necesidad de realizar un recorrido cognitivo dentro de sí mismos para elegir los conocimientos y estrategias que usarán para resolver la tarea que deben realizar.
- *El misterio* los mantiene interesados debido a que desean saber en qué consisten las reglas del juego y el juego mismo.
- *La tensión* hace que los estudiantes estén alerta, conscientes y observen todo lo que sucede durante el juego.

Las actividades lúdicas fomentan la interacción y la cooperación entre los aprendientes, ya que vuelven participativos a los alumnos y al colaborar en equipos, todos los alumnos tienen que interactuar para lograr la tarea. Es a través del juego en donde la imaginación y la percepción son realmente explotadas por el estudiante, puesto que muchas veces y en la mayoría de los rubros son inhibidas por la sociedad.

Con la ayuda de las actividades lúdicas el alumno logra dejar atrás aquellos elementos que lo hacen inhibirse, se relaja y no considera el error como un factor negativo del aprendizaje, incluso lo considera como parte de él y no se siente culpable al cometerlo ya que lo ve como un factor necesario. Muchos de los alumnos encuentran en el juego una

⁷ El equipo TANDEM es un grupo de profesores especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Los profesores son elegidos cada año por el Ministerio de Educación de España y el Instituto Cervantes.

forma de aprender y relajarse aprendiendo (Caballero, 2002). A través de las actividades lúdicas el alumno tiende a ser reflexivo, autocrítico de su desempeño y de su aprendizaje (Calderón, 2002).

El juego no sólo forma al estudiante, también ayuda a la formación del profesor, ya que en algunas ocasiones el desarrollo de una actividad lúdica depende de las habilidades que el profesor tenga para jugar. Si los alumnos no perciben que al profesor le gusta jugar, ellos no jugarán (Moreno, 1997; 2004).

1.3.4. Tipos de actividades lúdicas

Cualquier actividad tradicional puede ser convertida en actividad lúdica, todo depende tanto de la creatividad del profesor como de la disposición del alumno (Tornero, 2009).

El resultado del juego siempre es diferente y éste depende de los participantes.

No puede haber una categorización concreta de las actividades lúdicas, debido a que en cada una de ellas convergen más de un tipo de juego los cuales al unirse generan actividades en las que se pueden trabajar diferentes conocimientos y emociones.

A continuación describiré algunos tipos de juegos que los profesores de enseñanza de lengua extranjera pueden usar para crear actividades lúdicas.

1.3.5. Juegos de rol

En cuanto a la producción oral, el estudiante al jugar los juegos de rol, interactúa en un contexto simulando la realidad (Motos y Tejedo, 1999). Estos juegos ayudan a ganar confianza y vencer los miedos de los estudiantes al momento de encontrarse en la

interacción real, por ejemplo se puede simular ir de compras y pedir información acerca de los precios de los productos, los materiales, etc. Los juegos de rol son una conjugación de lo sintáctico, del léxico, la entonación e incluso de los movimientos corporales (Dorrego y Ortega, 1997, p.145).

Fomentan la creatividad en el alumno, si un alumno tiende a trabajar con ejercicios de repetición como: “Cloze o fill in the blank”, los juegos de rol le ayudan a explotar y usar esa creatividad, aunque nunca haya hecho uso de ella. Lo que educa es el proceso que el alumno realiza para llevarlo a cabo (Motos et al., 1999).

1.3.6. Juegos físicos infantiles (Total Physical Response)

La característica de este tipo de actividades es que ayudan al mejoramiento de la expresión corporal, con ellos puede aprenderse léxico, onomatopeyas, información cultural y realizar preguntas que ayudarán a encontrar las respuestas. Los alumnos, incluso los tímidos, logran a través de estas actividades comunicarse corporalmente (Wessels, 1987). Un ejemplo de estos juegos son los juegos de mímica y los juegos físicos para niños, etc.

1.3.7. Juegos de entonación (Fonética)

Con este tipo de juegos el alumno puede lograr una mayor efusividad en la producción de los enunciados o frases. Este tipo de juegos permiten al estudiante escaparse de la realidad y jugar libremente al emitir una misma frase en situaciones diferentes.

La entonación es importante, porque evidencia las emociones y los sentimientos, los cuales también existen y son afines en la lengua meta que está adquiriendo el aprendiente (Tornero, 2009). “Los alumnos deben aprender cómo utilizar, manejar y percibir estas emociones” (Maley et al., 1986, p.11).

1.3.8. Juegos tradicionales de mesa

Remiten a los aprendientes a su infancia, el factor afectivo es muy importante en estas actividades puesto que la nostalgia se hace presente en ellas.

Los juegos tradicionales cuentan con reglas específicas y las características más importantes son el uso de tableros, barajas o dados (Tornero, 2009, p.16). Es importante indicar que estos juegos sufren cambios, se modifican conforme cambian los países y las culturas de los aprendices.

1.3.9. Juegos de humor

El juego y la risa no siempre están relacionados según Huizinga (1996, p.17) ésta última viene como un factor secundario.

La risa no se debe a la actividad lúdica, sino a la creatividad del elemento cómico de los alumnos. Es un factor que ayuda a los estudiantes a percibir que el ambiente o la tarea no son difíciles, es decir dota de confianza a los alumnos (Tornero, 2009).

Algunas veces el humor sirve como elemento introductorio de la actividad, por ejemplo podemos introducir una actividad realizando mímica o contando un chiste, las actuaciones de los estudiantes pueden provocar la risa en sus compañeros y así ayudar a relajarlos.

1.3.10. Juegos de enigma

Su elemento clave es el misterio, los alumnos lo deberán tomar en cuenta y hacer uso de sus estrategias tanto cognitivas como personales, para lograr la tarea y que es una actividad en la que tienen que reflexionar y en algunos casos hasta realizar ejercicios lógicos para

resolverlos. La curiosidad que despierta este tipo de juegos en el alumno es fundamental, él hará lo posible por encontrar el elemento faltante para complementar la información (Tornero, 2009). En ellos podemos encontrar las adivinanzas y los acertijos.

1.3.11. La evolución del juego Game Based Learning o Gamification

Hoy en día, gran parte de la población tiene una computadora, tableta o teléfono inteligente, pero sobre todo acceso a Internet, el cual les permite acceder a una variedad de videojuegos y aplicaciones que hacen de la experiencia del aprendizaje algo aún más novedoso, por lo que el profesor puede sacar ventaja de estos recursos. Con la llegada de las nuevas tecnologías, las actividades lúdicas toman una nueva oleada de frescura, es así como nacen *el Game Based Learning o la Gamification*⁸. Gracias a él, el juego ahora es flexible, actual y multidisciplinario, se puede jugar en cualquier lugar y a cualquier hora, haciendo uso de los recursos visuales y de las nuevas tecnologías. La evolución del juego con el *Game Based Learning* puede ser de resolución de problemas en equipo o de forma personalizada, sin perder el sentido del aprendizaje significativo.

Sin embargo, para sacar mayor provecho al juego en la clase de lengua extranjera, debe tenerse en cuenta que el juego es una herramienta más. Debe fijarse desde su

⁸ *Game-Based Learning* según David et al. (S/F) es: “un enfoque innovador frente al desarrollo de herramientas de apoyo al aprendizaje, que se basa en lo que se ha aprendido de la industria de los videojuegos sobre motivación, comunicación y retroalimentación, para ofrecer a los estudiantes juegos que les faciliten la formación de estructuras de aprendizaje”.

La Gamificación según G. Zichermann y C. Cunningham (2011) es: “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas” (p.11). *La Gamification* según Karl. M. Kapp (2012) es “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (p. 9).

planeación los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar a través de las actividades lúdicas.

Con el apoyo de las nuevas tecnologías y de los nuevos recursos en línea, el juego sigue conservando un lugar privilegiado en la educación tanto en las lenguas como en cualquier ciencia.

Todo lo anterior sirve como punto de partida para llevar a cabo la investigación-acción que se presentará en los siguientes apartados.

1.4. Lev Vygotsky y el Constructivismo

El constructivismo nació como una corriente epistemológica, donde se postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen, respecto a un determinado problema y siga aprendiendo (Davies y White, 2000).

En la educación, el constructivismo puede traducirse como: “un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende (por el "sujeto cognoscente)” (Davies et al., 2000, p. 75).

Por otra parte la idea fundamental de la teoría y obra de Lev Vygotsky (1995) es el interactivismo social: “El desarrollo de los humanos únicamente puede explicarse en términos de interacción social”. Esta teoría nos habla de la importancia que tiene la interacción con la sociedad y la idea del “otro” y lo que éstas pueden provocar en la construcción del conocimiento y del lenguaje en el individuo, puesto que los procesos psicológicos siempre son cambiantes, nunca son fijos y dependen siempre del entorno.

Vygotsky (1995) nos dice que la “clave” del desarrollo humano es la asimilación de las actividades sociales y culturales, ya que la asimilación es lo que distingue al humano del resto de los seres vivos.

P. Tough (2009) enfatiza la idea de Vygotsky acerca del binomio niño-juego, a través del juego y con la ayuda del lenguaje el niño cumple ciertos roles sociales o tareas específicas. Si se trata de un niño muy pequeño que aún no cuenta con un bagaje lexical amplio o aún no logra expresar o comprender el rol o tarea a desarrollar, él tiende a solucionar el problema al recurrir a ciertos elementos físicos o herramientas que le recuerdan como ejecutar la tarea. “Vygotsky believed, especially at this early age, is to employ various tools, tricks and habits that train the mind to work at a higher level. So Tools of the Mind students learn to use “private speech” [...] They use “mediators”: physical objects that remind them how to do a particular task [...] But more than anything, they use play”⁹. (Tough, 2009, p.2)

Al jugar, el niño modifica el significado que anteriormente había creado (Tough, 2009) y esto lo logra con la ayuda de la imaginación. Lo mismo sucede en los primeros niveles de las clases de lengua. Al no contar con un bagaje cultural y lexical amplio, los estudiantes recurren a su motivación intrínseca y ésta los lleva a buscar los materiales, las canciones y todo lo que les ayude a aprender la lengua extranjera a través de internet, encuentran parecidos los sonidos del idioma meta con algunos sonidos de su lengua madre y tratan de transcribirlos para poder reproducirlos mejor, etc. El objetivo principal es comunicarse en la lengua que están aprendiendo.

⁹ Vygotsky creía, especialmente en esta primera etapa, en emplear diversas herramientas, trucos y hábitos que entrenan la mente para que funcione a un nivel más elevado. Así que los estudiantes de las Herramientas de la Mente aprenden a utilizar el "discurso privado" [...] Utilizan "mediadores", es decir, objetos físicos que les recuerdan cómo realizar tareas específicas [...] Pero más que nada utilizan el juego.

Por tanto, es importante para esta investigación la teoría Vygotskiana, debido a que mucho de lo que aprendemos lo adquirimos y complementamos con la ayuda y guía de nuestros pares. Cuando el profesor explica algo, cada uno de los estudiantes asimila aquella información que logra captar, después, al trabajar en parejas o en equipo la información que adquirió se complementa con las ideas y reflexiones de sus compañeros, formando así, entre todos, un nuevo conocimiento. Esto es en otras palabras el constructivismo, la complementación del pensamiento con la ayuda del “otro”.

1.5. Investigación-Acción en el aula de lenguas extranjeras.

1.5.1. ¿Qué es la investigación-acción?

La investigación-acción es una forma de investigación que conecta una perspectiva teórica a una acción social. Es un estudio que se realiza de forma conjunta por parte del investigador y de los participantes, con la finalidad de resolver un problema o situación que atañe a ambas partes. Ésta se logra a través de una reflexión autocrítica y con la intención de llevar a cabo un nuevo conocimiento. Los rasgos que la diferencian de otro tipo de investigaciones son los siguientes: “el conocimiento, la intervención, la mejora y la cooperación” (Colmenares y Piñero, 2008, p.100).

La investigación-acción permite estudiar los problemas de una manera dinámica y directa, se pueden observar a través de ella los acuerdos y las decisiones que se llevan a cabo de manera colectiva. Esto permite al final llegar a la transformación de la situación planteada desde el inicio.

M. Thiollent, (1992, p.14) la describe de la siguiente forma: “[...] la investigación-acción es un tipo de investigación social con base empírica, concebida y realizada en

estrecha relación con una acción o con la resolución de un problema colectivo y en el cual investigadores y participantes representativos de la situación o del problema están envueltos de manera cooperativa o participativa”.

El psicólogo Kurt Lewin, en los años 40's del siglo XX, fue el primero en realizar este tipo de investigaciones, éstas pertenecían a la rama de las ciencias sociales. El principal objetivo de Lewin era que la población de aquella época modificara sus hábitos alimenticios debido a que había escasez de algunos alimentos, él puso en práctica este tipo de investigación para resolver aquellos problemas que necesitaban ser atendidos urgentemente por la sociedad (Colmenares et al., 2008).

El papel de los investigadores que realizaron la investigación-acción en dicha época, fue el de agentes de cambio, ellos buscaban la mejora grupal a la par con las personas hacia la cual estaba dirigida esa investigación. El propósito era crear un ambiente favorable donde las personas no fueran solo actores, sino protagonistas y agentes colaboradores en este proceso transformador.

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investigaba, quién investiga y el proceso de investigación. (Restrepo, 2005, p.159)

La investigación-acción ha pasado por diferentes cambios y después de medio siglo se pueden categorizar diferentes modalidades de ella. Colmenares et al. (2008) realizan una categorización más exacta de lo que es investigación-acción:

Modalidad Técnica	<p>Características Se centra en una racionalidad técnica, instrumental, que explora interrelaciones hipotético-deductivas y propende a la manipulación y control del mundo físico o social, por ende la dimensión epistemológica está representada por el sujeto separado del objeto de estudio, con la pretensión de lograr neutralidad y la objetividad en la investigación. Destacan Lewin, Corey y otros investigadores como los máximos exponentes de esta modalidad.</p>
Modalidad Práctica:	<p>Características La representan la interpretación y los significados de las acciones que el individuo hace sobre la realidad, existe una interrelación permanente con el otro: la epistemología se define por esa interacción, esa relación de integración de grupo, elimina por completo la separación del investigador y lo investigado. En esta modalidad se destacan los trabajos de Stenhouse (1998) y de Elliot (1993).</p>
Modalidad Crítica o emancipatoria	<p>Características La realidad es interpretada y transformada con miras a contribuir en la formación de individuos más críticos, más conscientes de sus propias realidades, posibilidades y alternativas, de su potencial creador e innovador, autorrealizados [...] no existen jerarquías, ni expertos, todos los miembros están en el mismo nivel, son responsables de las acciones y las transformaciones que se generen en el proceso investigativo. Sus principales representantes son Carr y Kemmis (1988).</p>

Cuadro nº. 1 Modalidades de la investigación acción según E. Colmenares y M. Piñero, p.102-103.

La investigación-acción es una metodología que estudia las realidades sociales y psicológicas, con su contribución podemos observar los efectos que esos cambios tienen en la sociedad.

1.5.2. La investigación-acción en el ámbito docente.

El primer investigador en utilizar la investigación-acción en la rama de la educación fue Stephen Corey en el año 1953, él hizo uso de este tipo de investigación para mejorar su desempeño como profesor basándose en la reflexión, la cooperación y tratando de transformar sus acciones diarias como docente (Colmenares et al., 2008).

M. Suarez Pazos (2002), (citado por Colmenares et al., 2008) la denomina como la manera en la cual los profesores podemos localizar, investigar y mejorar una situación social en el aula. En ella no solo participa como investigador el profesor, también participan como investigadores las personas que a su vez son los examinados, es decir, los alumnos.

Todas aquellas situaciones tales como: “actos pedagógicos, administrativos, de gestión, de acción comunitaria” (Colmenares et al., 2008, p.101), que se efectúan tanto adentro como afuera del aula, pueden convertirse en el objeto de estudio de una investigación-acción. Una vez localizado el problema tiene que ser entendido, pero sobre todo, se debe buscar un plan de acción para resolverlo, a través de la observación, el registro anecdótico y la sistematización y recopilación de los resultados del proceso, con la finalidad de modificar la situación actual.

La investigación-acción se basa en la teorías del: 1) trabajo colaborativo: que es cuando un grupo de individuos colaboran entre sí aportando su conocimiento, en él no sólo se necesita la intención de aprender del prójimo sino también se encuentra la necesidad de enseñarle a éste (Barkley, Cross y Major, 2007) y 2) las variables afectivas que ayudan y afectan al mismo tiempo al alumno en la adquisición del conocimiento para que éste sea significativo. El aprendizaje significativo se da cuando el estudiante relaciona y almacena la información o conocimiento adquirido recientemente con los conceptos que ya posee y al momento en el que estos dos nuevos conceptos forman un nuevo aprendizaje se le llama aprendizaje significativo (Ausubel, 1976). Es por ello que la investigación-acción es usada por el docente para tratar de analizar y mejorar su formación y práctica docente de forma reflexiva.

1.5.3. Etapas de la investigación-acción

El objetivo del profesor-investigador es el de observar, mejorar su desempeño profesional y llevar a cabo una reflexión autocrítica de la labor diaria dentro de su trabajo. Debe tener muy claro antes de comenzar con la investigación-acción cuáles son los objetivos que desea alcanzar. Sobre todo este proceso debe ser congruente con los valores educativos.

Para llevar a cabo una investigación-acción existen diferentes pasos, P. Moran, (citado por González M. G. et al., 2009, p.129-130) nos plantea algunas de las fases que se deben seguir durante una investigación-acción educativa:

- 1-Reflexión de un área problemática.
- 2-Planificación del plan de acción y aplicación.
- 3-Evaluación de los resultados de la acción.

Cada actor realiza y estructura la investigación-acción según sus necesidades; antes de realizarla, el profesor debe estar realmente consciente de la problemática que va a tratar. Una vez encontrado y/o planteado el problema, deberá tomar en cuenta el proceso que va a llevar a cabo para realizar la investigación-acción.

Las preguntas que el profesor hace para llevar a cabo una investigación-acción tienen que estar relacionadas con la problemática que piensa resolver, la población con la cual trabajará y con la cual llevará a cabo, de manera conjunta, dicha investigación, los objetivos que piensa lograr, con qué tipo de materiales trabajará y la manera en la que va a realizar la reflexión sobre la investigación-acción, etc. (Da Silva et al., 2008).

“¿Cómo determinar mis objetivos? ¿Cuáles son los objetivos del curso y cuáles mis propósitos pedagógicos? ¿Cuáles serán mis materiales de trabajo? ¿Cuál es mi visión sobre el aprendizaje? ¿Y sobre el lenguaje? ¿Qué nociones tengo sobre la materia que impartiré? ¿Cuál es el papel conferido a los alumnos en una práctica escolar de determinada institución? ¿Cómo voy a evaluar? [...]” (Da Silva et al., 2008, p.57).

También hay ciertas etapas que se deben considerar dependiendo el enfoque por el que se va a trabajar. En el artículo de E. Colmenares y M. Piñero (2008, p.111), se presenta una clasificación de modelos o pasos a seguir durante una investigación acción.

Teppa (2006) Momentos	Suárez Pozos (2002) Fases	Pérez Serrano (1998) Pasos	Yuni y Urbano (2005) Fases y Momentos
-Introducción: diagnóstico del plan: -Elaboración del plan: -Ejecución del plan: Observación- Acción -Producción intelectual. Reflexión -Transformación: Replanificación	-Determinación de la preocupación temática -Reflexión inicial diagnóstica -Planificación -Acción observación	-Diagnosticar y descubrir una preocupación temática “Problema” -Construcción del plan de acción -Puesta en práctica del plan y observación de su funcionamiento -Reflexión, interpretación e integración de resultados. Replanificación	-Preparación o diagnóstica reflexiva -Construcción del Plan de acción -Transformación

Cuadro n°2: Algunos modelos procedimentales para la metodología de la investigación-acción en contextos educativos. (Colmenares et al, 2008, p.111)

Para realizar el trabajo de investigación-acción se tomaron los pasos de Pérez Serrano como modelo. En primer lugar, se fijó un problema, después se estableció y se llevó a cabo un plan de acción a seguir para lograr el objetivo, que con anterioridad habíamos planteado, se recopilaron los datos haciendo uso de algunos materiales de evaluación con los cuales se estimaron los datos arrojados por la investigación-acción, para finalizar con la recopilación, integración e interpretación de los resultados de ésta.

Normalmente los materiales de evaluación que se usan en la investigación-acción son materiales creados por el propio profesor, ya que él, como se ha mencionado con anterioridad, realiza las preguntas con las que se va a investigar (Colmenares et al., 2008).

M. González y Ma. E. Bellido (1995, p.46) explican que estos materiales de

evaluación le sirven al profesor para medir y observar:

- El proceso del trabajo grupal.
- Analizar los aprendizajes alcanzados.
- Dar una retroalimentación oportuna, para sintetizar el objetivo alcanzado en la actividad.
- Observar el proceso cronológico de la elaboración del conocimiento, con el objetivo de lograr la tarea.

Como ya se ha mencionado el profesor requiere de materiales de evaluación para recopilar datos, evaluar e interpretar dichos resultados en una investigación-acción. El profesor puede crear algunos de los siguientes materiales para evaluar el aprendizaje logrado:

Test	Registros anecdóticos
Rúbricas	Notas de campo
Listas de cotejo	Observadores externos
Ensayos	Registros en audio
Entrevistas	Video
Proyectos	Fotografías

Si lo requiere, también puede hacer uso de los exámenes temáticos, sólo cuando sea necesario y la institución así lo requiera, con el objetivo de obtener una evaluación sumativa.

Las técnicas y todo el proceso usado durante una investigación-acción deben ir conforme a lo planificado desde el inicio y conforme a la investigación; la información debe separarse por categorías, por fechas y fases del proceso. Con ello se podrán observar los logros personales de los participantes, lo que nos permite reflexionar acerca de los

ajustes que se pueden realizar para llevar a cabo las siguientes actividades.

Una vez terminado el proceso de recolección de datos, se debe dejar espacio para la reflexión y para la discusión por parte de los participantes. El objetivo principal es valorizar los resultados obtenidos y así poder redactar el reporte o informe final.

El informe o reporte final será redactado con un lenguaje sencillo, de carácter descriptivo, serio en el análisis, debido a que se deben describir **sentimientos, actitudes y percepciones de los participantes.**

Una vez terminada la investigación-acción puede ser que los resultados obtenidos nos arrojen resultados esperados o quizá otros que no habíamos tomado en cuenta desde el inicio. Esto nos puede llevar a plantear otra problemática y dar las bases de una nueva investigación-acción.

Autores como Moran (1995, p.129-130) (citado por González et al., p.46-47) proponen algunas preguntas para el término de la investigación-acción:

- ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron?
- ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa no se alcanzaron?
- ¿Qué aprendizajes no planteados en el programa se considera haber alcanzado?
- ¿Qué factores propiciaron u obstaculizaron el logro de los aprendizajes?



En general se puede decir que la investigación-acción tiene una estructura en espiral, con ello la suposición es “cuasi-hipotética”, la cual a partir de los resultados arrojados de la primera acción, pueden replantearse y re-formularse para volver a realizar otra investigación-acción si así se desea.

La investigación-acción tiene un carácter exploratorio. Como ya se ha mencionado, para llevar a cabo todo el procedimiento descrito anteriormente, es importante que el profesor presente con antelación el contexto “el diagnóstico” de la situación que se desea observar (Thiollent, 1992, p.48), en donde se va a trabajar, cuente con una planeación y sepa cómo logrará la participación, la experimentación y la reflexión por parte de todos y así pueda darse la triangulación investigación-acción-formación.

1.5.4. Relación entre el investigador-profesor y los estudiantes

En la investigación-acción el aprendizaje debe ser significativo y recíproco para ambas partes, debido a que el conocimiento se construye con la ayuda del profesor y del alumno, ya que son: SUJETOS-OBJETOS, debido a que el conocimiento se da por medio de una interacción social que existe adentro del aula.



El profesor, al convertirse en investigador, maestro y al mismo tiempo observador, tiene como objetivo eliminar los estereotipos que se tenían del profesorado con

anterioridad, dejando atrás el rol del *Magister dixit*, el cual preponderaba adentro del aula. No es el centro del saber, ni mucho menos de la acción, compartirá ese rol con sus estudiantes. Queda atrás el docente “objeto” de estudio, ahora es el agente, el que decide y toma decisiones (Colmenares et al., 2008, 105-106).

Asimismo, el profesor al ser observador y participante del proceso tiene la capacidad de realizar una descripción en forma oral detallada y práctica, en primera instancia, después debe pasarlo todo en papel (Da Silva et al., 2008). Es deber del investigador-profesor informar desde el inicio a los participantes la intención y el interés que tiene al realizar con ellos esa investigación-acción, esto con la finalidad de hacerlos conscientes y responsables de su aprendizaje. Debido a esto se vuelven críticos, propositivos y le dan una retroalimentación a su desarrollo. Si el investigador es sincero y concreto desde el inicio con los participantes, ellos podrán participar abiertamente en el proceso.

Con la investigación-acción los estudiantes se convierten en agentes de cambio al asumir el riesgo de contribuir activamente en la creación de su propio conocimiento, son los colaboradores del profesor y tienen un papel activo en ella. Los alumnos dejan atrás al ser pasivo que existía adentro del aula, ahora son capaces, entre otras cosas, de autoevaluarse, evaluar a su profesor e incluso evaluar el desempeño del grupo.

Otra característica importante de la investigación-acción es que no sólo los alumnos y el profesor son los únicos que pueden estar involucrados en el desarrollo de ésta. En ella pueden interactuar personas que quizá no pertenecen al salón de clase en dónde se está llevando a cabo la investigación-acción, pero que sí pertenecen a la comunidad estudiantil o a la planta docente. Por ello, es importante que en una investigación-acción existan varios observadores e informantes para que la información también provenga de diferentes fuentes a saber:

1. del profesor mismo,
2. de los alumnos o
3. de fuentes alternas a su salón de clase ya sea algún supervisor, coordinador o colega del área.

Asimismo, es a través de la investigación-acción y de la interacción con los alumnos, que el profesor aprende nuevamente a ser aprendiz, (Restrepo, 2005, citado por Colmenares et al., 2008). En resumen se puede decir que la investigación-acción es un instrumento que permite al maestro comportarse como aprendiz de largo alcance, como aprendiz de por vida, ya que le enseña cómo aprender a aprender, cómo comprender la estructura de su propia práctica y cómo transformar permanentemente y sistemáticamente su práctica pedagógica.



Capítulo 2

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN SOBRE LAS
ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL AULA DE
ITALIANO COMO LE PARA INCREMENTAR
LA MOTIVCIÓN Y EL TRABAJO
COLABORATIVO EN LOS ESTUDIANTES.

Capítulo 2: Investigación-Acción sobre las actividades lúdicas en el aula de italiano como LE para incrementar la motivación y el trabajo colaborativo en los estudiantes.

La motivación que me llevó a realizar el trabajo fue saber qué tanto se podía elevar el interés de los estudiantes hacia la lengua y la cultura italiana. Cada nivel observaba que los estudiantes iban perdiendo el interés en las clases sabatinas y comenzaban a abandonarlas. Eso me llevó a preguntar ¿Cuál era el motivo por el que los estudiantes desertaban en los niveles intermedios (B1 y B2 del MCRL)? Al acercarme a algunos alumnos, éstos respondían que las clases eran muy gramaticales y necesitaban que fueran más dinámicas para soportar 5 horas por cada sesión. Por eso decidí cambiar mis clases por clases en las que se incluyeran actividades lúdicas, lo que me llevó a cuestionarme más al respecto. Decidí realizar la siguiente investigación-acción, con la finalidad de verificar las preguntas de investigación-acción que realicé en el presente trabajo.

2.1. Introducción.

Como expuse en el inciso 1.5.3. para llevar a cabo esta investigación-acción se tomaron en cuenta los pasos de Pérez Serrano. A continuación se muestra el proceso de investigación-acción realizado.

2.1.1. Problema.

EL 80 % de los alumnos que se inscriben a las clases de lengua del idioma italiano en el CELEX UPIICSA pertenecen a las escuelas del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Ellos asisten a las clases de lengua teniendo como estímulo una motivación extrínseca, pues necesitan cumplir con un requisito de titulación o simplemente necesitan adquirir un idioma

para poder irse de movilidad. Por lo tanto, la verdadera motivación no está muy presente. Esto es fomentado por la misma institución.

El 15% de los estudiantes provienen de otras instituciones públicas y éstos también necesitan cumplir con alguno de esos dos requisitos mencionados con anterioridad. El 5 % restante son externos que asisten a clases, porque se sienten atraídos tanto por la cultura italiana como por el idioma italiano.

El español y el italiano forman parte de las lenguas romances. La cercanía entre estos dos idiomas hace a los alumnos pensar que podrán completar rápidamente sus créditos. Gracias a esa aparente facilidad, se inscriben a los cursos de italiano y es en los tres niveles básicos donde podemos encontrar a la mayor parte de la población de la academia de italiano. Sin embargo una vez alcanzados los objetivos individuales de los alumnos, los cuales han sido fomentados por la propia institución, se observa que el 40% abandona el idioma terminando los niveles básicos o cuando cubren los créditos solicitados por la institución escolar a la que pertenecen, mientras el 60% se queda en los cursos hasta que completan los 15 niveles de lengua.

En el CELEX UPIICSA se imparten cinco idiomas, inglés, francés, italiano, japonés y recientemente alemán. El italiano es el tercer idioma de importancia en esta institución.

Los cursos de italiano del CELEX UPIICSA están conformados por 15 niveles de lengua: cinco niveles básicos que corresponden a los niveles A1-A2 del MCERL, cinco niveles intermedios que corresponden a los niveles B1-B2 del MCERL y cinco niveles avanzados que corresponden a los niveles B2-C1 del MCERL; lo anterior equivale a 600 horas de clase en total. Cada nivel se imparte en ocho clases sabatinas de cinco horas cada una, es decir, cada nivel tiene una duración de 40 horas. El objetivo es que, al finalizar los 15 niveles de lengua, los alumnos alcancen el nivel C1 del MCERL.

La duración de cada clase dificulta la atención por parte de los alumnos, debido a que las sesiones tienen una duración de cinco horas todos los sábados, los alumnos muchas veces se aburren o se desconcentran. Debido a esta situación es necesario aplicar técnicas de aprendizaje y crear unidades didácticas que sean efectivas en el salón de clase y que logren cumplir con la tarea específica propuesta por el profesor.

2.1.2. Propuesta didáctica.

Este trabajo tiene como objetivo el desarrollo de siete unidades didácticas que incluyan actividades lúdicas basadas en el contenido gramatical y el léxico, con los que el estudiante pueda lograr una tarea específica, se sienta motivado, aprenda a trabajar en equipo y a la vez adquiera determinados temas gramaticales pertenecientes al idioma italiano de acuerdo con el programa del nivel básico 1 (A1) del CELEX UPIICSA sin sentirse presionado, aburrido o desinteresado.

La unidad didáctica es una forma de planificación en la que normalmente se establecen los objetivos, el tiempo de duración de la misma, las actividades de enseñanza-aprendizaje, los materiales y el tipo de evaluación con los que se va a trabajar. Es decir en ella se planea el qué, el cómo, cuándo, tanto del aprendizaje como de la evaluación. Este tipo de planificación está ligada a la teoría constructivista. “*Unidad didáctica*: Es un instrumento de trabajo inmerso en la programación y desarrollo práctico en el proceso de enseñanza, está articulada con el currículo e incluye contenidos, objetivos, actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación”. (Loren, 2012, p.7)

Las unidades didácticas descritas en el presente trabajo incluyen siete diferentes actividades lúdicas, las mismas se aplicaron en las primeras cuatro clases, una por cada semana, sin embargo en la primera clase con la finalidad de fijar los sonidos del italiano

fueron implementadas dos unidades didácticas y en la cuarta clase con el objetivo de repasar los temas del examen fueron implementadas tres unidades didácticas. Las tres semanas subsecuentes de clase estuvieron carentes de actividades lúdicas para observar la reacción de los alumnos, con y sin actividades lúdicas. Para finalizar el curso en la octava clase se realizó una última sesión con actividades lúdicas, en esta ocasión la persona que creó y realizó la unidad didáctica con actividad lúdica fue la Coordinadora de Italiano del CELEX UPIICSA.

2.1.3. Objetivo del trabajo.

Este trabajo de investigación se llevó a cabo con la finalidad de alcanzar los siguientes objetivos:

1. Motivar e involucrar a los estudiantes (principiantes absolutos) a que adquieran ciertas estructuras básicas del idioma italiano.
2. Comprender y aplicar las estructuras gramaticales y el léxico a través de las actividades lúdicas y el trabajo en equipo.
3. Incrementar en los alumnos la satisfacción y la motivación de aprender y que no solo se sientan motivados por la obtención de créditos escolares.

2.1.4. Pregunta de investigación-acción.

1. ¿Son las actividades lúdicas herramientas que sirven para aumentar la motivación adentro del aula?
2. ¿Las actividades lúdicas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del idioma italiano?
3. ¿A través de las actividades lúdicas se promueve el trabajo colaborativo?

2.1.5. Población.

Se trabajó con alumnos de Nivel A1, Básico 1 de Italiano en el Centro de Lenguas Extranjeras de la Unidad Politécnica UPIICSA. Las clases se llevaron a cabo los días sábado durante ocho semanas, éstas tenían una duración de cinco horas por clase. El grupo era un grupo mixto de los cuales 11 eran mujeres y 10 eran hombres, todos entre los 18 y los 50 años. El nivel de estudios de la mayoría de los alumnos era nivel superior, aunque asistían también dos personas con grado de maestría y uno con grado de doctorado.

2.2. INVESTIGACIÓN

2.3. Justificación.

En las últimas décadas la enseñanza y las actividades realizadas para aprender segundas lenguas han estado en constante cambio, esto cambió cuando los profesores se dieron cuenta de que existen diferentes formas y estrategias para la adquisición del conocimiento, a partir de entonces se dio importancia a esos aspectos desde el punto de vista teórico y científico

Es por eso que se decidió realizar algunas unidades didácticas, basadas en la teoría constructivista tomando como referencia a Vygotsky.

Por esta razón, la mayoría de las actividades lúdicas presentadas en las siguientes unidades didácticas han sido diseñadas para que se lleven a cabo en trabajo por equipo, puesto que ya hemos visto en el marco teórico, el trabajo colaborativo es importante dentro del salón de clase.

2.4. ACCIÓN

Unidades didácticas planeadas para el nivel Básico 1 (A1) del MCERL

Las siguientes actividades fueron diseñadas pensando en las necesidades y en las diversas formas de aprendizaje de los alumnos (aprendizaje visual, auditivo, kinestésico, etc.).

Para realizarlas se tuvo como base la enseñanza por competencias (saber hacer, saber ser, saber aprender), el aprendizaje colaborativo y el diseño curricular con el cual trabaja el departamento de italiano del IPN, contexto en donde se trabajó a lo largo de dos meses.

El nivel básico 1, Nivel A1 MCERL es un módulo mixto en el cual se trabaja tanto con el método tradicional las cuatro habilidades, como con el nuevo método (enfoque crítico y por competencias) a nivel estratégico y actitudinal.

Para llevar a cabo esta investigación-acción se plantearon las siguientes unidades didácticas, cuyo esquema se presenta en la siguiente tabla, en las que a través del desarrollo de las micro habilidades y el trabajo en equipo, se pretendió que los alumnos fueran capaces de hacer uso de sus propias estrategias, para así lograr desarrollar dentro de la misma actividad las macro habilidades (producción oral y escrita, comprensión de lectura y auditiva).

 <p>Total de unidades didácticas creadas para la investigación-acción.</p>	<p>8</p>
 <p>Total de unidades didácticas realizadas por la profesora titular.</p>	<p>7</p>
 <p>Unidades didácticas realizadas por la Coordinadora del idioma Italiano en el CELEX de UPIICSA.</p>	<p>1</p>
 <p>Unidades didácticas aplicadas en cada clase.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 unidades didácticas en la primera clase. • 1 unidad didáctica en la segunda, tercera y séptima clase. • 3 unidades didácticas en la cuarta clase.
 <p>Clases en las cuales no se realizaron unidades didácticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 2 clases carentes de unidades didácticas que son: la quinta y la sexta clase. Estas conservaban la misma estructura que las demás clases a excepción del elemento lúdico.
 <p>Estructura de la unidad didáctica</p>	<p>A. Presentación del tema nuevo o repaso de los temas aprendidos la clase anterior. </p> <hr/> <p>B. Inferencia y formación de la regla gramatical o fonética. Trabajo colaborativo. </p> <hr/> <p>C. Ejercicios para fijar la reglas recién adquiridas. </p> <hr/> <p>D. Elemento lúdico. </p> <hr/> <p>E. Retroalimentación. </p>

Tabla referente a la organización de las clases realizadas para esta investigación-acción.

2.4.1. Estructura de la unidad didáctica.

Todas las unidades didácticas estaban presentadas con la misma ficha pedagógica en donde se describen los siguientes elementos:

ESTRUCTURA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	
Nombre: Nombre del profesor titular o creador del plan de clase.	
Grupo: Nivel conforme al MCERL e idioma.	
Competencia global: Objetivo principal que se quiere alcanzar con dicha unidad didáctica.	
Elementos de competencia: Tomados del currículo del Colegio de Italiano de CELEX UPIICSA.	
Competencia genérica: Relativa a la rama a la que pertenece. <i>Fonética, lingüística o a las reglas gramaticales.</i>	
Actividad: Título de la actividad.	
Habilidades: Referente a las 4 habilidades: <i>producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura.</i>	
Recursos de aprendizaje: Los materiales con los que se va a trabajar o utilizar.	
<p>Unidad didáctica:</p> <p>Fase 1 y fase 2. Estrategia metacognitiva y Actividad focal introductoria. Ambas sirven para activar o generar conocimientos previos: Presentación del tema y/o repaso de los temas vistos en las clases anteriores. En esta fase se pueden llevar a cabo lluvias de ideas o realizar hipótesis.</p> <p>Fase 3 Estrategia de comprensión. Pone atención a los aspectos específicos del Input. A través del método inductivo el alumno va formando la regla gramatical o fonética.</p> <p>Fase 4 Estrategia para organizar la información nueva a través de la elaboración de tablas. Reflexión y comparación de la información obtenida por medio del input. Hacen uso del trabajo colaborativo y del constructivismo al trabajar con sus pares, para así terminar de completar la información necesaria para la formación de la regla gramatical o fonética.</p> <p>Fase 5 Estrategia directa. Ejercicios gramaticales o fonéticos para fijar la regla recién adquirida.</p> <p>Fase 6 Estrategia afectiva y social. Competencia. Trabajo en equipo y actividad Lúdica.</p>	<p>Integración de los saberes:</p> <p>Saber ser: Aspecto actitudinal tanto individual como grupal con los que cuenta el alumno.</p> <p>Saber hacer: Estrategias y técnicas de aprendizaje con los que cuenta el alumno.</p> <p>Saber aprender: Tipos y/o estilos de aprendizaje con los que cuenta el alumno.</p>
Evidencia requerida: Lo que el alumno realizó con dicha actividad.	
Coevaluación: Al trabajar con sus pares se autocorrigen y ayudan. Constructivismo.	
Criterios de desempeño: Lo que el alumno será capaz de realizar. Tarea específica.	
Estrategias de aprendizaje: Estrategias que el alumno puede poner en práctica para mejorar su manera de aprender.	
Retroalimentación: Se realiza en conjunto con todo el grupo y la profesora.	

En la estructura de la unidad didáctica se incluyen siempre cuáles son las estrategias metacognitivas que se quieren desarrollar y se describen cuáles son las estrategias de comprensión que van a aplicar los estudiantes. Otro elemento importante de la estructura es la inclusión de los 3 saberes en educación: Saber Ser, Saber Hacer y Saber Aprender. Las competencias que deben desarrollar los alumnos de este nivel están descritas en cada una de las planeaciones de clase, que voy a presentar en el siguiente apartado.

Para introducirlas, siempre se llevaron a cabo actividades generadoras de información previa la cual es: “una estrategia que permite a los alumnos activar reflexionar y compartir los conocimientos previos de un tema determinado.[...] como la lluvia de ideas o tormenta de ideas” (Díaz-Barriga y Hernández, 2010, p.124). Se invitó a los alumnos a hacer uso de los conocimientos previos adquiridos a lo largo de las clases, por medio de oraciones-ejemplo realizadas por el profesor. A partir de las mismas, se realizaban lluvias de ideas con las cuales los alumnos recordaron las estructuras, los sonidos o el léxico aprendido a lo largo del curso.

En algunas de las actividades se hizo uso de textos tales como trabalenguas cuyos títulos fueron: “Ghiga e Ghega”, “Apelle figlio d’Apollo”, etc; letras de canciones como “Quando i bambini fanno oh!” de Giuseppe Povia y material audiovisual como diapositivas y flashcards para la formación de los plurales, o el audio de la canción “Mamma Maria” de Ricchi e Poveri, etc; siendo estos últimos los que llevaron una carga importante a lo largo de las unidades didácticas y que tuvieron mayor aceptación entre los alumnos.

Se eligió trabajar con los materiales audiovisuales porque ayudan a transmitir la información haciendo uso de los sistemas acústicos, ópticos, o los dos al mismo tiempo, promueven la imaginación y logran transformar el razonamiento y el pensamiento, además

de servir como complemento de otras habilidades, tales como la producción oral (Ferrés, 1988, p.10).

Asimismo, permiten adquirir, organizar y estructurar conocimientos teniendo en cuenta el proceso comunicativo y semántico que utilizan los medios audiovisuales. Como lo dice J. M. Bustos (1997, p.93-105): “Los materiales audiovisuales fomentan y estimulan la imaginación. Aunque toda imagen delimita y presenta de una manera exuberante, detallada y transforma la realidad, la combinación de estos recursos con otros medios dentro del aula, pueden generar e incitar la imaginación y creatividad del alumno”.

Entonces el objetivo principal de cada una de las unidades didácticas, creadas para llevar a cabo esta investigación-acción, fue siempre poner en práctica lo aprendido en clase, fijar la regla y trabajar en equipo, para así lograr que el aprendizaje fuera asimilado por el estudiante.

Al término de cada unidad didáctica se llevaba a cabo una actividad lúdica con la cual se esperaba que los alumnos fueran participativos y que entre todos construyeran y/o complementaran su conocimiento.

Para finalizar cada actividad se llevaban a cabo competencias y dependiendo de la actividad a desarrollar, los alumnos fueron divididos en equipos de tres, cuatro o cinco personas, la división de alumnos se hacía al azar por la profesora, tratando siempre de que los alumnos trabajaran con otros compañeros que no pertenecieran a su círculo de amigos, con el objetivo de que todos los alumnos se conocieran y así se integrara el grupo.

En cada una de estas actividades siempre se llevó a cabo una rotación de cada integrante del equipo, los alumnos, dependiendo el número de integrantes, se enumeraban y al momento de realizarse la rotación, los número uno de cada equipo pasaban y jugaban con los número uno, los número dos con los número dos y así sucesivamente con la finalidad de

que se llevara a cabo una participación equitativa dentro del salón de clase y no participara siempre el mismo estudiante.

Una vez terminadas las actividades se llevaba a cabo una retroalimentación para aclarar las dudas y los errores que se llevaron a cabo a lo largo de la actividad. La evaluación de este tipo de actividades era a través de puntos que los equipos ganaban y el equipo que adquiría más puntos era el ganador.

Terminadas las sesiones de cinco horas de clase, la profesora proporcionaba un cuestionario referente a la actividad lúdica realizada en esa sesión, los cuales eran contestados de manera anónima por los estudiantes. Estos cuestionarios tenían como objetivo principal saber la opinión de los estudiantes al trabajar con las actividades lúdicas.

En las primeras unidades didácticas de la unidad didáctica 1 hasta la unidad didáctica 3 se trabajaba una sección dedicada a la “Fonética y a la pronunciación”. En una clase de lenguas es importante familiarizarse con los sonidos, sobre todo si es el primer acercamiento a este idioma. Así lo explican Dall’Armellina, Turolla y Gori (2005, p.6)¹⁰:

Accompagnare la formazione linguistica degli studenti con nozioni di fonetica nei corsi di Italiano L2 e LS sembra essere un’esigenza sempre più sentita tanto dagli insegnanti quanta dai discenti. È quindi necessario prevedere, sin dalle primissime fasi di apprendimento, attività didattiche che, all’interno del percorso formativo, mirino specificatamente alla sensibilizzazione di studenti stranieri adulti rispetto a suoni.

¹⁰ Acompañar a la formación lingüística de los estudiantes con nociones de fonética en los cursos de Italiano L2 y LE, parece ser una exigencia que se requiere cada vez más tanto para maestros como para estudiantes. Por lo tanto es necesario prever, desde las próximas fases de aprendizaje, actividades didácticas que, al interior del recorrido formativo, se dirijan específicamente a la sensibilización de los estudiantes adultos extranjeros con relación en los sonidos.

Siendo alumnos del nivel Básico 1 y su primer contacto con el idioma, era importante para ellos aprender los sonidos del italiano. Esta sensibilización es necesaria para que ellos logren producir, escribir y discernir los sonidos del idioma italiano.

Es así como las primeras tres unidades didácticas y los primeros días de clase estuvieron dirigidos al aprendizaje, producción y fijación de los sonidos del italiano.

Los juegos para el aprendizaje de la fonética quedan ad hoc porque su propia naturaleza de juego vuelve el aprendizaje más sencillo y relajado, tal cual lo explican Dall'Armellina et al. (2005, p. 6)¹¹:

L'attività ludica ben si presta a questo genere di scelta formativa: se da un lato infatti abbassa la soglia del filtro affettivo (la richiesta dell'insegnante di cimentarsi nella produzione di suoni nuovi genera solitamente nello studente adulto maggior imbarazzo e reticenza rispetto alla richiesta di gestire altri ambiti della lingua quali il lessico, la grammatica e la sintassi) favorendo l'instaurarsi di un'atmosfera rilassata e piacevole indispensabile all'apprendimento.

Al reproducir los fonemas es más fácil para los alumnos y no se sienten tan avergonzados por equivocarse o extrañados al escucharse producir otro idioma diferente a su lengua materna.

A partir de la cuarta unidad didáctica se trabajaba con una segunda sección dedicada a los aspectos gramaticales. En esta segunda sección era importante que los alumnos fijaran las reglas básicas de la lengua italiana. Sobre todo la regla de la pluralización de este

¹¹ La actividad lúdica se adapta bien a este tipo de elección formativa: por un lado, de hecho, reduce el umbral del filtro afectivo. La actividad recreativa se adapta bien a este tipo de elección formativa: por un lado, reduce el umbral de filtro afectivo (la petición del profesor para dedicarse a la producción de nuevos sonidos normalmente genera vergüenza en el estudiante de edad adulta y la falta de voluntad para considerar la solicitud de manejar otros aspectos del lenguaje tales como (vocabulario, gramática y sintaxis), ayudando a crear un ambiente relajado y agradable esencial para el aprendizaje.

idioma, ya que es un poco difícil de comprenderla al inicio y además porque en gran medida la mayor parte de las reglas gramaticales de este idioma se basan en ella.

Este tipo de actividades “fa riflettere lo studente sulla lingua allo scopo di provocare un apprendimento proprio e interiorizzato¹²” (Guastalla, 2004, p.8).

2.4.2 Unidad Didáctica 1

Con esta Unidad Didáctica se pretende que los estudiantes infieran los sonidos del italiano y sepan diferenciar las grafías que los identifican de aquellas que los representan en español.

Una vez inferida la fonética y encontradas la palabras necesarias para realizar esta inferencia, se logró que los alumnos pronunciaran las palabras y al final leyeran por sí mismos un texto en voz alta en italiano.

Así su primer acercamiento con la lengua fue a través de la discriminación y producción de los sonidos.

<p>Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA</p>
<p>Competencia global: Elementos de competencia: Pronuncia todos los fonemas (ce, ci, che, chi, sci, sce, gn, etc...) del italiano de manera clara. Competencia genérica: lingüística, fonética</p>
<p>Actividad: I suoni diversi dallo spagnolo: “Lo scioglilingua”. Fonética italiana.</p>
<p>Habilidades: Comprensión auditiva Producción oral breve</p>
<p>Recursos de aprendizaje: Fotocopias Audio Pizarrón</p>

¹² Este tipo de actividades hacen reflexionar a los estudiantes acerca de la lengua con la finalidad de provocar un aprendizaje personal e interiorizado.

<p>Plan de clase:</p> <p>Fase 1 (10 min.) Estrategia metacognitiva para activar o generar conocimientos previos.</p> <p>El profesor da la instrucción a los alumnos de formar equipos de seis personas para realizar la primera actividad que consiste en escuchar una canción italiana. El profesor reproduce la canción de Giuseppe Povia “Quando i bambini fanno oh!” con el objetivo de acercar al alumno a los sonidos del italiano.</p> <p>Fase 2 (08 min.) Estrategia metacognitiva. Actividad focal introductoria.</p> <p>El profesor reparte a cada uno de los alumnos una fotocopia con la letra de la canción. Indica a los alumnos que reproducirá de nuevo la pista y que ellos deben subrayar todas las palabras que tengan un sonido diferente al español mientras escuchan la canción con atención.</p> <p>Fase 3 (05 min.) Estrategia de comprensión. Pone atención a los aspectos específicos del Input.</p> <p>Se les da unos minutos para que reflexionen y comparen las palabras subrayadas con las de sus compañeros de equipo.</p> <p>Fase 4 (10 min.) Estrategia para organizar la información nueva a través de la elaboración de tablas.</p> <p>El profesor pregunta a los alumnos cuáles fueron las palabras que subrayaron y entre todos harán un pequeño listado en el pizarrón. Formarán grupos de palabras con el fin de identificar las semejanzas que existen entre ellas. Con ello confirmarán y reconocerán el sonido de las palabras que discriminaron.</p> <p>Fase 5 (05 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor reparte una fotocopia a los alumnos, la cual contiene dos trabalenguas en italiano. A través de un ejercicio de repetición los alumnos aprenden a diferenciar los sonidos de las “S” impuras SCI/SCE, ST, PS GN, Z, GLI, CI/CE, CHE/CHI, CA/CO/CU, GHI/GHE, GI/GE y GA/GO/ GU, QUA/QUE/QUI/QUO, etc.</p> <p>Fase 6 (15 min.) Estrategia afectiva y social. Competencia.</p>	<p>Integración de los saberes:</p> <p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante colabora con sus compañeros para llevar a cabo la actividad. • Es crítico al observar su desempeño y el de sus compañeros, incrementando así su andamiaje y activando el aprendizaje significativo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno reconoce de manera autónoma los fonemas diferentes al español. <p>Saber aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión fonética. Asimila los sonidos nuevos para él y los asocia con otros que conoce o existen en su lengua materna.
---	--

<p>Cada uno de los alumnos tiene cinco min. para aprender a pronunciar uno de los dos trabalenguas que se le entregaron.</p> <p>Al finalizar los cinco min. los integrantes de cada equipo realizan una pequeña competencia entre ellos y así elegir un representante de equipo. Los representantes de los seis equipos competirán entre ellos y ganará el equipo que tenga el mejor desempeño en pronunciación.</p> <p>Fase 8 (10 min.)</p> <p>El profesor entrega a los alumnos una tercera fotocopia. Ésta contiene un pequeño esquema con los sonidos aprendidos en clase. Los alumnos transcribirán de manera autónoma las palabras creando grupos de sonidos, ejercicio similar al realizado bajo la guía del profesor. Estas palabras provendrán de los trabalenguas.</p>	
<p>Evidencia requerida: pronunciación correcta y discriminación de los fonemas ajenos al español.</p>	
<p>Coevaluación: los alumnos en el proceso de elegir a un representante, se ayudan a corregir la pronunciación, localizar y discriminar de manera conjunta los fonemas italianos a los del español.</p>	
<p>Criterios de desempeño: El alumno deberá: Ser capaz de localizar los fonemas diferentes al español.</p>	
<p>Estrategias de aprendizaje: El alumno aprende y practica la fonética por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar canciones en la LE (italiano) con su transcripción. • Comparar y relacionar los sonidos que existen en su lengua materna con los que existen en italiano. • Aplicar estrategias de lectura en voz alta. • Leer trabalenguas para facilitar la pronunciación. 	

2.4.3. Unidad didáctica 2

El objetivo de esta Unidad Didáctica es aprender los nombres de las letras del abecedario en italiano y lograr escribir palabras completas en italiano a través del deletreo.

Con ello los alumnos sensibilizaron su oído a los sonidos del italiano y pudieron conectar el sonido con la grafía en tiempo real. Es decir la traducción del sonido a letras fue inmediata.

<p>Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA</p>	
<p>Competencia Global: Conoce las letras del alfabeto italiano y su sonido. Sabe reconocerlas de manera oral para así escribirlas.</p>	
<p>Actividad: Compitando e Scrivendo parole in italiano</p>	
<p>Habilidades: Producción escrita breve Comprensión auditiva</p>	
<p>Recursos de aprendizaje: Pizarrón Plumones</p>	
<p>Plan de clase:</p> <p>Fase 1 (10 a15 min) Estrategia metacognitiva. Actividad focal introductoria.</p> <p>El profesor escribe en el pizarrón las letras del abecedario italiano, sin escribir las letras extranjeras tales como: j, k, w, x, y. Una vez terminado de escribir les pregunta a los estudiantes: ¿Qué diferencias notan entre el abecedario en español y el abecedario en italiano? El profesor espera que los alumnos nombren las letras extranjeras y la letra ñ.</p> <p>Fase 2 (10 - 15 min.) Estrategia de comprensión: Presta atención a los aspectos específicos del Input.</p> <p>Una vez que los alumnos han reflexionado acerca de las diferencias entre ambos abecedarios, el profesor continua la actividad haciendo un ejercicio en el cual los alumnos tienen que repetir la pronunciación. A través de este ejercicio los alumnos aprenden los nombres y los sonidos de las letras del abecedario en italiano.</p>	<p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> El estudiante colabora con sus compañeros para realizar la actividad al sentirse parte de un equipo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Participa en el ejercicio El estudiante reconoce y diferencia los sonidos diferentes al español y reconoce los sonidos similares. <p>Saber aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> Trata de reconocer los modelos vistos en clase para mejorar su aprendizaje, tanto de manera autónoma o con la ayuda de sus compañeros.

<p>Una vez aprendidos los sonidos y los nombres de cada letra, el profesor divide el grupo en parejas y da 10 minutos a los alumnos para que fijen la información recientemente adquirida de manera conjunta.</p> <p>Fase 3 (15 - 20 Min.) Estrategia afectiva social y de apoyo.</p> <p>Una vez terminado el tiempo, el profesor divide el pizarrón en cinco partes iguales y forma grupos de cuatro personas cada uno. El profesor les pide a los alumnos que elijan un nombre para su respectivo equipo.</p> <p>Una vez elegido el nombre y determinados los equipos, el profesor explica las reglas del juego.</p> <p>Un representante de cada equipo pasará al pizarrón y cogerá un plumón.</p> <p>El profesor deletreará a los estudiantes, una palabra en italiano.</p> <p>Los alumnos tendrán sólo 20 segundos para completar la palabra, el tiempo lo mide el profesor con la ayuda del cronómetro de su teléfono celular.</p> <p>El alumno que escriba correctamente la palabra gana puntos para su equipo.</p> <p>Todos los integrantes del equipo participan, puesto que se debe realizar una rotación continua entre los alumnos.</p> <p>Nota: Como es la primera clase de italiano para los estudiantes, éstos podrán ser ayudados por sus compañeros, siempre y cuando sea a libro y cuaderno cerrado.</p>	
<p>Evidencia requerida: Sabe discriminar y escribir de manera correcta las letras del abecedario. Sabe diferenciar las letras del abecedario italiano entre aquellas del abecedario en español.</p>	
<p>Coevaluación: Los alumnos al trabajar en equipo se apoyan en sus compañeros.</p>	
<p>Criterios de desempeño: El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza una comprensión oral y una producción escrita sucintas. • Es capaz de trabajar en equipo y apoyar a sus compañeros. 	
<p>Estrategias de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante puede adquirir léxico con la ayuda del uso del diccionario. 	

2.4.4 Unidad didáctica 3

El objetivo de esta unidad didáctica es que los alumnos, al recordar los contenidos previos, puedan escuchar y escribir los sonidos en italiano por sí solos, sobre todo percibir el sonido de las dobles consonantes y formar palabras de manera autónoma y con la ayuda de sus compañeros. “L’attività [...] dall’altro permette all’insegnante di “scomparire” dalla classe agevolando in questo modo autonomia e collaborazione fra gli studenti¹³” (Dall’Armellina et al., 2005, p.6).

Gracias a este trabajo fueron capaces de identificar los sonidos del italiano que son familiares a algunos sonidos del español, pero se escriben diferente.

Nombre: Nadia Daniela García Medina	
Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA	
Competencia Global: Comprende y distingue los sonidos del italiano. Sabe escribir palabras en italiano haciendo uso de sus conocimientos previos. Sabe trabajar en equipo.	
Actividad: Il mio primo dettato: ascolto, capisco e scrivo parole in italiano.	
Habilidades: Comprensión auditiva y producción escrita.	
Recursos de aprendizaje: Tarjetas con letras del abecedario Pegamento.	
Itinerario didáctico: Fase 1 (10 min) Estrategia Metacognitiva. Actividad focal introductoria. El profesor se presenta e introduce la actividad al escribir en el pizarrón cinco palabras en italiano. Enseguida pregunta a los alumnos ¿cómo se pronuncian dichas palabras en italiano? Los alumnos tendrán que hacer usos de sus conocimientos previos para poder pronunciarlos. Con ello se realiza un pequeño repaso general acerca de los sonidos y su escritura en italiano, aprendidos la clase anterior. Fase 2 (20 min.) Estrategia de Comprensión. Presta atención a los aspectos específicos del input.	Integración de los saberes: Saber ser: <ul style="list-style-type: none">• El estudiante colabora con sus compañeros para realizar la actividad. Saber hacer: <ul style="list-style-type: none">• Pone en práctica las estrategias adquiridas a lo largo del curso para enfrentarse a una comprensión auditiva.• Reconoce los sonidos del italiano. Saber aprender: <ul style="list-style-type: none">• Trata de reconocer los modelos vistos en clase para mejorar su aprendizaje, tanto de

¹³ Por otro lado la actividad permite al profesor “desaparecer” de la clase facilitando de este modo la autonomía y la colaboración entre los estudiantes.

<p>El profesor es el encargado de dictar tres palabras en italiano y se los informa a los alumnos. Los alumnos escucharán las palabras y deben escribirlas en su cuaderno. Una vez que se ha acabado de pronunciar cada palabra formada los estudiantes deben comparar sus respuestas con las de sus compañeros.</p> <p>Fase 3 (10 min) Estrategia afectiva, social y de apoyo. Actividad lúdica</p> <p>Una vez realizado este pequeño repaso, el profesor divide a los alumnos en equipos de cuatro-cinco personas al azar. El profesor proporciona a cada equipo un paquete de tarjetas que contienen las letras del abecedario. Les indica que en equipo tendrán que formar la palabra dictada. El primer equipo que forme la palabra sin errores ganará puntos para su equipo.</p>	<p>manera autónoma como con la ayuda de sus compañeros. Recurre a inferencias o interpretaciones. para seguir las instrucciones y responder los ejercicios.</p>
<p>Evidencia requerida: Sabe escuchar y distinguir los sonidos del italiano.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe discriminar los sonidos y las grafías diferentes del español. • Sabe trabajar en equipo. 	
<p>Coevaluación: Los alumnos al trabajar en equipo se apoyan en sus compañeros.</p>	
<p>Criterios de desempeño: El alumno: Es capaz de identificar los sonidos del italiano que son familiares a algunos sonidos del español, los cuales se escriben diferente.</p>	
<p>Estrategias de aprendizaje: El alumno aprende léxico nuevo y sensibiliza su oído por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grabación de su voz en casa mientras realiza alguna lectura de un texto en italiano en voz alta. • Escuchar canciones en italiano para practicar la pronunciación de las palabras. <p>Escuchar podcasts que traten el tema de pronunciación en italiano como: https://www.youtube.com/watch?v=DI_CINJnryY</p>	

2.4.5. Unidad didáctica 4

El objetivo de esta unidad es saber qué tanto comprenden los alumnos la pluralización en italiano y cuáles son las palabras que les cuesta trabajo pluralizar.

A través de esta unidad didáctica los alumnos fueron capaces de realizar de manera oral las concordancias de género y número usando los sustantivos en italiano de manera rápida y autónoma sin pensar tanto en las reglas de la formación de los plurales.

Generalmente cuando los estudiantes aprenden esta regla de pluralización, al inicio se sienten perdidos, entran en conflicto y en la mayoría de los casos no logran pluralizar ni siquiera las palabras más básicas en italiano.

Esto sucede debido a que esta regla tiene muchas variantes y excepciones, por tanto los estudiantes no logran aplicar la regla gramatical correctamente y esto trae como resultado fosilizaciones que son difíciles de eliminar cuando el alumno se encuentra en un nivel de lengua más avanzado.

Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA	
Competencia global: Se presenta y da información sobre sí mismo y sobre miembros de su familia y/o amigos. Elementos de competencia: Producción expresa la concordancia gramatical de género y número aunque con algunas dificultades Competencia genérica: Lingüística, fonética.	
Actividad: Trovando il plurale	
Habilidades: Producción oral breve Producción escrita breve.	
Recursos de aprendizaje: Fotocopias Imágenes Pizarrón	
Itinerario didáctico: Fase 1 (10 min.) Estrategia metacognitiva. Actividad Focal Introdutoria. El profesor introduce el tema al escribir en el pizarrón la frase “I plurali”. Pregunta a los alumnos ¿cómo se forman las reglas de formación de los plurales en italiano? Pide	Integración de los saberes: Saber ser: <ul style="list-style-type: none">• El estudiante colabora con sus compañeros para llevar a cabo la actividad.• Es crítico al observar su desempeño y el de sus compañeros, incrementando así su

<p>algunos ejemplos y los escribe en el pizarrón para enfocar la atención de los alumnos El profesor da algunos ejemplos de la formación del plural en italiano a través de imágenes.</p> <p>Al termino de esta actividad el profesor hace la siguiente pregunta: “Qué diferencia notan entre la formación de los plurales en español y la formación de los plurales en italiano? Escribe en el pizarrón la lluvia de ideas.</p> <p>Fase 2 (10 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor enseña vocabulario a través de objetos, mímica, repetición y elementos visuales, trabaja con estos recursos para realizar más ejemplos de la formación de los plurales en italiano. Con ello los alumnos profundizan la regla gramatical básica de la formación de los plurales en italiano: palabras masculinas que termina en O--I/ palabras femeninas que terminan en A--E/ y palabras que terminan en E--I, incluyendo las excepciones y las reglas de los artículos definidos.</p> <p>Fase 3 (10 min.) Estrategia directa. Estrategia para organizar la información nueva a través de la clasificación.</p> <p>El profesor reparte una fotocopia con la lectura “Presto, il treno non aspetta!” Con ello los alumnos realizarán una pequeña transcripción escrita en la que clasifican y discriminan las palabras femeninas de las masculinas. Los alumnos tienen algunos minutos para comparar sus respuestas en parejas.</p> <p>Fase 4 (20-30 min.) Estrategia afectiva y social. Competencia.</p> <p>A continuación el profesor pide a los alumnos formar equipos de cinco personas para promover el trabajo colaborativo en el grupo y con ello activar el aprendizaje significativo por parte de los alumnos. La actividad consiste en lo siguiente: El profesor proyectará un sustantivo y el equipo que corra a tocar el timbre es el primero que podrá realizar el plural de manera oral, en caso de equivocación se le dará el turno a otro equipo. Cada punto es ganado al tocar el timbre y contestar correctamente. El equipo con mayor puntaje gana el juego y obtiene un premio. El equipo con menor puntaje obtiene un castigo. Nota: ¡Todos los integrantes del equipo participan!</p>	<p>bagaje léxico y activando el aprendizaje significativo.</p> <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno asimila la regla de la formación de los plurales regulares, la usa y conoce la diferencia gramatical que existe entre su lengua madre y su segunda lengua. <p>Saber aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Subraya las palabras que encuentra en el texto. Reflexión gramatical.
--	--

<p>Se lleva a cabo una rotación con la finalidad de que todos participen y no juegue sólo un alumno por equipo.</p> <p>Si el alumno que responde sólo realiza el plural sin incluir los artículos definidos en italiano obtiene un punto para su equipo.</p> <p>En cambio si pluraliza incluyendo los artículos definidos, ganará dos puntos.</p> <p>Es elección del participante los puntos que quiere ganar.</p>	
<p>Evidencia: Realizan la concordancia gramatical de género y número de forma oral.</p>	
<p>Coevaluación: Los alumnos en la etapa de discriminación de los sustantivos ayudan a sus compañeros a resolver dudas y corregir errores.</p>	
<p>Criterios de desempeño:</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de deducir y/o formar los plurales regulares en italiano a partir de un sustantivo o adjetivo en singular. 	
<p>Estrategias de aprendizaje:</p> <p>El alumno aprende vocabulario y practica la gramática por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura de textos acordes a su nivel de lengua para subrayar los sustantivos masculinos con azul y los femeninos con rojos. • Creación de pequeñas oraciones simples en las que usen o practiquen la concordancia de género y número. • Ejercicios en los que transformen los sustantivos del singular al plural y viceversa. 	
<p>Bibliografía: DE FILIPPO, N. y L. CHIAPPINI. (2002) <i>Un giorno in italia 1</i>, libro per stranieri. Roma. Bonacci editore. p.18</p>	

2.4.6. Unidad didáctica 5

El objetivo de la unidad didáctica es conocer cómo estructuran las frases simples en italiano y cómo usan los elementos gramaticales y el diccionario para conformar estas frases.

En esta unidad didáctica los estudiantes hicieron uso de sus conocimientos previos: la estructura gramatical del presente, las reglas de los plurales y del léxico adquirido en clase; con ello realizaron de manera autónoma y espontánea frases coherentes que contenían: sujeto, verbo y complemento. “Scrivere nell’orario di lezione quindi, oltre a risultare maggiormente indicativo per l’insegnante al fine di esprimere una valutazione più significativa, rappresenta una scelta assai più democratica, che dà a tutti gli studenti la possibilità di esprimersi nelle stesse condizioni ambientali e con i medesimi strumenti¹⁴”. (Guastalla, 2004, p.9)

La producción escrita y la creación de las primeras frases en LE es una parte difícil para los estudiantes, porque están más sensibilizados al uso del inglés, sus reglas gramaticales y la escasa conjugación de los verbos. Así que es importante que se sientan motivados y confiados en que pueden llevar a cabo la tarea que se les asignó. “Altro aspetto di cui tener conto è la motivazione: è un fatto che non tutti scrivono con piacere. Sta quindi all’insegnante creare le condizioni ambientali affinché la scrittura abbia per lo meno un tempo e uno spazio a disposizione¹⁵”. (Guastalla, 2004, p.9)

Para esta actividad la unidad didáctica fue la siguiente:

¹⁴ Por lo tanto escribir en el horario de clase, además de resultar más relevante para el profesor con el fin de expresar una evaluación más significativa, representa una elección mucho más democrática, que da la posibilidad a todos los estudiantes de expresarse en las mismas condiciones ambientales y con los mismos instrumentos.

¹⁵ Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es la motivación: es un hecho que no todos escriben con gusto. Por lo tanto es el estudiante quien debe crear las condiciones ambientales para que la escritura tenga por lo menos un tiempo y un espacio disponible.

<p>Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA</p>	
<p>Competencia global: Se presenta y da información sobre sí mismo y sobre miembros de su familia y/o amigos. Elementos de competencia: Expresa la concordancia gramatical de género y número aunque con algunas dificultades Competencia genérica: lingüística, semántica.</p>	
<p>Actividad: Fa' la frase</p>	
<p>Habilidades: Comprensión oral breve Producción escrita breve.</p>	
<p>Recursos de aprendizaje: Pizarrón Plumones Flash Cards Dados</p>	
<p>Itinerario didáctico:</p> <p>Fase 1 (10 min.) Estrategia metacognitiva</p> <p>El profesor se presenta e introduce el tema al escribir en el pizarrón la frase “Verbi regulari”. Pregunta a los alumnos ¿cómo se conjugan los verbos regulares en italiano? Pide algunos ejemplos y los escribe en el pizarrón para enfocar la atención de los alumnos El profesor da algunos ejemplos de la conjugación de los verbos regulares terminación ARE, ERE e IRE en italiano a través de imágenes.</p> <p>Al término de esta actividad el profesor pregunta a los estudiantes si pueden realizar una frase que contenga: SUJETO+VERBO+COMPLEMENTO en italiano haciendo uso del léxico visto en clase y pide tres voluntarios para que pasen al pizarrón a escribirlas.</p> <p>Fase 2 (10 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor enseña vocabulario a través de objetos, mímica, repetición y elementos visuales, trabaja con estos recursos para realizar más ejemplos de complementos en italiano tales como sustantivos. Con ello los alumnos adquieren más vocabulario en italiano.</p> <p>Fase 3 (10 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor pide a los estudiantes hagan uso de su diccionario y busquen palabras, que sean de su interés en los campos semánticos sugeridos por el profesor. Con ello los alumnos realizarán una pequeña lista que contiene: conectores básicos, negaciones, afirmaciones, adjetivos calificativos, adverbios de lugar y otros sustantivos. Todo esto para obtener más complementos y dar coherencia y veracidad a sus frases en italiano.</p>	<p>Integración de los saberes:</p> <p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante colabora con sus compañeros para llevar a cabo la actividad. • Es crítico al observar su desempeño y el de sus compañeros, incrementando así su bagaje lexical. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno asimila la regla de la formación de los plurales la usa y conoce la diferencia gramatical que existe entre su lengua madre y su segunda lengua. <p>Saber aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asimila la regla de conjugación de los verbos regulares, de la pluralización en italiano y los pone en práctica para crear frases pequeñas de: sujeto+verbo+complemento.

<p>Fase 4 (20-30 min.) Estrategia afectiva y social</p> <p>A continuación el profesor pide a los alumnos formar equipos de cinco personas para promover el trabajo colaborativo en el grupo y con ello activar el aprendizaje significativo por parte de los alumnos. La actividad consiste en lo siguiente: El profesor dividirá el pizarrón en cuatro partes iguales. Pedirá a los alumnos asignar un nombre a su equipo. Proporcionará un plumón a cada equipo. Pedirá que pase al frente un integrante de cada equipo y dictará un verbo en italiano. Con la ayuda de un dado proporcionará el pronombre sujeto a los estudiantes. Los estudiantes tendrán que realizar una frase en italiano conjugada en presente del indicativo. El primer alumno que termine y alee la mano gana un punto para su equipo, en caso de equivocación se le dará el turno a otro equipo. Se gana un punto si se escribe la oración correctamente. El equipo con mayor puntaje gana el juego y obtiene un premio. El equipo con menor puntaje obtiene un castigo. Nota: ¡Todos los integrantes del equipo participan! Se lleva a cabo una rotación con la finalidad de que todos participen y no juegue sólo un alumno por equipo</p>	
<p>Evidencia: Verificar la concordancia gramatical de género y número de forma escrita.</p>	
<p>Coevaluación: los alumnos ayudan a sus compañeros a resolver dudas y corregir errores.</p>	
<p>Criterios de desempeño:</p> <p>El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de formar frases en italiano haciendo uso del presente indicativo y las conjugaciones de los verbos regulares terminaciones ARE, ERE e IRE. A su vez hace uso de los plurales y concuerda las frases en género y número. 	
<p>Estrategias de aprendizaje:</p> <p>El alumno aprende vocabulario y practica la gramática por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La lectura de textos acordes a su nivel de lengua para aprender léxico básico del idioma italiano. • Construyen pequeñas oraciones en las que practiquen la formación de la pluralización en italiano. • Resuelve ejercicios en los que es necesario realizar el plural de un sustantivo en italiano, ya sean ejercicios del libro o ejercicios que encuentre en internet. 	

2.4.7. Unidad didáctica 6

El objetivo de esta unidad didáctica es que los alumnos puedan comprender frases y/o monólogos sobre temas sencillos, siempre que sean breves y estén expresados con un ritmo pausado.

Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA	
Competencia Global: Comprende frases y monólogos sobre temas sencillos, siempre que sean breves y estén expresados con un ritmo pausado.	
Actividad: Canzone spezzata	
Habilidades: Comprensión auditiva	
Recursos de aprendizaje: Audio Grabadora Paquetitos que contienen una canción recortada en tiritas	
Itinerario didáctico: Fase 1 (10 min) Estrategia Metacognitiva. Actividad focal introductoria. El profesor introduce la actividad al preguntar a los estudiantes ¿cuáles cantantes o canciones italianas(os) conocen? Con ello se realiza producción oral sucinta por parte de los estudiantes. Después el profesor divide el grupo en pequeños equipos de cuatro personas. Una vez hecho lo anterior el profesor pregunta a los estudiantes: ¿Cuál creen que es el tema y el género de la canción que están por escuchar? A partir de esta pregunta los alumnos realizan una hipótesis acerca de la trama del audio y el género de éste. Fase 2 (20 min.) Estrategia de comprensión. Presta atención a los aspectos específicos del Input. El profesor reproduce la canción por primera vez. El alumno escuchará el audio para sensibilizarse y saber de qué trata. Fase 3 (10 min) Estrategia afectiva, social y de apoyo. Actividad lúdica. El profesor reparte un pequeño paquetito a cada	Integración de los saberes: Saber ser: <ul style="list-style-type: none">• El estudiante colabora con sus compañeros para realizar la actividad. Saber hacer: <ul style="list-style-type: none">• Pone en práctica las estrategias adquiridas a lo largo del curso para enfrentarse a una comprensión auditiva.• Reconoce el léxico usado y aprendido en la clase. Saber aprender: <ul style="list-style-type: none">• Trata de reconocer los modelos vistos en clase para mejorar su aprendizaje, tanto de manera autónoma como con la ayuda de sus compañeros.• Recurre a inferencias o interpretaciones. para seguir las instrucciones y responder los ejercicios.

<p>equipo el cual contiene una canción recortada en tiritas.</p> <p>Los alumnos tendrán que “darle cuerpo” a la canción al reconstruir el texto de ésta.</p> <p>El primer equipo que organice la canción correctamente gana puntos para los integrantes su equipo.</p> <p>Al finalizar la actividad los demás equipos comparan sus respuestas con las de sus compañeros.</p> <p>Atención: El coro se repite tres veces.</p> <p>Nota: Como se trata de un nivel Básico 1 (A1) y es su cuarta clase de italiano, se utiliza una canción con un ritmo lento y adecuado para su nivel de lengua.</p>	
<p>Evidencia requerida: Sabe reconocer el léxico adquirido en la clase. Ordena correctamente y en conjunto la canción.</p>	
<p>Coevaluación: Los alumnos al trabajar en equipo se apoyan en sus compañeros.</p>	
<p>Criterios de desempeño: El alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realiza la comprensión auditiva discriminando y reconociendo el léxico aprendido a lo largo del curso • Es capaz de distribuir la canción dándole el orden correcto. • Sabe trabajar en equipo y otorga la oportunidad a sus compañeros de contribuir a ordenar la canción, sin ser líder. 	
<p>Estrategias de aprendizaje: El alumno sensibiliza el oído por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar una fuente de información auditiva como: canciones, podcasts, noticiarios y videos. • Al momento de escuchar concentra su atención en el tema central de la información que está escuchando. • Toma nota de las palabras que logra escuchar y comprender, así al final trata de formar toda la información haciendo uso de ellas. • No permite que el exceso de contaminación auditiva del audio lo distraiga de su objetivo principal que es escuchar. 	

2.4.8. Unidad didáctica 7

Esta unidad didáctica tiene como objetivo que los estudiantes puedan poner en práctica todos los elementos aprendidos a través de la primera mitad del curso.

El alumno debe ser capaz de expresar y usar la concordancia gramatical de género y número aunque con algunas dificultades y sepa conjugar los verbos regulares en el tiempo presente del modo indicativo y usar el léxico adquirido en clase.

A su vez debe saber organizarse y trabajar tanto de manera individual como en equipo.

<p>Nombre: Nadia Daniela García Medina Grupo: Básico 1 (A1) UPIICSA</p>	
<p>Competencia global: Poner en práctica todo los elementos gramaticales y fonéticos aprendidos en la primera mitad del curso. Elementos de competencia: Expresa la concordancia gramatical de género y número aunque con algunas dificultades. Conoce el léxico aprendido en la primera mitad del curso. Sabe conjugar verbos regulares en el tiempo presente del modo indicativo. Sabe trabajar tanto de manera individual como en equipo. Competencia genérica: Lingüística, semántica.</p>	
<p>Actividad: Concorso di conoscenze generali, livello Basico 1 (A1) italiano.</p>	
<p>Habilidades: Comprensión oral breve. Producción oral breve.</p>	
<p>Recursos de aprendizaje: Tablero de concurso con luz y sonido. Tarjetas de preguntas.</p>	
<p>Itinerario didáctico:</p> <p>Fase 1 (10 min.) Estrategia metacognitiva para activar o generar conocimientos previos.</p> <p>El profesor introduce el tema al preguntar al azar de manera oral a los estudiantes “Come si dice “Hola, buenos días, cuántos años tienes” in Italiano?” Los alumnos elegidos tendrán que responder de manera oral a los cuestionamientos del profesor. De no ser así sus compañeros podrán ayudarlos. Esta actividad la realiza con tal de activar los conocimientos previos adquiridos por los alumnos en las clases anteriores.</p> <p>Fase 2 (10 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor divide a los estudiantes en parejas, esta vez lo hace poniendo a los más adelantados en el</p>	<p>Integración de los saberes:</p> <p>Saber ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante colabora con sus compañeros para llevar a cabo la actividad. • Es crítico al observar su desempeño y el de sus compañeros, incrementando así su bagaje y activando el aprendizaje significativo. <p>Saber hacer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El alumno asimila la información adquirida y los elementos repasados, los usa y conoce la diferencia gramatical que existe entre su lengua madre y su segunda lengua.

<p>curso con los que van más atrasados. Con la finalidad de que los primeros ayuden a sus compañeros al momento de trabajar en parejas y el conocimiento sea del tipo constructivista.</p> <p>Fase 3 (10 min.) Estrategia directa.</p> <p>El profesor pide a los alumnos pongan un nombre a su equipo.</p> <p>El profesor indica a los estudiantes que realicen un pequeño repaso en pareja acerca de los temas vistos en clase. Los alumnos inician a hacer preguntas a sus compañeros respecto a algunos temas tales como: Léxico, gramática y conjugación de verbos.</p> <p>Fase 4 (20-30 min.) Estrategia afectiva y social</p> <p>A continuación el profesor pide que cada representante de los equipos se coloque alrededor del tablero con botones, (tablero parecido a uno usado en los programas televisivos de concurso), el alumno deberá colocarse en el número del botón que le corresponde a su equipo. En total son 10 botones.</p> <p>La actividad consiste en lo siguiente:</p> <p>El profesor realizará algunas preguntas a los estudiantes con la ayuda de unas tarjetas, las cuales están divididas por categorías.</p> <p>Ejemplo:</p> <p>Categoría: Léxico Tema: “Giorni della settimana” (Días de la semana). “Dimmi come si dice <u>Viernes</u> in italiano?”</p> <p>Los estudiantes que quieran responder a la pregunta tendrán que oprimir el botón que le corresponde a su equipo.</p> <p>El primer alumno que apriete el botón y responda correctamente gana un punto para su equipo, en caso de equivocación se podrá llevar a cabo robo de puntos y se le dará el turno a otro equipo.</p> <p>El equipo con mayor puntaje gana el juego y obtiene un regalo sorpresa.</p> <p>Nota: ¡Todos los integrantes del equipo participan! Se lleva a cabo una rotación con la finalidad de que todos participen y no juegue sólo un alumno por equipo.</p>	<p>Saber aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexión gramatical por parte del estudiante.
<p>Evidencia: Han repasado los temas vistos en clase y responden correctamente de forma oral.</p>	

Coevaluación: Los alumnos en la etapa de repaso ayudan a sus compañeros a resolver dudas y corregir errores.

Criterios de desempeño:

El alumno:

- Es capaz de responder a los cuestionamientos de sus compañeros y sobre todo a los del profesor.
- Sabe trabajar contra tiempo.
- Acepta sus errores y realiza la autocorrección.
- Sabe trabajar en equipo.

Estrategias de aprendizaje:

El alumno aprende vocabulario y practica la gramática por medio de:

- Resolución de ejercicios de gramática en los que conjugue verbos o complete las oraciones usando el léxico acorde a la oración.
- Comprara las estructuras gramaticales del español y del italiano con el objetivo de encontrar las similitudes y las diferencias que tienen ambas lenguas.
- Con la ayuda de su diccionario o a través de “flashcards” aprende nuevo vocabulario, crea un pequeño glosario de palabras en su cuaderno y a través de la repetición y el uso de éstas las recuerda.



Capítulo 3

RECOPIILACIÓN DE LOS DATOS

Capítulo 3: Recopilación de los Datos

Para esta investigación-acción se determinó tomar en cuenta los comentarios de los estudiantes, es por eso que para cada actividad se diseñó un cuestionario para recopilar la información con la finalidad de responder todas las preguntas que se tenían planteadas para esta investigación-acción.

Incluso se resolvió que no fuera el mismo cuestionario en cada clase, sino que en cada clase se aplicara un cuestionario distinto, para abordar aspectos diferentes en cada aplicación y además se decidió pedir el punto de vista de un colega para este trabajo de investigación-acción. Por tanto se pidió apoyo a la coordinadora del idioma italiano del CELEX UPIICSA para que fuera ella quién monitoreara y trabajara con los alumnos siendo ella la creadora de una nueva unidad didáctica y aplicándosela a los estudiantes sin la presencia de profesor, así se tendría un testimonio diferente al del profesor y al de los alumnos.

Todo lo anterior forma parte del diseño y planeación de la investigación-acción. También se decidió llevar a cabo un registro anecdótico el cual contiene el diario del profesor, todo el registro completo se encuentra en los anexos.

3.1. Cuestionarios

Los siguientes cuestionarios fueron realizados por el profesor, el objetivo era saber la opinión de los estudiantes acerca de las actividades lúdicas, la motivación y el trabajo colaborativo. Estos cuestionarios se llevaron a cabo al terminar cada clase en la cual se había desarrollado una actividad lúdica.

Los cuestionarios y las opiniones de los alumnos son los siguientes.

3.1.1 Cuestionario No. 1: De creencias.

Este cuestionario fue creado para saber qué tanto sabían los alumnos acerca del idioma y de la cultura italiana, cuál era la razón por la que se habían inscrito al curso, cuáles eran las habilidades que deseaban practicar y desarrollar, qué esperaban del curso que estaban por comenzar, la edad y el género de los estudiantes. El cuestionario fue aplicado el primer día de clase y cuenta con ocho reactivos.

Cuestionario de Creencias

Edad _____ Sexo F M

Has estudiado italiano antes No Sí

¿Cuándo y duración? _____

1. Elige 2 razones por las que decidiste estudiar italiano.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Es útil | <input type="checkbox"/> Para viajar |
| <input type="checkbox"/> Es un idioma fácil | <input type="checkbox"/> Para hacer negocios |
| <input type="checkbox"/> Me gusta la cultura italiana | <input type="checkbox"/> Es un pasatiempo |
| <input type="checkbox"/> Me gusta aprender algo nuevo | <input type="checkbox"/> Quiero vivir en Italia (estudiar/trabajar) |
| <input type="checkbox"/> Mi pareja es italiano (a) | <input type="checkbox"/> Es un requisito de la escuela |
| <input type="checkbox"/> Otra _____ | |

2. Elige 1 razón por la que te gusta el idioma.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Por la cultura | <input type="checkbox"/> Me gusta cómo se oye |
| <input type="checkbox"/> Se parece al español | <input type="checkbox"/> Es fácil de entender |
| <input type="checkbox"/> Otra _____ | |

3. Menciona algunas facetas de la cultura italiana que te sean familiares o que te hayan llamado la atención. (Puedes elegir 2 opciones)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> La comida ¿Cuál? _____ | <input type="checkbox"/> El futbol |
| <input type="checkbox"/> La moda | <input type="checkbox"/> Los automóviles |
| <input type="checkbox"/> La literatura | <input type="checkbox"/> La historia/Arte |

- | | |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> La música | <input type="checkbox"/> La mafia |
| <input type="checkbox"/> No sé nada | <input type="checkbox"/> Otra _____ |

4. ¿Qué esperas de tu curso de italiano? (Elige una opción)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Que sea interesante | <input type="checkbox"/> Conocer más de Italia |
| <input type="checkbox"/> Aprender el idioma | <input type="checkbox"/> Que sea divertido |
| <input type="checkbox"/> Otro _____ | |

5. ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases de italiano? (Puedes elegir 2 opciones)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Interactivas | <input type="checkbox"/> Demandantes |
| <input type="checkbox"/> Con contenidos de calidad | <input type="checkbox"/> Divertidas |
| <input type="checkbox"/> Con actividades | <input type="checkbox"/> Sólo gramática |
| <input type="checkbox"/> Participativas | <input type="checkbox"/> Trabajar en equipos |

6. ¿Enumera qué habilidad crees que sea más importante desarrollar? (1 la más importante - 4 la menos importante)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Producción oral | <input type="checkbox"/> Producción escrita |
| <input type="checkbox"/> Comprensión auditiva | <input type="checkbox"/> Comprensión de lectura |

7. ¿Qué metas esperas lograr con el curso de italiano? (Elige 1 opción)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Comunicarme en italiano | <input type="checkbox"/> Conseguir empleo |
| <input type="checkbox"/> Comprender textos en italiano | <input type="checkbox"/> Obtener una beca en Italia |
| <input type="checkbox"/> Nada | <input type="checkbox"/> Conocer gente / hacer amigos |
| <input type="checkbox"/> Otra _____ | |

8. Enumera qué es lo más importante que debes hacer para alcanzar tus objetivos en el curso. (1 la más importante – 5 la menos importante)

- Estudiar y repasar los temas vistos en clase.
- Buscar y aportar información nueva.
- Preguntar cuando no entienda.
- Pedir ayuda a mis compañeros.
- Realizar ejercicios de otras fuentes (internet, aplicaciones, libros)

3.1.2. Cuestionario No. 2: Actividades Lúdicas.

El objetivo de este cuestionario era saber qué opinión tenían acerca de las actividades lúdicas y saber si deseaban continuar trabajando en las clases con éstas. Este cuestionario cuenta con seis reactivos. El cuestionario fue aplicado el primer día de clase.

Cuestionario No. 2: Actividades Lúdicas.

1. ¿Qué te pareció este tipo de actividad interactiva?

- | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Interesante | <input type="checkbox"/> Dinámica | <input type="checkbox"/> Divertida | <input type="checkbox"/> Colaborativa |
| <input type="checkbox"/> Aburrida | <input type="checkbox"/> Creativa | <input type="checkbox"/> Buena | <input type="checkbox"/> Mala |

2. ¿Te enseñó algo?

- Sí No

3. Te generó deseos de aprender más?

- Sí No

4. ¿Consideras que este tipo de actividades te ayudan a entender de mejor manera las reglas del idioma?

- Demasiado Mucho Poco Nada

5. ¿Quiero que en mi clase haya más actividades de este tipo?

- Sí No

6. ¿Crees que este tipo de actividades provoquen empatía entre los miembros del grupo?

- Sí No

3.1.3. Cuestionario No. 3: La Motivación.

El objetivo de este cuestionario era saber qué sensación les producía a los alumnos trabajar con las actividades lúdicas y qué tipo de información les sirve para resolver éstas actividades, además qué tanto colaboraron con su equipo para resolver la actividad de ese día y con cuántos alumnos era agradable trabajar en equipo. Este cuestionario cuenta con cinco reactivos. El cuestionario fue aplicado el segundo día de clase.

Cuestionario No. 3: La Motivación.

1. ¿Cuándo participo en este tipo de actividades mi objetivo principal es: (Marca sólo una opción).

- Aprender Ganar puntos o premios Lograr el reconocimiento de mis compañeros Obtener el reconocimiento de mi profesor

2. ¿Qué fuente de información te sería más útil para resolver este tipo de actividades? (Elige sólo una opción).

- Preguntar a los compañeros Preguntar al profesor Revisar los apuntes Ver el libro

3. ¿Cómo crees que influyó tu participación para el resultado del equipo?

- 10% 25% 50% 75% 100%

4. ¿Qué sensación te produce alcanzar el objetivo de la actividad?

- Confianza Satisfacción Orgullo Optimismo

5. ¿Con cuántos integrantes consideras tú que es más cómodo trabajar en un ejercicio como éste?

No. _____ personas

3.1.4. Cuestionario No. 4: Actividades Lúdicas 2.

Con esta escala de calificación se pudo obtener la opinión de los estudiantes respecto a las actividades lúdicas, el trabajo colaborativo y los elementos lingüísticos que ponían en práctica para resolver la actividad. Este cuestionario cuenta con cinco reactivos. El cuestionario fue aplicado el tercer día de clase.

ESCALA DE CALIFICACIÓN

<p>Institución: CELEX UPIICSA Dependencia: IPN UPIICSA Asignatura: Italiano Básico 1 Profesor: Nadia Daniela García Medina</p>
--

INSTRUCCIONES:

Después de haber realizado las actividades lúdicas en clase, marca con una “X”, adentro del paréntesis, la opción que mas se acerque a tu opinión con respecto a éstas.

1. Cuando participo en este tipo de actividades aprendo:

NADA POCO REGULAR MUCHO SOBREMNERA

2. Trabajar en equipo me gusta:

NADA POCO REGULAR MUCHO SOBREMNERA

3. Cuando realizo actividades lúdicas me divierto:

NADA POCO REGULAR MUCHO SOBREMNERA

4. Los elementos lingüísticos que uso para resolver este tipo de actividades me parecen:

MUY ESCASOS DEFICIENTES REGULARES ADECUADOS
 SIGNIFICATIVOS

5. Mi colaboración en el equipo fue:

MUY ESCASA ESCASA REGULAR ADECUADA
 DECISIVA PARA EL EQUIPO

3.1.5. Cuestionario No. 5: Actividades Lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.

El objetivo de este cuestionario era saber cuáles actividades lúdicas eran de mayor agrado de los estudiantes, qué tanto debía tener de duración una actividad lúdica según la opinión de los mismos y qué tipo de actividades los preparaban para poder ser capaces de resolver la tarea que la actividad lúdica requería. Este cuestionario cuenta con seis reactivos. El cuestionario fue aplicado el quinto día de clase.

Cuestionario No. 5: Actividades Lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.

1. De las 3 actividades en equipos que realizamos en equipos la semana anterior, ¿Cuál fue la que más te gustó?

1° Unir la canción que estaba recortada en tiritas

2° Conjuguar verbos y armar frases en el pizarrón

3° Concurso de conocimientos generales.

2. De todas las actividades interactivas realizadas en clase, ¿Cuál fue la que más te gustó?

1° Lo scioglilingua

2° Deletreo de palabras

3° Dictado de palabras

4° Plurales

5° Unir la canción que estaba recortada en tiritas

6° Conjuguar verbos y armar frases en el pizarrón

7° Concurso de conocimientos generales.

8° Ninguna

3. ¿Cuánto tiempo crees que debería durar una actividad interactiva?

1. de 10-20 min.

2. De 20-30 min.

3. 30-40 min.

4. Me da igual

4. Elige sólo una actividad que haya sido la que más te ayudó a comprender un tema de los aprendidos en clase.

1° Lo scioglilingua

2° Deletreo de palabras

3° Dictado de palabras

4° Plurales

5° Unir la canción

6° Conjuguar verbos y

7° Concurso de

que estaba recortada
en tiritas

armar frases en el pizarrón

conocimientos
generales.

8° Ninguna

5 Para los temas difíciles de gramática del italiano, de qué manera te sería más fácil comprenderlos.

1. Hacer
ejercicios
mecánicos
del libro
o de fotocopias.

2. Realizar actividades
interactivas.

3. Ambas

4. Estudiar
en casa.

5. Ninguna

3.1.6. Cuestionario No. 6: Actividades Lúdicas motivadoras.

El objetivo de este instrumento era saber qué tan motivadoras fueron las actividades en la clase y a lo largo del curso, a través del parecer y la percepción de los estudiantes al ser partícipes de una actividad lúdica. Este cuestionario cuenta con cinco reactivos. El cuestionario fue aplicado el octavo día de clase.

ESCALA DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO

<p>Institución: CELEX UPIICSA Dependencia: IPN UPIICSA Asignatura: Italiano Básico 1 (A1) Profesor: Nadia Daniela García Medina</p>

Objetivo, Propósito, Finalidad:

<p>Objetivo: El objetivo de este instrumento es poder medir qué tanto son motivadoras las actividades lúdicas en clase. Propósito: Saber el parecer de los estudiantes. Finalidad: Con este instrumento se pretende saber cuál es la opinión y percepción de los alumnos al ser partícipes de una actividad lúdica en la cual trabajan en equipo.</p>
--

INSTRUCCIONES:

Valore los siguientes adjetivos para observar qué tan motivadoras y útiles son las actividades lúdicas para la adquisición del italiano.

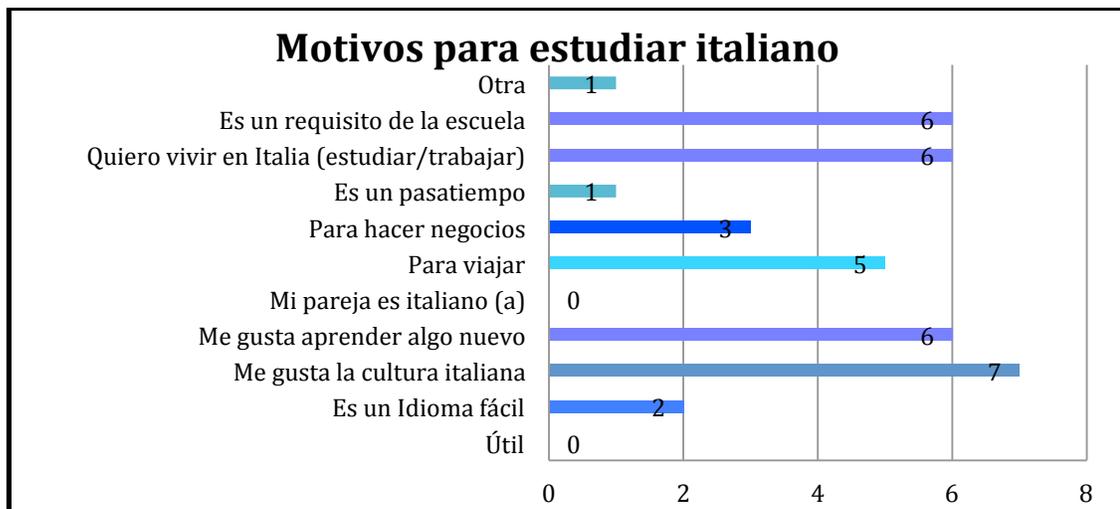
Anotando una X sobre la línea según considere que las actividades se acercan o se alejan más de uno u otro adjetivo.

1. SIGNIFICATIVAS ____: ____: ____: ____: ____: IRRELEVANTES
2. PARTICIPATIVAS ____: ____: ____: ____: ____: PASIVAS
3. MOTIVANTES ____: ____: ____: ____: ____: DESMOTIVANTES
4. INTERESANTES ____: ____: ____: ____: ____: INSIGNIFICANTES
5. COLABORATIVAS ____: ____: ____: ____: ____: RIVALIZANTES

3.2. Gráficas.

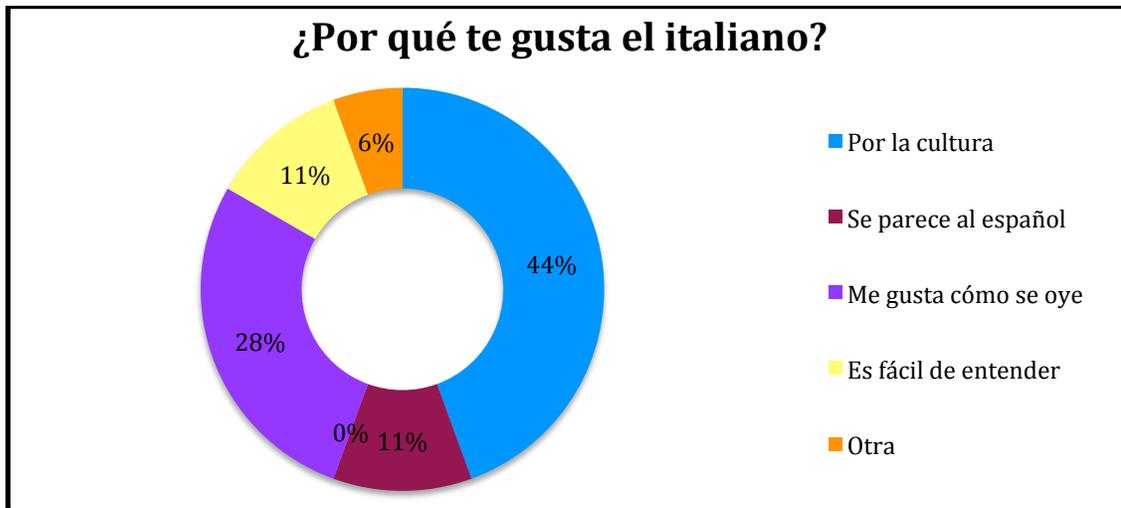
A continuación se muestran las gráficas correspondientes a las respuestas de los cuestionarios aplicados a los alumnos del nivel Básico 1 (A1) del idioma italiano del CELEX UPIICSA y se da una breve descripción general de las respuestas de la mayoría de los estudiantes del grupo.

3.2.1 Resultados del cuestionario no.1: inicial de creencias



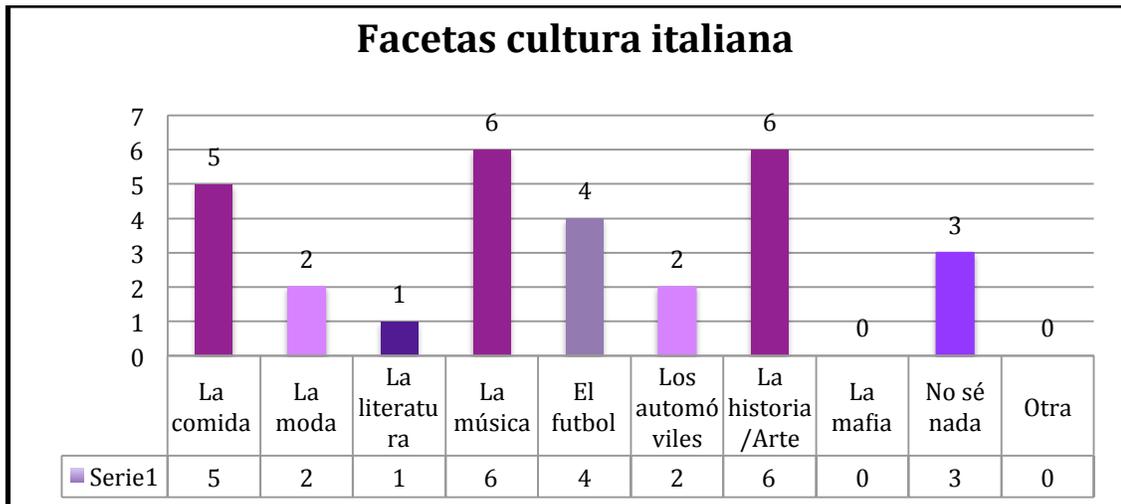
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n°1: Motivos para estudiar italiano.

En esta gráfica podemos observar las motivaciones extrínsecas por las cuales los alumnos decidieron estudiar italiano como lengua extranjera. Siendo su principal motivo el gusto por la cultura italiana, seguido de un requisito escolar, viajar por Italia y el deseo de aprender algo nuevo.



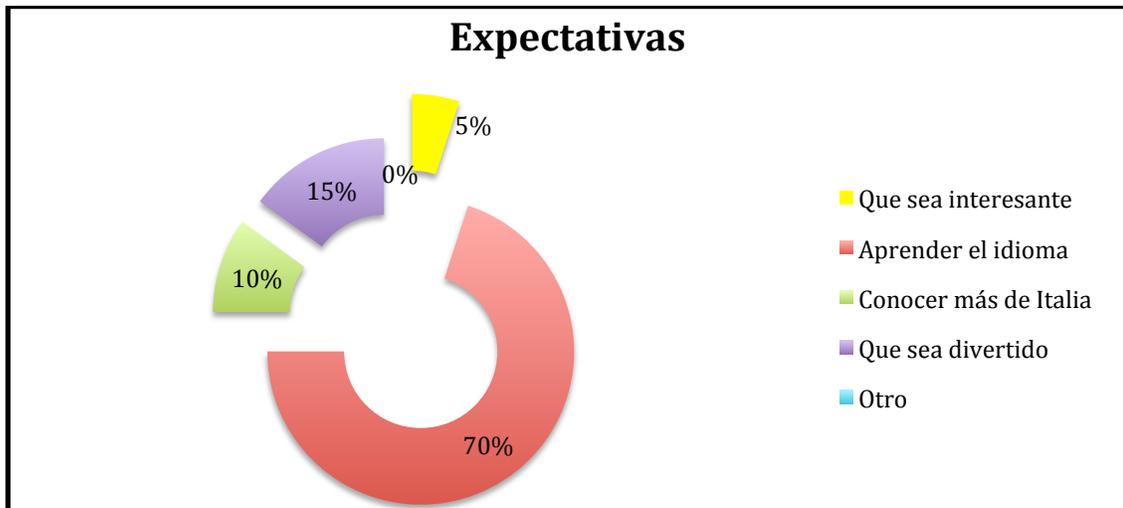
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n° 2: ¿Por qué te gusta el italiano?

En esta gráfica podemos ver que el 44% de los alumnos refirió que les gusta el idioma italiano por su cultura, seguido por el 22% que respondió su preferencia por el sonido del idioma al ser pronunciado y en tercer lugar el 11% por su semejanza con el español y su facilidad para comprenderlo.



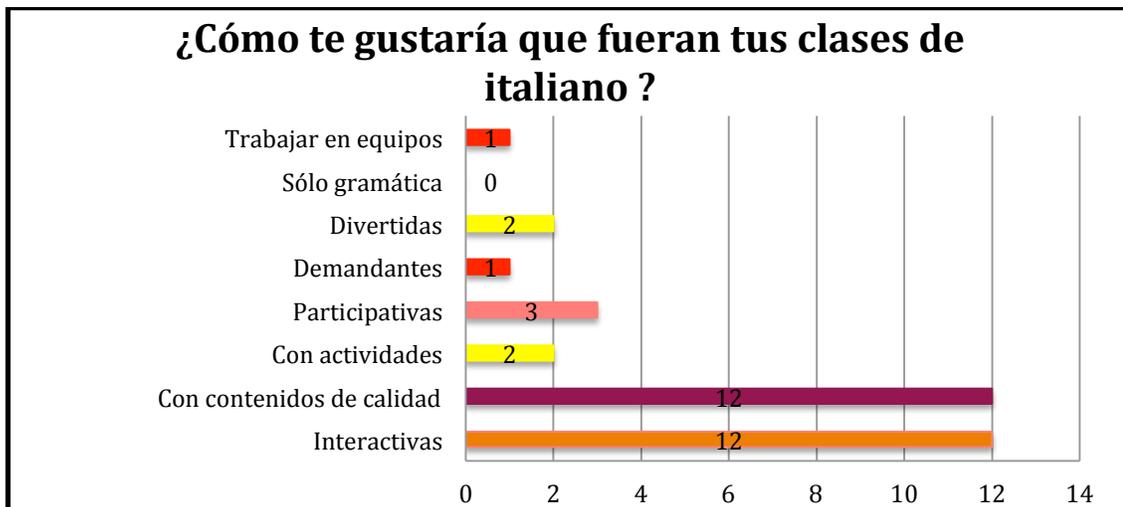
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n° 3: Facetas de la cultura Italiana.

En esta gráfica notamos que la historia/arte, la música y la comida son de las cosas que más saben los estudiantes acerca de la cultura italiana.



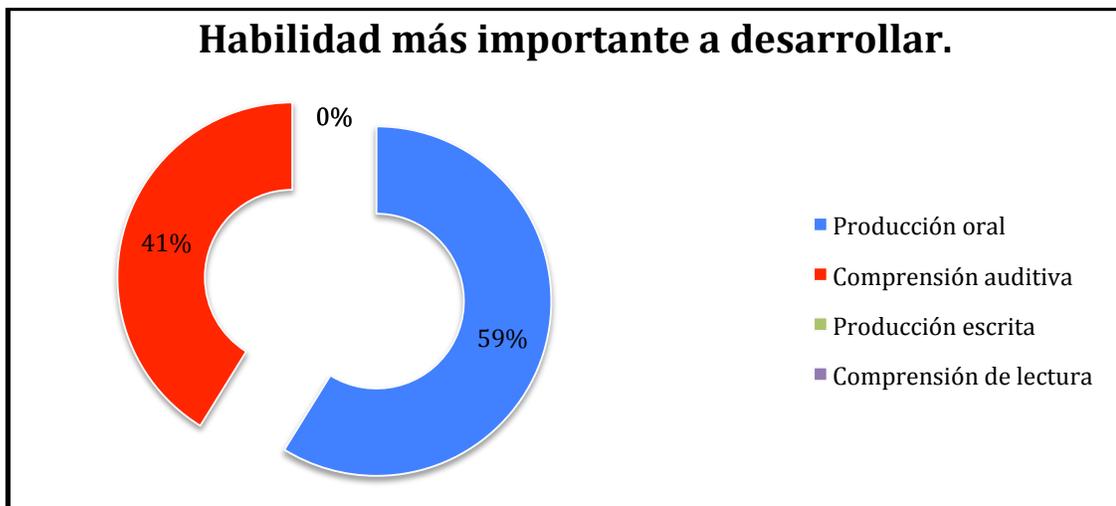
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n° 4: Expectativas.

En esta gráfica observamos que al inscribirse al curso de italiano la expectativa principal de los estudiantes era aprender el idioma.



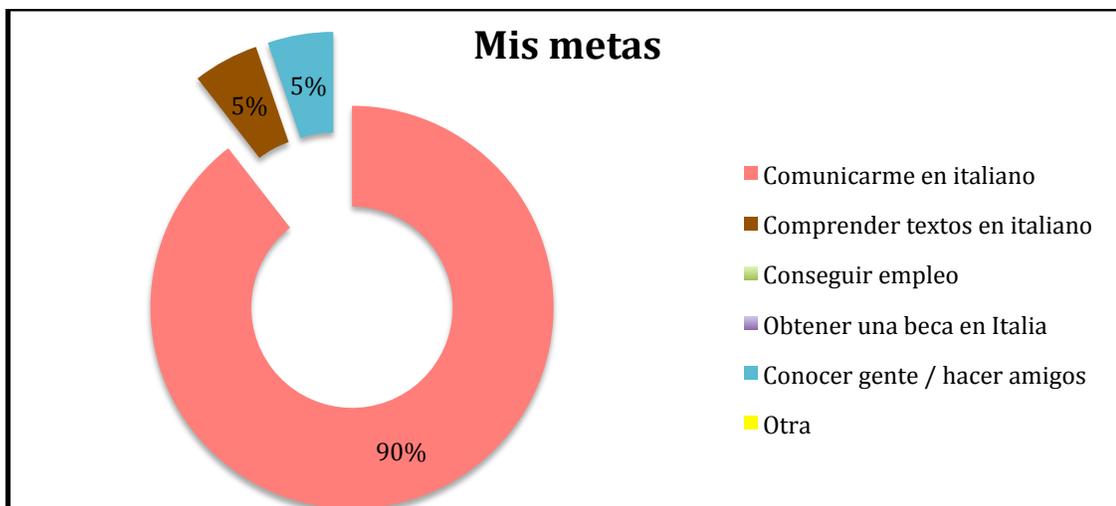
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n° 5: ¿Cómo te gustaría que fueran tus clases de italiano?

En esta gráfica observamos que los alumnos en su mayoría deseaban que sus clases de italiano tuvieran contenidos de calidad y fueran interactivas.



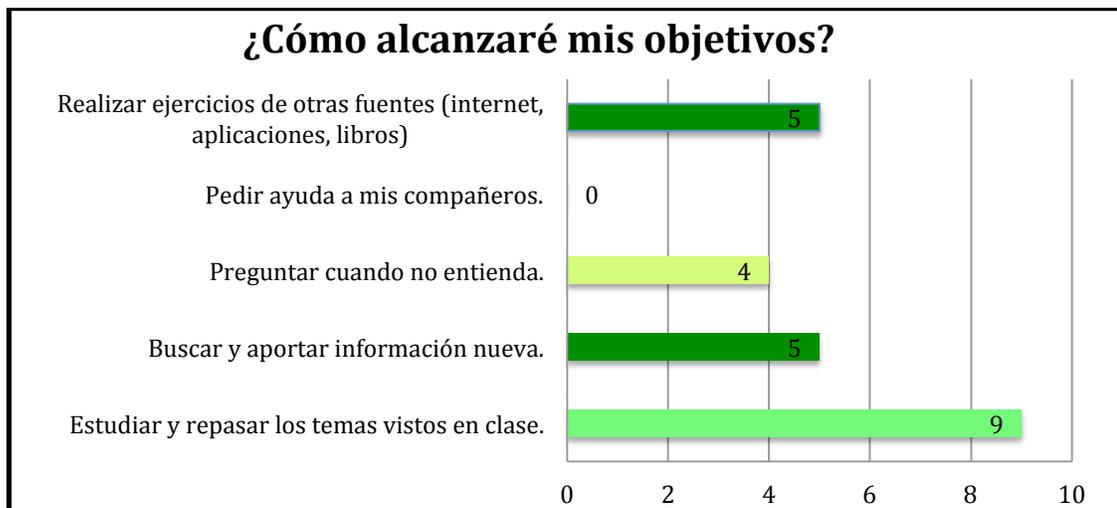
Cuestionario 1: De creencias. Gráfica nº 6: Habilidad más importante a desarrollar.

En esta gráfica se muestra que la habilidad de producción oral era aquella que los aprendices consideraban más importante a desarrollar en su clase de lengua extranjera, seguida de la comprensión auditiva.



Cuestionario 1: De creencias. Gráfica nº 7: Mis metas.

En esta gráfica se aprecia que la meta principal que deseaban alcanzar los alumnos al estudiar el idioma italiano era comunicarse en este idioma. Ninguno mencionó obtener alguna beca de estudio o conseguir un empleo.



Cuestionario 1: De creencias. Gráfica n° 8: ¿Cómo alcanzaré mis objetivos?

En esta gráfica se observan que entre las principales estrategias que los alumnos realizaban para cumplir sus objetivos en el curso se encontraban: estudiar y repasar los temas vistos en clase, realizar ejercicios de otras fuentes, buscar y aportar información nueva.

3.2.2. Resultados del cuestionario no. 2: Actividades Lúdicas



Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 1: ¿Qué te pareció la actividad?

En esta gráfica se aprecia que gran parte de los estudiantes percibían a las actividades lúdicas como actividades dinámicas y divertidas.



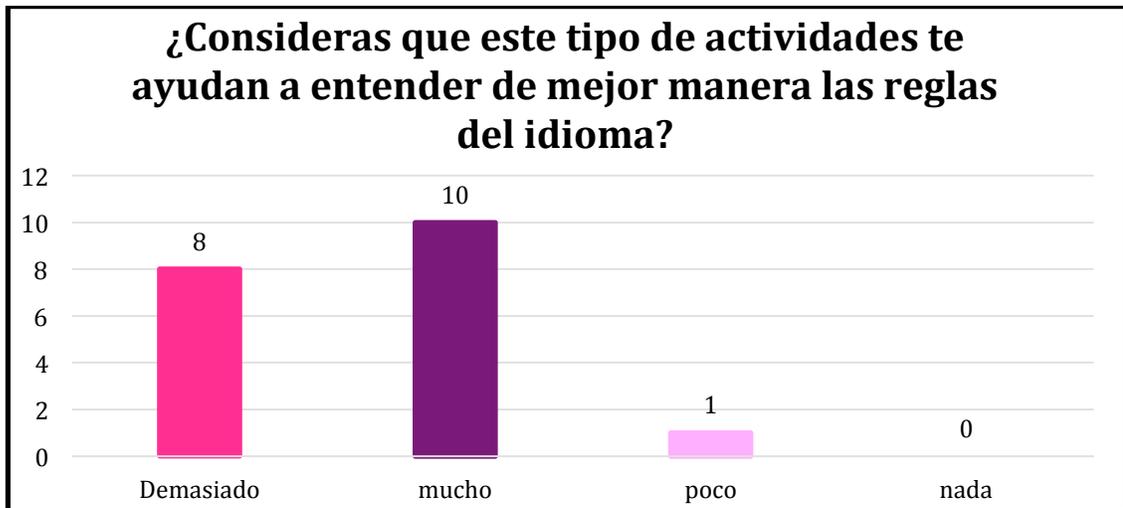
Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 2: ¿Te enseñó algo?

En esta gráfica se verifica que el 95% de los aprendices respondió que a través de las actividades lúdicas pudieron adquirir un nuevo aprendizaje.



Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 3: ¿Te generó deseos de aprender más?

En esta gráfica podemos observar que el 95% de los estudiantes respondió de manera positiva que las actividades lúdicas les generaban deseos de aprender más,



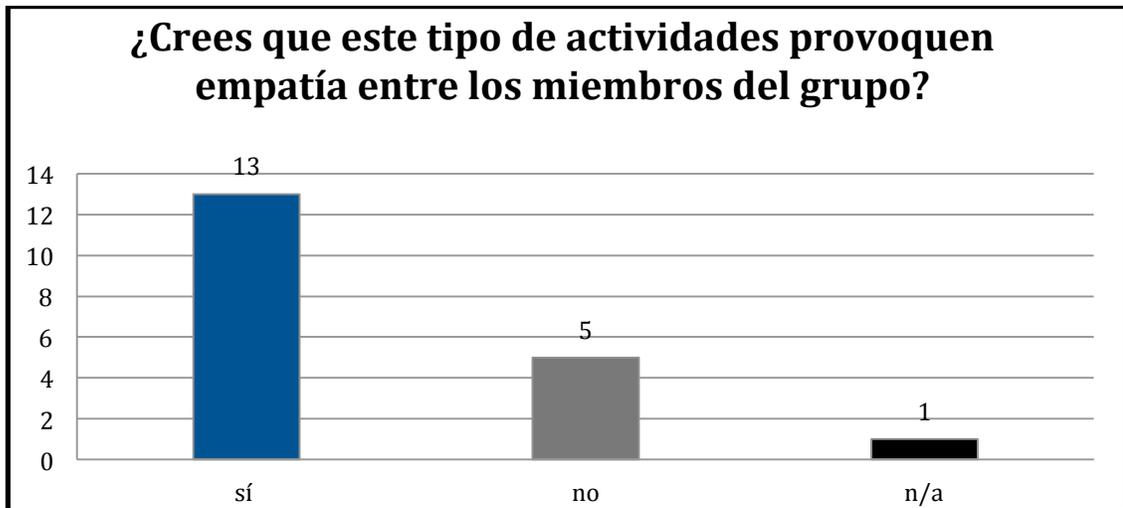
Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 4: ¿Consideras que este tipo de actividades te ayudan a entender de mejor manera las reglas del idioma.

Esta gráfica nos muestra que la mayor parte de los educandos consideran que a través de las actividades lúdicas entienden mejor las reglas gramaticales del italiano.



Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 5: ¿Quiero que en mi clase haya más actividades de este tipo?

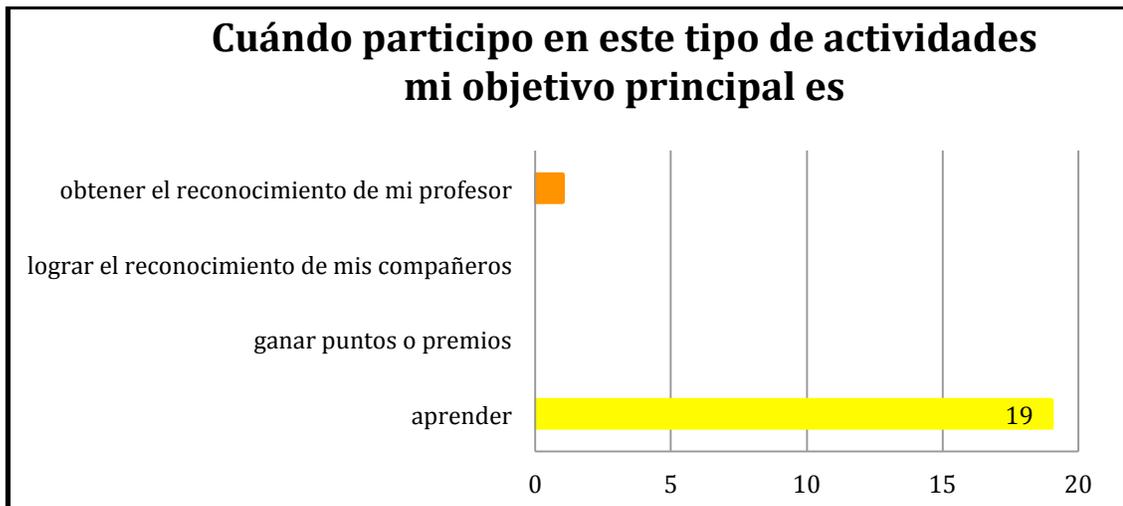
La gráfica nos muestra que el 89% de los estudiantes prefieren que en la clase de italiano haya más actividades lúdicas.



Cuestionario 2: Actividades Lúdicas. Gráfica no. 6: ¿Crees que este tipo de actividades provoquen empatía entre los miembros del grupo?

En esta gráfica se observa que la mayor parte de los alumnos pensaba que a través de las actividades lúdicas ellos se relacionaban mejor con sus compañeros.

3.2.3. Resultados del cuestionario 3: La Motivación



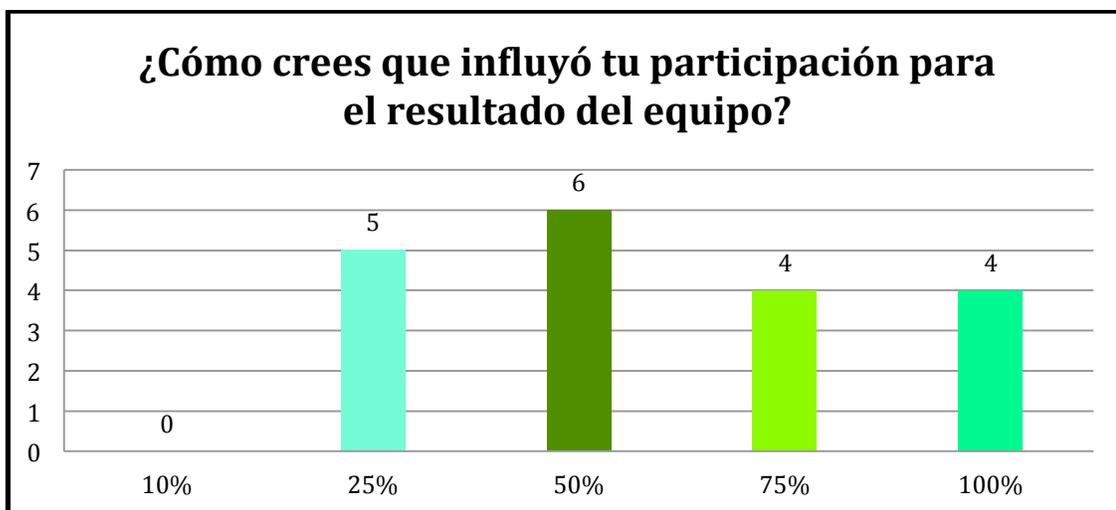
Cuestionario 3: La Motivación. Gráfica n°1: Cuándo participo en este tipo de actividades mi objetivo principal es.

En esta gráfica se verifica que aprender era la motivación principal con la que contaban los alumnos al momento de realizar cualquier actividad lúdica.



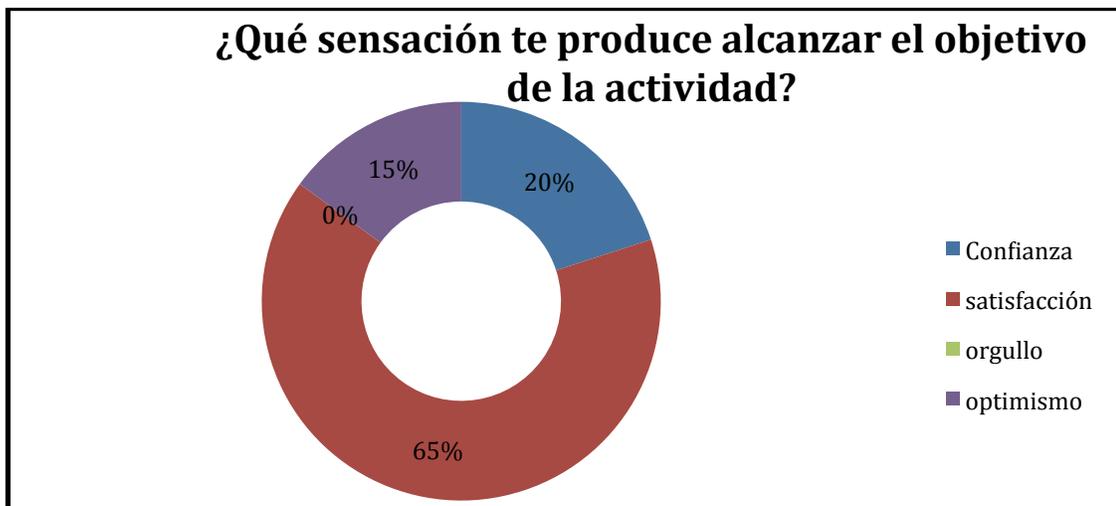
Cuestionario 3: La Motivación. Gráfica n°2: ¿Qué fuente de información te sería más útil para resolver este tipo de actividades?

En esta gráfica los alumnos refieren cuáles son las fuentes de información a las que recurren con más frecuencia y con las cuales se apoyan para estudiar y así poder realizar la actividad lúdica. El grueso del grupo 55%, prefería revisar los apuntes.



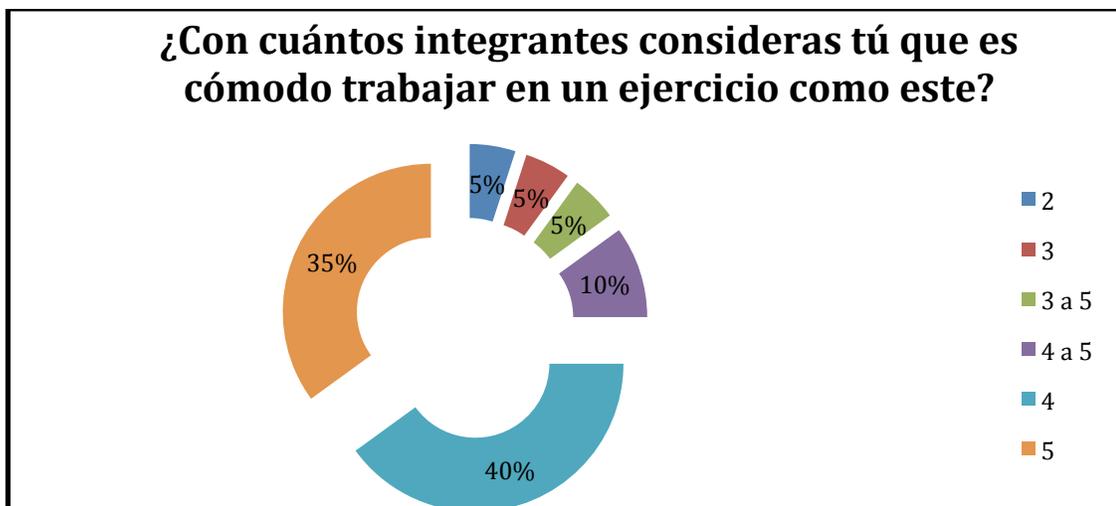
Cuestionario 3: La Motivación. Gráfica n°3: ¿Cómo crees que influyó tu participación para el resultado del equipo?

Por medio de esta gráfica se observa la percepción que tenían los estudiantes en cuanto a su participación en el trabajo de equipo y de como influyó éste al desarrollarse la actividad lúdica. Siendo el “50%” y el “25%” las dos opciones más seleccionadas por los aprendices.



Cuestionario 3: La Motivación. Gráfica n° 4: ¿Qué sensación te produce alcanzar el objetivo de la actividad?

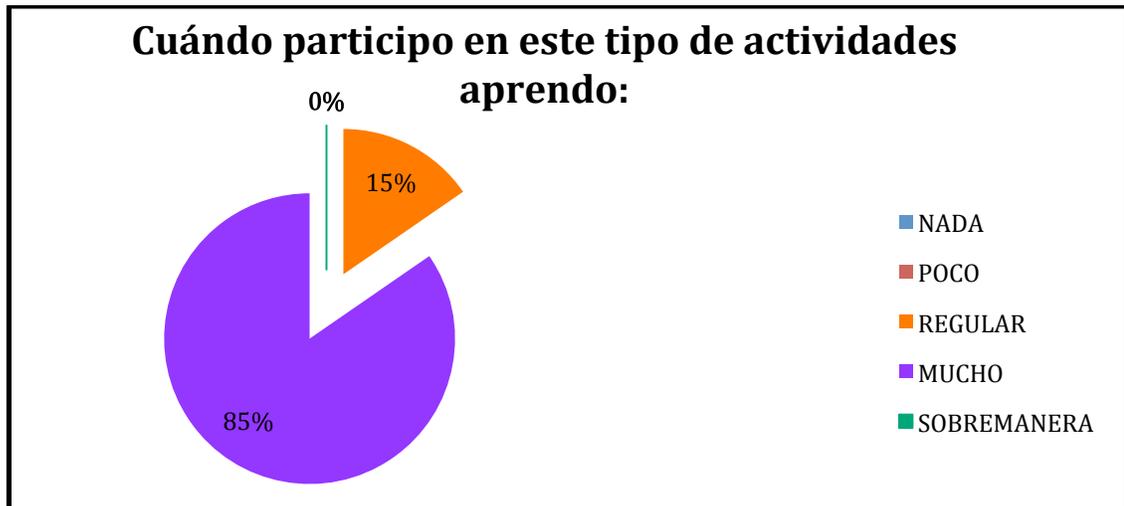
En esta gráfica podemos observar que el 65% de los alumnos experimentan una sensación de satisfacción al alcanzar los objetivos de la actividad lúdica. Seguido por el optimismo y la confianza con un 20% y 15% respectivamente.



Cuestionario 3: La Motivación. Gráfica n° 5: ¿Con cuántos integrantes consideras tú que es cómodo trabajar en un ejercicio como este?

En esta gráfica, 40% de los alumnos indicaron que cuatro era el número correcto de personas que deben conformar un equipo y el 35% de los alumnos pensaba que con cinco personas era más conveniente trabajar.

3.2.4. Resultados del Cuestionario n° 4: Actividades Lúdicas 2, escala de Calificación



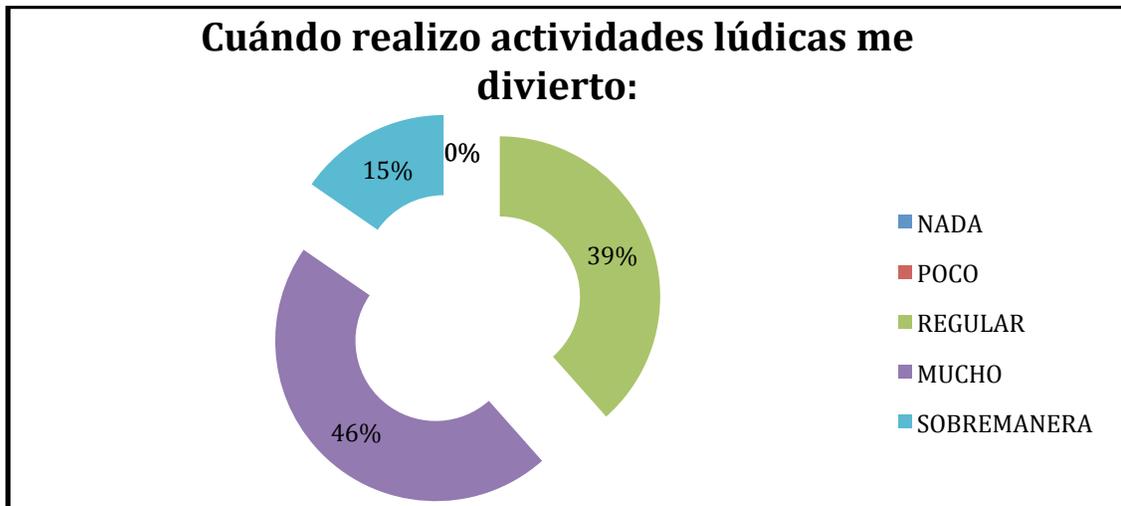
Cuestionario 4: Actividades Lúdicas 2. Gráfica no. 1: Cuándo participo en este tipo de actividades aprendo:

En esta gráfica el 85% de los estudiantes refirieron que aprenden mucho con la ayuda de las actividades lúdicas.



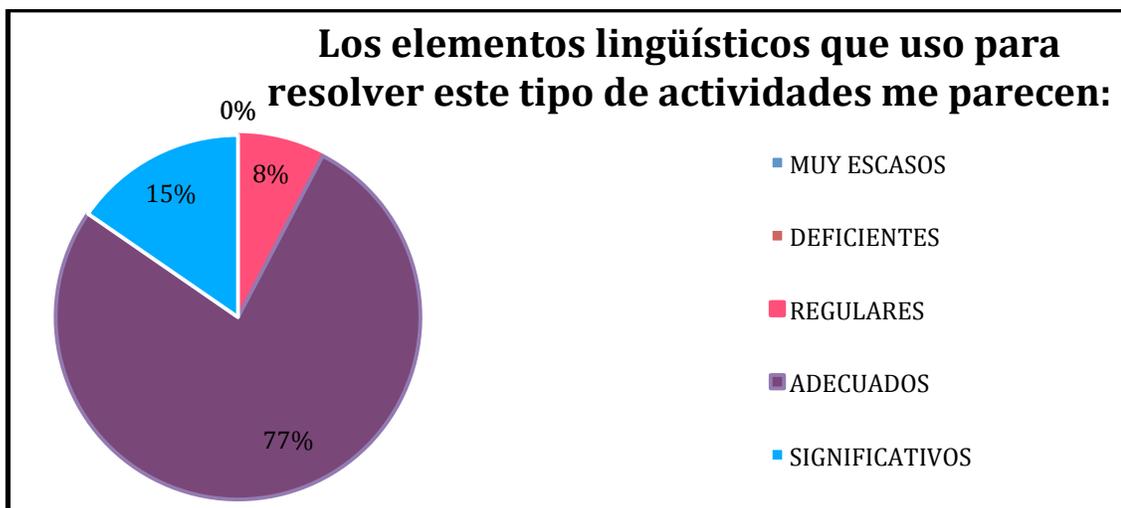
Cuestionario 4: Actividades Lúdicas 2. Gráfica no. 2: Trabajar en equipo me gusta:

En la gráfica observamos qué tanto les gustaba trabajar en equipo a los estudiantes, siendo la opción “regular” la más nombrada, seguida de la opción “mucho”.



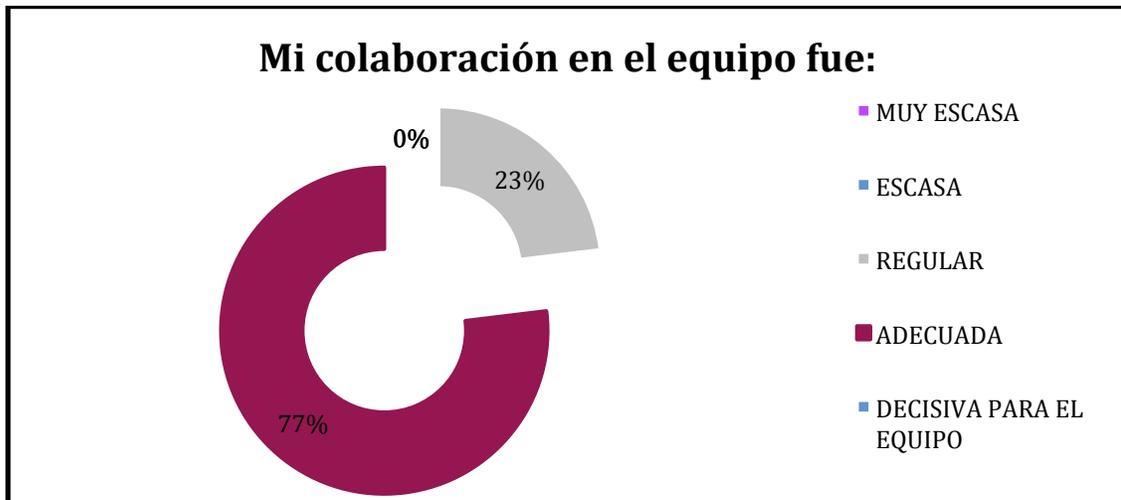
Cuestionario 4: Actividades Lúdicas 2. Gráfica no. 3: Cuándo realizo actividades lúdicas me divierto:

La siguiente gráfica muestra que el 46% de los alumnos se divertía mucho al realizar una actividad lúdica por equipos.



Cuestionario 4: Actividades Lúdicas 2. Gráfica no. 4: Los elementos lingüísticos que uso para resolver este tipo de actividades me parecen:

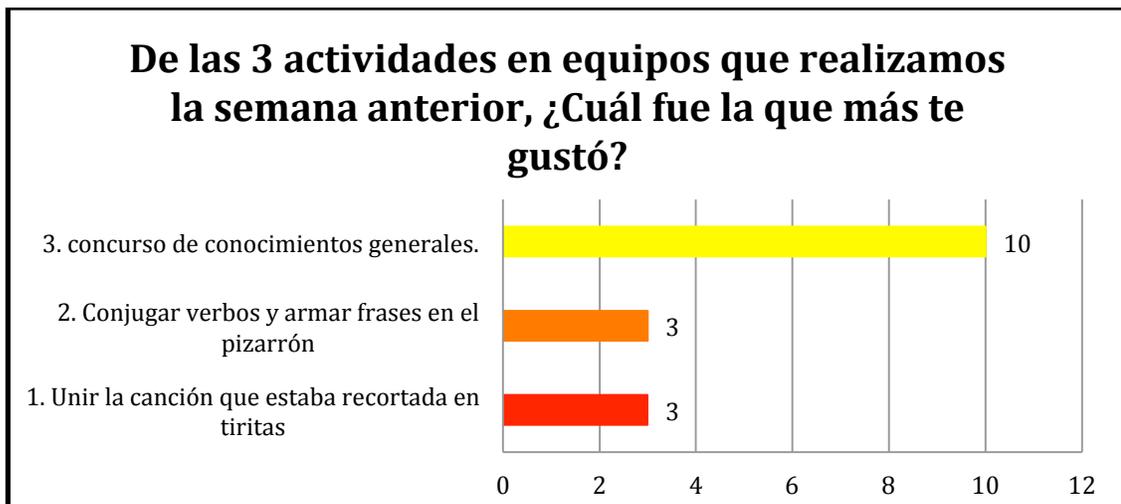
En la gráfica se observa que la mayor parte de los estudiantes, el 77%, respondió que los elementos lingüísticos que utilizaban para resolver estas actividades lúdicas eran adecuados para su formación.



Cuestionario 4: Actividades Lúdicas 2. Gráfica no. 5. Mi colaboración en el equipo fue:

En la gráfica observamos que 77% de los estudiantes percibieron su participación en el equipo como adecuada.

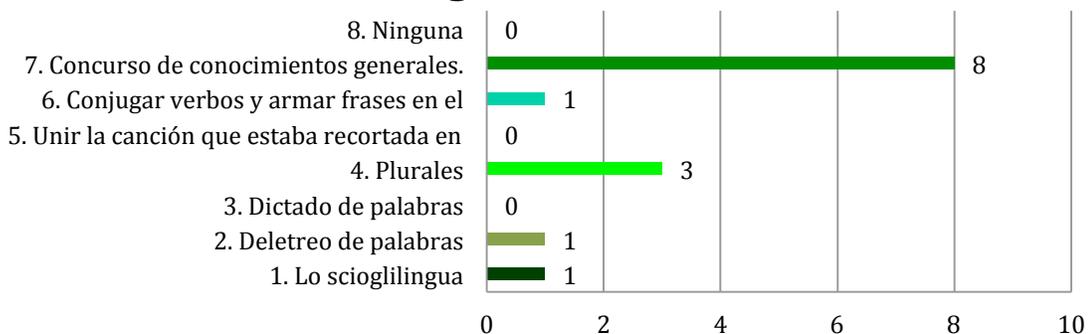
3.2.5. Resultados del Cuestionario nº 5: Actividades Lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.



Cuestionario nº 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso. Gráfica nº1: De las 3 actividades en equipos que realizamos la semana anterior, ¿Cuál fue la que más te gustó?

De las 3 actividades lúdicas que se realizaron la semana anterior el concurso de conocimientos generales fue la actividad con mayor aceptación por parte de los estudiantes.

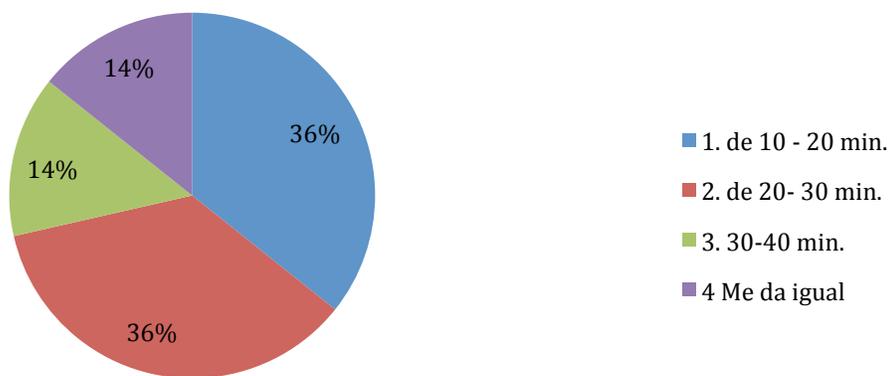
De todas las actividades interactivas realizadas en clase, ¿Cuál fue la que más te gustó?



Cuestionario nº 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso. Gráfica no. 2: De todas las actividades interactivas realizadas en clase, ¿Cuál fue la que más te gustó?

En esta gráfica podemos observar que de todas las actividades lúdicas que se realizaron durante el curso, el concurso de conocimientos generales fue la actividad con mayor aceptación por parte de los estudiantes, seguida de la actividad de los plurales.

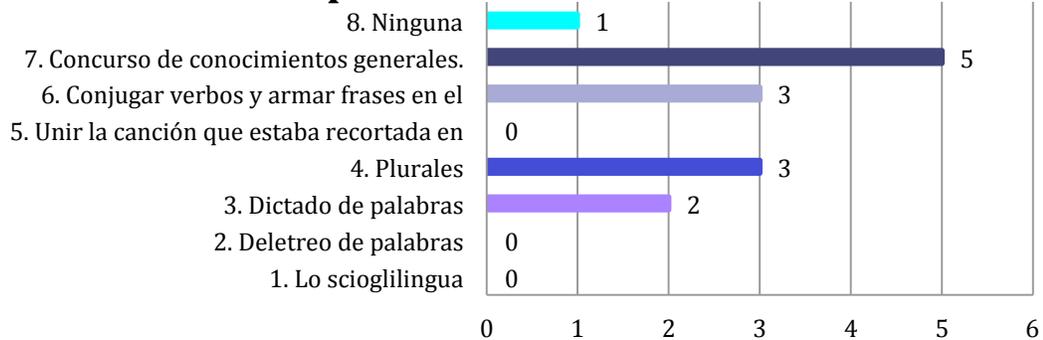
¿Cuánto tiempo crees que debería durar una actividad interactiva?



Cuestionario nº 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso. Gráfica no. 3: ¿Cuánto tiempo crees que debería durar una actividad interactiva?

En esta gráfica 36% de los estudiantes dijeron que la duración de una actividad lúdica tiene que ser de 10 a 30 minutos.

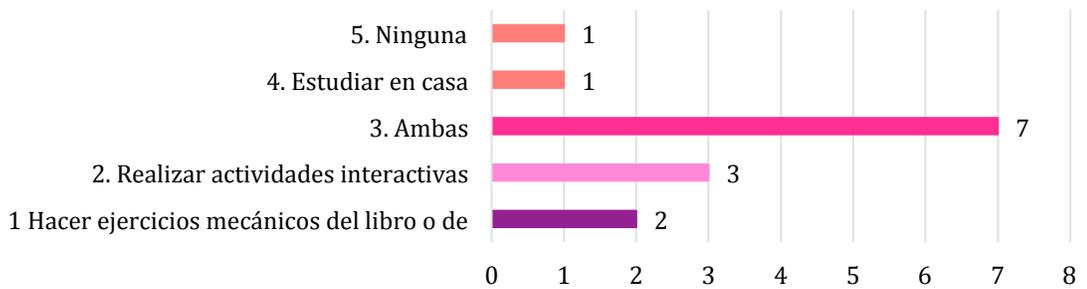
Elige sólo una actividad que haya sido la que más te ayudó a comprender un tema de los aprendidos en clase.



Cuestionario nº 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso. Gráfica no. 4: Elige sólo una actividad que haya sido la que más te ayudó a comprender un tema de los aprendidos en clase.

Observamos en la gráfica que la actividad lúdica que más les ayudó a los alumnos para comprender los temas aprendidos y repasados en la clase fue el concurso de conocimientos generales, seguido por la formación de frases y la actividad de pluralización de sustantivos.

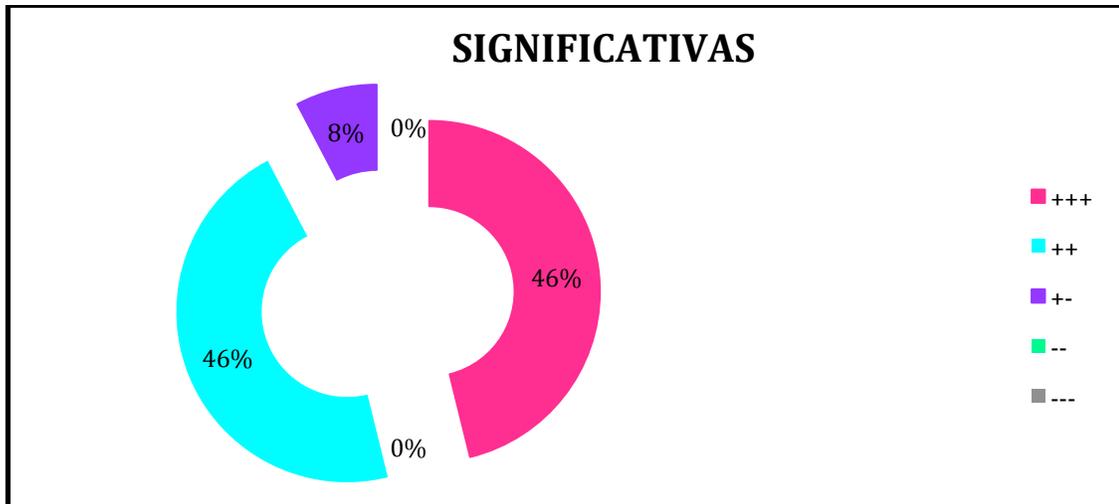
Para los temas difíciles de gramática del italiano, de qué manera te sería más fácil comprenderlos.



Cuestionario nº 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso. Gráfica no. 5: Para los temas difíciles de gramática del italiano, de qué manera te sería más fácil comprenderlos.

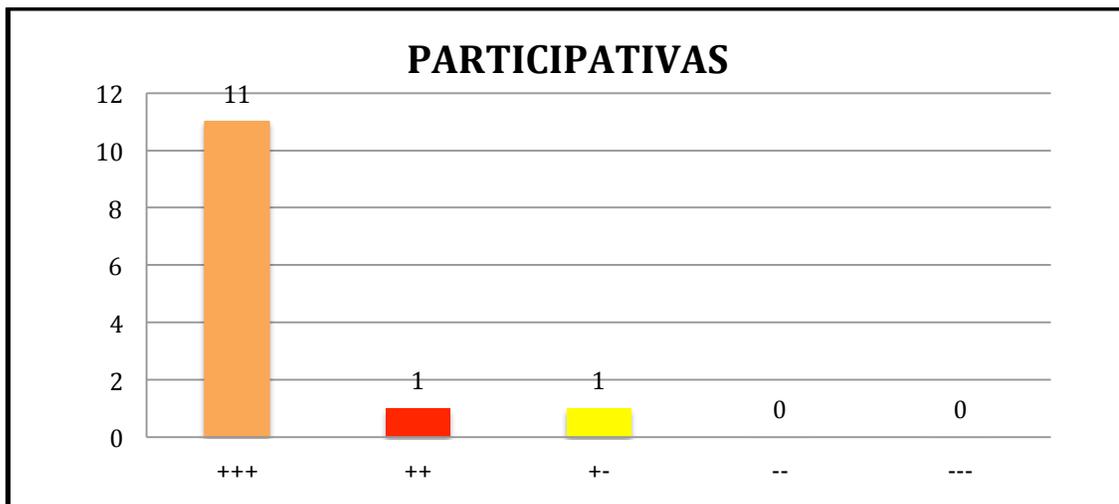
En esta pregunta los aprendices dijeron que para comprender mejor los temas del italiano se debe haber un equilibrio entre las actividades lúdicas y los ejercicios de fijación.

3.2.6. Resultados de Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de Diferencial Semántico.



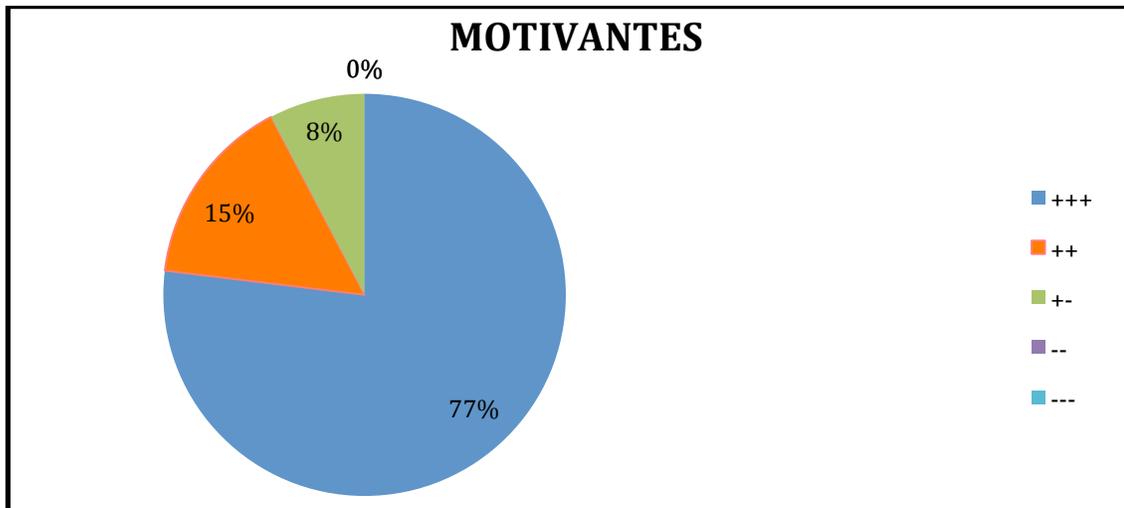
Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de diferencial semántico. Gráfica nº 1: Significativas.

En esta gráfica observamos que la mitad del grupo pensó que las actividades lúdicas son muy significativas y la otra mitad las considera solamente significativas.



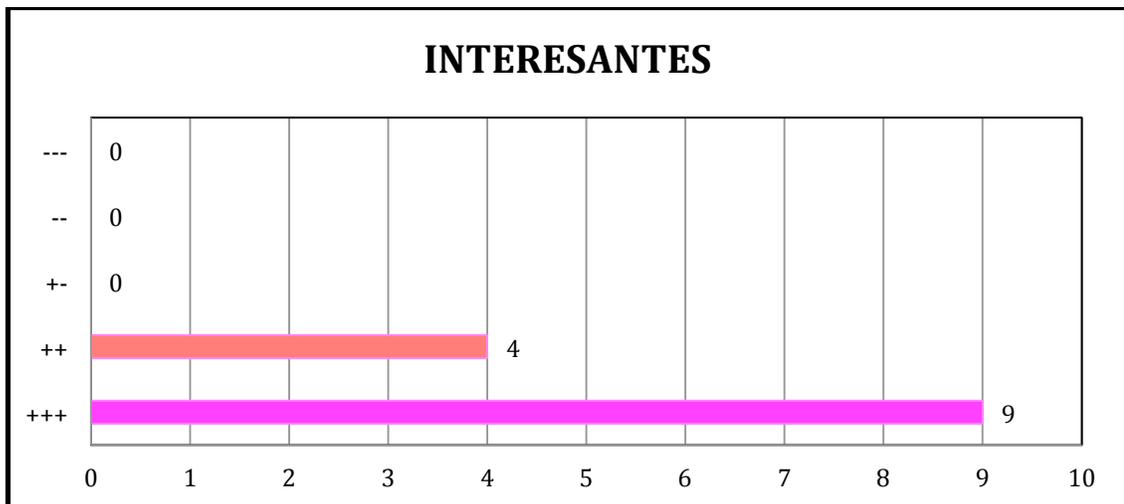
Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de diferencial semántico. Gráfica nº 2: Participativas.

En esta opción la mayoría de los alumnos refirió que las actividades lúdicas son muy participativas.



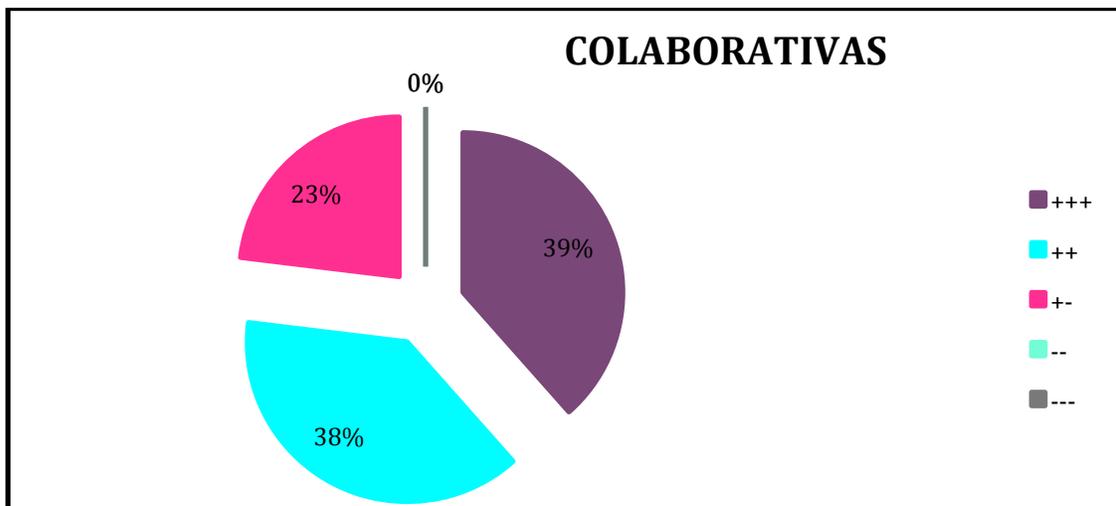
Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de diferencial semántico. Gráfica n° 3: Participativas

En esta pregunta la mayor parte de los estudiantes respondió que las actividades lúdicas son muy motivantes.



Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de diferencial semántico. Gráfica n° 4: Interesantes

En esta pregunta la mayor parte del grupo consideró que las actividades lúdicas son muy interesantes.



Cuestionario 6: Actividades Lúdicas motivadoras. Escala de diferencial semántico. Gráfica n° 5: Colaborativas.

La opinión de la mitad de los estudiantes en esta gráfica fue que las actividades lúdicas eran muy colaborativas y la opinión de la otra mitad fue que eran colaborativas.

3.3. Registro anecdótico: Diario del profesor.

En esta sección de registros anecdóticos se encuentra el diario del profesor, en el cual se encuentra descrito el recuento de cada una de las sesiones en las que fueron aplicadas las actividades lúdicas, tomando en cuenta los hechos más relevantes y las reacciones del grupo Italiano Básico 1.

Para esta investigación-acción se decidió realizar el registro anecdótico de cada sesión con la ayuda de algunas notas de campo o del diario del profesor, éstas serán presentadas más adelante en la sección de los anexos, en el anexo uno. En ellas se describen los hechos que ocurrieron en el momento en el que se desarrollaba la actividad lúdica, los nombres “ficticios” de los alumnos para así cuidar la identidad de los participantes y también se pusieron comentarios acerca de cómo iban funcionando cada una de las actividades.

En la mayoría de los comentarios se nota que el profesor pudo observar el efecto positivo de las actividades lúdicas como se puede observar en el registro anecdótico de la actividad uno, tres y cinco. Por otro lado se puede apreciar que el trabajo colaborativo fue llevado a cabo dentro de un ambiente muy cordial se notaba que los estudiantes se encontraban mas relajados y esto se puede observar con más detalle en los registros cinco y seis.

3.4. Observación final

La Observación final la realizó y la redactó la Coordinadora de la Academia de Italiano del CELEX UPIICSA. Ella trabajó con los alumnos en las 2 últimas clases del curso sin presencia de la profesora titular. La Coordinadora para apoyar esta investigación-acción creó y aplicó una unidad didáctica exclusiva para el grupo.

Como ya se había mencionado en el capítulo 1, la investigación-acción también permite que colaboren otros participantes en la aplicación y monitoreo de las actividades, con el objetivo de tener diferentes opiniones acerca de lo que se está investigando. Es por eso que se pidió ayuda y participación a la Coordinadora.

El registro anecdótico de lo que la ella observó se encuentra en el anexo dos en la sección de anexos. Estos son algunos comentarios de la observación de la coordinadora de italiano:

- La división de grupos se realizó y la reacción del grupo fue buena y recibieron la actividad con agrado.
- Se les dieron la instrucciones y en el momento en el que se les pidió comenzar la actividad trabajaron en equipo.

- La actitud de la mayoría de los alumnos fue colaborativa, algunos apoyaban a sus compañeros que se les dificultaba un poco, daban ideas y si estaban equivocados los demás corregían esos errores.
- Algunos comenzaban las frases y otros las terminaban, se corregían errores de concordancia entre sí.
- La reacción del grupo no era de desagrado, al contrario se daban cuenta del error y agradecían al compañero.
- En general, los alumnos estaban motivados al realizar la actividad, se entretenían formando frases divertidas y mientras fueran más largas mejor, porque así demostraban lo que habían aprendido durante el curso.
- Durante el desarrollo de la actividad no pidieron ayuda del profesor, siempre se apoyaron entre ellos. Cuando terminó la actividad, la actitud entre los equipos fue amigable porque no había rivalidad entre ellos, lo que querían, era demostrarse a sí mismos qué tanto habían aprendido durante el curso formando estas frases y utilizando los elementos gramaticales adquiridos durante el curso.

El resto del registro anecdótico de la Coordinadora de italiano se encuentra en la sección de anexos, en el anexo 2.

3.5. Datos de la aplicación del cuestionario final, retroalimentación de los estudiantes y cómo se involucraron ellos con la investigación-acción, una nueva mirada seis meses después.

Después de seis meses de haber terminado con la investigación-acción, se les volvió a aplicar un último cuestionario a los estudiantes con los cuales se trabajó en esa ocasión.

En este lapsus de tiempo, no se tuvo contacto directo con los alumnos que ayudaron a la realización de ésta. Ellos cursaron otros dos niveles de italiano con diferentes profesoras.

Este cuestionario contaba solamente con tres preguntas abiertas, las cuales eran:

1¿Qué te parecieron las actividades que realizaste en el nivel Básico 1?

2. Con este tipo de actividades, ¿Crees que aprendiste algo de Italiano?

3. ¿Te gustaría volver a trabajar de esta forma y con este tipo de actividades?

A lo cual la mayoría de los alumnos respondió de manera positiva y rápida. A continuación se muestran algunas de estas respuestas, éstas respuestas mostradas son subjetivas ya que son las opiniones de los estudiantes, pues como ya lo mencioné no se volvió a tener acercamiento adentro del salón de clase con los alumnos.

Respuestas a la pregunta no. 1

- Me parecieron muy interesantes, ya que fueron una forma divertida y nada pesada de trabajar y aprender.
- Me parecieron muy dinámicas y divertidas. Ya que de esa forma pones atención y evitas distraerte.
- Me gustaron porque eran divertidas y creo que te vuelven un poco competitivo.
- Creo que eran divertidas y lúdicas, por lo mismo me gustaba poner atención en las clases y no me parecía aburrido.
- Fueron didácticas, también entretenidas y ayudaron a comprender mejor el italiano.
- Muy buenas ya que estas eran variadas, pero de una forma en la que todos podíamos participar.
- Muy buenas es más fácil aprender, además es divertido.

Respuestas a la pregunta 2

- Sí, sin duda. Me parecieron una forma sencilla de entender más el idioma.
- Claro, de hecho creo que es la forma en que más se me graban las cosas.
- Considero que sí, porque gracias a ellas recuerdo lo que aprendí con lo que sucedió en ese momento. Y mis conocimientos mejor grabados son los de ese nivel.
- Sí, porque practicábamos mucho, pero no era tedioso.

- Sí, ya que de esta forma se ve lengua de una manera más práctica.
- Sí, así como tenemos la oportunidad de participación, creo que de esa forma es más fácil recordar las cosas, con actividades didácticas.
- Sí, los temas se me quedaron más grabados.

Respuestas a la pregunta 3

- Sí, es muy divertido y acelera el aprendizaje, es una forma muy dinámica de comprender mejor.
- Sí, ya que como escribí anteriormente, en lo personal, me es más sencillo aprender así.
- Sí me gustaría, las clases se hacen más amenas y es menos difícil aprender un nuevo idioma.
- Sí, es la forma que más me ayudó para memorizar algunas palabras.
- Sí, ya que la práctica de la lengua italiana de una forma más recreativa, es mejor para muchos estudiantes.
- Claro que sí, porque me divertí mucho mientras aprendía.
- Se me facilita mas el entendimiento.

3.6. Discusión de los resultados de la investigación-acción.

A continuación discuto los resultados de la investigación-acción y respondo las preguntas que me planteé al inicio que son las siguientes:

1. ¿Son las actividades lúdicas las herramientas adecuadas para aumentar la motivación adentro del aula?
2. ¿Las actividades lúdicas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del idioma italiano?
3. ¿A través de las actividades lúdicas se promueve el trabajo colaborativo?

Después de haber realizado la investigación-acción y una vez terminado de realizar el vaciado de los resultados podemos observar lo siguiente:

Respecto a la pregunta no. 1: *Puedo incrementar la motivación y el interés de los alumnos a través de actividades lúdicas.*

Desde el inicio de esta investigación-acción se pretendió observar qué tanto las actividades lúdicas eran adecuadas para incrementar la motivación en el aula, al analizar los resultados hemos observado lo siguiente:

Con base en la gráfica no. 5 se presentan los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario no.1: de creencias. En ésta 12 estudiantes de 19 refirieron que deseaban que sus clases de italiano fueran interactivas y con contenidos de calidad, es decir, antes de que iniciara su curso los alumnos esperaban que en sus clases de italiano hubiera actividades lúdicas. Para los alumnos lo lúdico era considerado como interactivo, porque ellos se referían así a las actividades lúdicas, como actividades interactivas.

En la gráfica no. 4, en la que se muestran los resultados del cuestionario no. 3 y cuyo tema es acerca de la motivación, podemos ver que los estudiantes mencionaron 3 sentimientos positivos que logran alcanzar con esta actividad. Estos sentimientos son: a) la confianza, 4 de los 20, b) la satisfacción, 12 de los 20 y c) el optimismo, 3 de los 20. Entonces podemos observar que en total los sentimientos positivos son 18 de 20. Es decir los estudiantes experimentaron sentimientos positivos cada vez que participaban en las actividades lúdicas.

Haciendo uso de la Escala de Calificación, en el Cuestionario no. 4, gráfica no. 3, podemos observar que la mayoría de los alumnos indicaron que cuando participaban y

realizaban una actividad lúdica se divertían mucho o regular en el salón de clase y no hay comentarios negativos al respecto.

A través de la Escala de Diferencial Semántico, cuestionario no. 6 gráfica no. 3, se aprecia la opinión de 10 de 14 estudiantes, para ellos las actividades lúdicas fueron motivantes y en la gráfica no. 4 del mismo cuestionario 9 de 14 alumnos consideraron a las actividades lúdicas como actividades interesantes.

Gracias a toda la información obtenida en las opiniones de los estudiantes, se puede confirmar que las actividades lúdicas son motivadoras, es decir, a través de las actividades lúdicas el Filtro Afectivo de los alumnos desciende de manera positiva y esto lleva a que ellos se sientan confiados, satisfechos, optimistas e interesados en el tema o actividad, cada vez que realizan este tipo de actividades. De hecho, al estar tan motivados deseaban, de manera conjunta, que el profesor continuara proponiendo actividades lúdicas en el aula, como lo muestra la gráfica no. 5 del cuestionario no. 2: Actividades lúdicas, ya que las consideraban dinámicas y divertidas, tal cual se puede ver en la gráfica no. 1 del cuestionario 2: Actividades lúdicas.

Las opiniones de los estudiantes, antes mencionadas, coinciden con lo que hemos visto en el capítulo 1, dedicado al Marco Teórico, en la sección referente a las actividades lúdicas, en el cual se considera que las actividades lúdicas impulsan al estudiante, lo motivan y hacen que se relaje y pueda adquirir el aprendizaje. Es decir estos resultados coinciden con lo que he presentado con anterioridad en el primer capítulo acerca de las variables afectivas y la motivación y coincide con el planteamiento que realicé en esta investigación-acción.

En referencia a la pregunta no. 2. *Las actividades lúdicas tienen un efecto positivo en el aprendizaje del idioma italiano.*

En cuanto al impacto de las actividades lúdicas en el proceso de aprendizaje.

Como evidencia obtenida para responder esta pregunta, se tienen los resultados de los exámenes aplicados, tanto examen intermedio o parcial, como el examen final. Aunque la intención de esta investigación era observar qué tanto aprenden, no se puede medir si con respecto a otros grupos los estudiantes de italiano básico 1 (A1) del CENLEX UPIICSA con los cuales se trabajó, aprendieron más o aprendieron menos, debido a que no había otro grupo del mismo nivel que sirviera de control. Sin embargo lo que sí puedo decir es que se observaron rasgos y aptitudes, etc. que me dan cuenta de que hubo un impacto positivo en el aprendizaje, por lo menos en este grupo en específico con el que se trabajó, las actividades de carácter lúdico. Por ello se llega a suponer que tiene que ver con ese trabajo que se realizó desde el inicio con ellos.

En el capítulo 1 se discutió en particular acerca de las actividades lúdicas y la importancia que tienen para las clases de lengua, según la opinión de los estudiantes estas actividades son buenas. Ellos las consideran como actividades que promueven el aprendizaje, ver cuestionario no. 6: Actividades lúdicas motivadoras, gráfica no. 1, dado a que estas actividades fueron bien recibidas por ellos, no existen comentarios negativos respecto a éstas.

Al contrario encuentran:

- En cuanto a la adquisición y retención del conocimiento: confirmaron en conjunto que estas actividades les ayudaron a comprender y aplicar mejor los temas vistos en clase, ver gráfica no. 4 cuestionario no. 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso,

también las consideraron muy interesantes, ver también cuestionario no. 6: Actividades lúdicas motivadoras, gráfica no. 4 y expresaron que los conocimientos lingüísticos de los que hacían uso para resolverlas eran adecuados para su nivel de lengua, ver cuestionario no. 4: Actividades lúdicas 2, gráfica no. 4.

- En cuanto a técnicas de aprendizaje: las técnicas de aprendizaje que más utilizaron los alumnos antes de llevar a cabo la tarea indicada en cada actividad fueron: a) revisar los apuntes y b) preguntar sus dudas al profesor, ver cuestionario no. 3: La motivación, gráfica no. 2.
- Para la comprensión de los temas, los estudiantes refirieron que para lograr comprender mejor los temas gramaticales se debe llevar a cabo una combinación de estrategias: a) realizar ejercicios mecánicos ya sean del libro o de fotocopias, con la finalidad de fijar la regla gramatical recién adquirida y b) llevar a cabo y participar en actividades lúdicas, con el objetivo de poner en práctica lo aprendido, así no lo muestra los resultados de la gráfica no. 5 del cuestionario no. 5: Actividades lúdicas 5, 6 y 7 como repaso.
- En cuanto al objetivo del estudiantado en general: se evidenció que 18 de 21 alumnos opinaron que su objetivo principal al participar en alguna actividad lúdica era aprender. Ellos expresaron que a través de las actividades lúdicas adquirirían mejor las reglas gramaticales y en ellos se generaban deseos de seguir aprendiendo más acerca del idioma italiano. Tal como se observa en los resultados de las gráficas no. 2, 3 y 4 del cuestionario no. 2: Actividades lúdicas y la gráfica no. 1 del cuestionario no. 3: La motivación.

Con base en la pregunta no. 3: *Saber la opinión de los estudiantes cuando trabajan con este tipo de actividades.*

En cuanto al trabajo colaborativo:

En el capítulo 1 hablamos acerca de la importancia de las actividades de tipo constructivista y el trabajo colaborativo, como se vio, en dicho capítulo, la construcción del conocimiento en conjunto beneficia al proceso de aprendizaje del individuo, ya que a través de la ayuda del otro se va enriqueciendo y complementando el conocimiento. El querer promover este tipo de conducta en las clases o ver cuál es su impacto fue lo que me motivó a realizar una investigación-acción. La opinión de los estudiantes acerca del proceso participativo fue la siguiente:

Se pudo observar diferentes reacciones en cuanto al desarrollo del trabajo en equipo. La mayor parte de los estudiantes, es decir 11 de 21 (ver los resultados de la gráfica no. 2 del cuestionario no. 3: La motivación), refirieron que para resolver este tipo de actividades preferían estudiar solos y con la ayuda de sus apuntes, que preguntar a sus compañeros. Siete de veintiún alumnos refirieron que en caso de requerir ayuda y preguntarle a alguien ellos preferían que ese alguien fuera el profesor. Sin embargo en el gráfica no. 6 cuestionario no. 2: Actividades lúdicas, 13 de 18 alumnos consideraron que trabajar en equipo creaba empatía en los miembros del grupo.

En cuanto a su propio desempeño durante el trabajo en equipo, en los resultados arrojados en la gráfica no. 3 del cuestionario no. 3: La motivación, dichas opiniones fueron variables. La mayoría opinó que su participación ayudó un 50% en el desarrollo de la actividad, la otra mitad de los estudiantes consideran que influyeron entre un 25%, 75% y 100%, para el éxito de su equipo.

Más de la mitad de los estudiantes consideraron que el número de participantes idóneo para un equipo oscila entre 4 ó 5 personas y esto se refleja en los datos obtenidos con la gráfica no. 5 del cuestionario 3: La motivación. También opinaron que estas

actividades resultaban colaborativas, ver los resultados presentados en las gráficas no. 2 y 5 del cuestionario 6: Actividades lúdicas motivadoras.

La mayoría de los estudiantes del nivel Básico 1 marcaron la opción *regular* en referencia a qué tanto les gustaba trabajar en equipo y que su participación fue adecuada a la situación, tal como se muestra en la gráficas no. 2 y 5 del cuestionario no. 4: Actividades lúdicas 2.



Capítulo 4

CONCLUSIONES

Capítulo 4. Conclusiones

Lo más relevante que descubrí al realizar esta investigación es la importancia que tienen las variables afectivas y la motivación para el desempeño de los estudiantes tanto en el salón de clases como en la vida misma. Pues como profesores olvidamos el aspecto humano y muchas veces sólo consideramos lo académico.

Es cierto que no podemos involucrar muchos de nuestros criterios en el desempeño del estudiante, pero si creamos una atmosfera propicia, tranquila y motivante, éstos podrán desarrollar más y mejores estrategias de aprendizaje que les ayudarán para su desarrollo cognitivo.

La enseñanza que me deja esta investigación-acción es que las actividades lúdicas no son jueguitos distractores que sirven para perder el tiempo, premiar a los alumnos o matar horas clase, como muchas veces escuche decir a algunos profesores.

Aprendí que una actividad lúdica bien diseñada en el interior de una unidad didáctica y que contenga un objetivo específico planteado, deja una huella importante en los alumnos, ya que incluso después de mucho tiempo ellos reportan recordar de manera muy clara lo se vio en los contenidos del nivel básico 1 (A1).

Comprendí que existe seriedad en el diseño y aplicación de una actividad lúdica. Conocí que a través de las actividades lúdicas no sólo se juega, sino que también se desarrollan diferentes habilidades tanto cognitivas, sociales y psicológicas, como: a) la gramática y las cuatro habilidades, b) el interaccionismo social y c) las afectivas, todo ello con la ayuda de estas actividades.

También supe que éstas no deben ser sobre-explotadas y que hay tiempo para todo en el aula de Lengua Extranjera, ya que excederse en el uso de éstas, puede como cualquier exceso cansar al alumno.

El fomentar más el trabajo colaborativo en los estudiantes me enseñó también a poner más atención a las necesidades tanto generales como individuales de los mismos. Al tener que observarlos, realizar los registros anecdóticos y controlar el vaciado de los resultados observé sus fortalezas y debilidades. Con ello, fui capaz de ayudar a las personas adultas que sentían más la necesidad de realizar ejercicios mecánicos para fijar las reglas del idioma.

En conclusión: Cuando los alumnos realizaban una actividad daban su mayor esfuerzo, pero no están acostumbrados a trabajar en equipo, es por eso que al inicio sentían la necesidad de participar de manera individual. Con ello nos podemos dar cuenta que en los salones de clase se debe trabajar más en la interacción social.

Es decir que en esta sociedad post-moderna, el trabajo colaborativo no necesariamente está presente en el pensamiento de los alumnos, al interior de las aulas “predomina el individualismo exacerbado, la competencia [...] y la búsqueda del placer inmediato el *Just do it*” (Rodríguez Zidan, 2005, p.2), tal vez debido al modelo neoliberal que permea a la sociedad mundial, pero es evidente la falta de colaboración con el otro.

Por tanto los profesores deben promover más la parte del trabajo entre pares debido a que se tiende a promover la competitividad y el liderazgo, pero no se promueve la colaboración entre los individuos.

En los cuestionarios se hizo evidente que las personas que contaban con mayor edad fueron las más reticentes a participar en este tipo de actividades, ellos preferían que se llevara a cabo la clase con ejercicios de repetición y llenado de espacios en blanco, o si se

trabajaba con alguien más tenía que ser en tríos o parejas. Quizá esto es debido a que las personas mayores están más acostumbradas a una educación tradicional y que en las clases de lengua se aplique el método conductista en lugar de un enfoque más comunicativo.

Los adultos están acostumbrados a una educación conductista y están habituados a la solemnidad del tiempo del habla del profesor, para ellos fue aún más difícil llevar a cabo este tipo de actividades lúdicas.

Al finalizar las ocho sesiones los estudiantes se refirieron a este tipo de actividades como: motivantes, participativas, interesantes y colaborativas. Los alumnos indican que las clases en las que realizaron este tipo de actividades eran para ellos interactivas y esto lograba que pusieran mayor atención en los temas que se veían.

Muchos se divertían aprendiendo, no se sentían aburridos después de cinco horas seguidas de clase y cada semana que transcurría asimilaban mejor el hecho de trabajar en equipo con diferentes compañeros de clase.

Los alumnos refirieron que este tipo de actividades eran significativas para su aprendizaje y que sentían una gran satisfacción al participar y alcanzar el objetivo de la actividad, debido a que al ser en su mayoría jóvenes entre los 20 y 23 años, están más acostumbrados a los cambios. A los jóvenes les gusta probar, experimentar, pues está en su naturaleza y al estar inmersos en la era de la tecnología y al ser su mundo tan interactivo sienten la necesidad del dinamismo en las clases.

En cuanto al tipo de comunicación, cada vez que un alumno participaba en clase se esforzaba al máximo en articular frases simples en presente y de comprender las instrucciones que daba la profesora sin recurrir a la traducción. Cuando se organizaban en grupos hacían uso de su lengua madre, sobre todo la usaban para ponerse de acuerdo o para aclarar dudas entre sí, sin embargo, cuando les tocaba su turno de participar realizaban las

producciones orales en italiano. Los alumnos utilizaban recurrentemente su diccionario para encontrar aquellas palabras que desconocían, a pesar de ser un grupo de Básico 1 (A1) y al tener tan poco tiempo en contacto con el idioma italiano trataba siempre de hablar en este idioma. Lo que se pudo observar en las clases era un gran esfuerzo por parte de los estudiantes por hacer uso de la lengua meta.

En conclusión podemos decir que este tipo de actividades son acordes para promover la motivación en el aula, aunque se deben promover para superar el prejuicio que comparten muchos profesores los cuales piensan que las actividades lúdicas solamente llegan a ser una pérdida de tiempo y que los estudiantes no ganan nada realizando este tipo de actividades, podemos demostrar que con la ayuda de ellas, los alumnos pueden aprender de una manera más relajada y asimilar mejor las reglas del idioma que se está adquiriendo, a través de procesos de aprendizaje colaborativos.

4.1 Replanificación.

Para una futura investigación-acción sería importante implementar y planificar diferentes técnicas con las cuales los alumnos puedan trabajar, se sientan más cómodos y puedan colaborar en equipo, sobre todo las personas adultas y también cómo se puede lograr que el repaso de los temas o de las reglas lo hagan apoyándose con sus compañeros y no de manera individual.

En esta investigación-acción observé, y me consta, que los estudiantes consideran que el trabajo colaborativo les ayuda en su aprendizaje, además, debido a algunos problemas que se presentaron mientras ellos trabajaban en equipo y la forma en la que éstos se resolvieron, me hace pensar que en un futuro tendré que trabajar mayormente en

ejercicios colaborativos, esto no significa que se vayan a aplicar solamente juegos lúdicos, sino también en desarrollar más la capacidad que tienen los estudiantes para colaborar.

En una futura investigación-acción para ahondar más acerca del impacto que tienen el trabajo colaborativo en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera se tendrán que obtener los registros y las opiniones de los participantes a través de entrevistas de manera que puedan expresar con más detalle los datos que están proporcionando en este momento. También se tendrá que indagar más sobre las preferencias de trabajo en los alumnos y de qué manera se puede lograr que les guste más colaborar y trabajar en equipo, sobre todo a aquellos estudiantes que no les gusta hacerlo.

Una vez que el profesor-investigador logra que los estudiantes se sientan en confianza de dar su opinión en los cuestionarios y el diseño de los mismos, el benefició que se obtiene son respuestas concretas y reales. De lo contrario puede resultar difícil obtener información verídica, aunque algunas veces resultaba difícil crear reactivos que no se repitieran y que no fueran tan obvios para los estudiantes, ya que ellos al inicio no sabían que estaban siendo observados.

La investigación-acción es un proceso que requiere de una buena planeación y tiempo, por lo que es necesario tomar en cuenta que se requiere tiempo y dedicación tanto en las fases de estructuración y aplicación como en las fases de observación, recopilación e interpretación de datos. También es necesario planear las actividades que concuerden con los objetivos planteados en el currículo de la institución y con las necesidades de los estudiantes.

Llamó la atención que debido a que fue una investigación diseñada para ocho clases, en las cuales cinco se realizaron con actividades lúdicas y tres no, una vez terminadas las cinco clases con actividades lúdicas, los alumnos se sentían extrañados del

cambio tan radical en las clases y a veces exigían que se realizara una actividad de carácter lúdico.



Bibliografía

Bibliografía

- ANDREU, A. Ma. A. y C. M. GARCÍA (S/A). *Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: El juego didáctico*. Consultado el 31 de julio de 2014, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0016.pdf
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- ARNOLD, J. y H. D. BROWN en: ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. “Cap. 1 Mapa del Terreno: Factores individuales”. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- AUSUBEL, D. (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- BARKLEY F. E., K. P. CROSS y C. H. MAJOR (2013). *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*. España: Ediciones Morata.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1997, Septiembre), “Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Carabela*, n. 42.
- CABALLERO P, L. J. (2002) “La clase agradable y eficaz” (mesa redonda) en Carmen Rojas (ed) *El espíritu lúdico en la clase de ELE Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, 14 de septiembre de 2002. São Paulo, pp. 13-19 Consultado de: <http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/seminario.shtml>
- CALDERÓN, C. M. (2002), “Orientaciones sobre el uso de técnicas dramáticas para desarrollar la expresión oral en la clase de E/LE” *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes* (pp.181-187), São Paulo, Consejería de Educación en Brasil. Consultado el 24 de abril de 2014. Consultado de: <http://www.xtec.es/~mcalder7/orientaciones.pdf>
- CHAMORRO G. Ma. D. y F. N. PRATS (1990) *La importancia del juego para adquirir una lengua extranjera*. Consultado el 16 de Agosto de 2014. Consultado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf
- CHOMSKY, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge: MIT Press.
- COLMENARES E. A. M. et Ma. L. M. PIÑERO. (2008). *La investigación acción: Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y practicas socio-educativas*. Consultado el 20 de julio de 2014. Revista de Educación, Año 14, Número 27. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela. Consultado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>

CORREDERA M, R. Ma. (2006, Mayo). *La adquisición de una segunda lengua factores psicológicos, factores afectivos /emocionales*. Consultado el 20 de julio de 2014, de: <http://www.aldadis.net/revista9/documentos/08.pdf>

DALL'ARMELLINA, R., G. GORI y M. L. TUROLLA. (2005). *Giocare con la fonetica: Corso di pronuncia con attività e giochi*. Firenze: Alma Edizioni.

DA SILVA, E. y A. SIGNORET. (2005) *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: Trillas.

DA SILVA, COLÍN , ALFARO, HERERA. (2008). *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras*. México: UNAM.

DAVID, ZEGERS, ADAMS, CABELLO, VÁSQUEZ, PÉREZ. (S/F). “Game-based learning: un modelo innovador para el éxito de las tics en educación”. *Revista diseña*. Consultado el 2 de junio del 2015, de: http://www.revistadisena.com/pdf/revistadisena_2_biosis.pdf

DAVIES, P. y C. WHITE (2000). *Lengua extranjera: su enseñanza en Contextos diversos*.

DECI, E. y R. RYAN (1985). *Intrinsic Motivational and Self-Determination in Human Behaviour*, New York: Plenum.

DESCRIPTORES DEL MCERL. Capítulo 3. Niveles comunes de referencia: 3.1. *Criterios para la elaboración de los descriptores de niveles comunes de referencia*. Consultado el 18 de junio del 2015, de CVC: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03.htm#p311

DÍAZ-BARRIGA, F. y G. HERNÁNDEZ (2010). *Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo: Una interpretación Constructivista*. México: MC GRAW HILL. 3era. Edición.

DORREGO, L. y M. ORTEGA (1997). *Técnicas dramáticas para la enseñanza del español*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones. De la Universidad de Alcalá de Henares.

FERNÁNDEZ, S. (1997). “Aprender como juego. Juegos para aprender español”. CARABELA, no. 41. SGEL, Madrid, pp. 7-24.

FERRÉS, J. (1988) *Cómo integrar el vídeo en la escuela*. Barcelona: Editorial Ceac.

GARDNER, R. C. y W LAMBERT. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

“GAMIFICIÓN”. *¿Qué es la Gamificación?* Consultado el 18 de junio 2015, de: <http://www.gamificacion.com/que-es-la-gamificacion>

“GAMIFICATION”. Di cosa parliamo quando parliamo di gamification. Consultado el 20 de abril de 2015, de: <http://learninglab.sdabocconi.it/files/sito/Gamification.pdf>

“GAMIFICATION.” Gamification nella didattica: il processo, le regole e i personaggi del processo di ludicizzazione delle attività didattiche. Consultado el 23 de abril de 2015, de: <http://dida.orizzontescuola.it/news/gamification-nella-didattica-il-processo-le-regole-e-i-personaggi-del-processo-di>

GARFELLA, P. y R. LÓPEZ MARTÍN (1999). *El juego como recurso educativo*. Tirant lo Blanch, 2º Valencia: Ed. Valencia.

GARZANTI LINGÜÍSTICA. IT. Gamification. Consultado el 20 de abril de 2015, de: <http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=gamification>

GLIKSMAN, L et Al. (1982). *The role of the integrative motive on students' participation in the french classroom*, en *Canadian Modern Language Review*, núm. 38, 1982, pp. 625-647.

GONZÁLEZ, M. y MA. E. BELLIDO (2009) *Evaluación del aprendizaje*. “Cap. 5 La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica y grupal”. México: UNAM FES ZARAGOZA.

GONZÁLEZ, P. y M. VILLARRUBIA. (2011) *La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2*. Consultado el 5 de marzo de 2015. Manchester. CVC Cervantes. Biblioteca ELE. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2011/07_gonzalez_villarrubia.pdf

GUASTALLA, C. (2004). *Giocare con la Scrittura*. Firenze: Alma Edizioni.

HADFIELD, J. (1987). *Elementary Communication Games*. London: Nelson.

HERÓN, J. (1989). *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.

HEYDE, A. (1979). *The relationship between self-esteem and the oral production of a second language*. Michigan: University of Michigan.

HIGARD, E., R.L. ATKINSON y R.C. ATKINSON (1979). *Introduction to Psychology*, 7º ed. New York. Harcourt Brace Jovanovich (trad. Esp, 1981). *Introducción a la psicología*, 6º ed. Madrid: Morata.

HUIZINGA, J. (1996). *Homo Ludens*. Traducción de Eugenio Imaz. Madrid: Alianza editorial, Sexta reimpresión.

JOHNSTONE, K. (1990). *Improvisación y el teatro*. Traducción de Elena Olivos y Francisco Huneus. Chile: Editorial cuatro vientos.

KAPP, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.

LABRADOR P., Ma. J. y P. M. MOROTE (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*. Consultado el 9 de Junio 2014, de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

LOREN, A. L. (2012). “Unidad didáctica para generar lectura placentera como medio de construcción de conocimiento”. Consultado el 26 de abril 2015, de: http://repository.uniminuto.edu:8080/xmlui/bitstream/handle/10656/2411/TELEC_EscobarBaezGloria_2012.pdf?sequence=1

MACINTYRE, P.D. y R. C. GARDNER (1989). *Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification*. Michigan: Universidad de Michigan. Language Learning.

MALEY, A. Y A. DUFF (1986). *Drama techniques in language learning*. Cambridge: Cambridge University press.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. Capítulo 1. El *Marco de referencia europeo* en su contexto político y educativo. 1.1. ¿Qué es el *Marco de referencia europeo*? CVC. Consultado el 18 de junio del 2015, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm#p11

MORAN, P. (1995, p. 129-130) en GONZÁLEZ M., G. et Al. *Evaluación del aprendizaje: La evaluación del aprendizaje desde la perspectiva de la didáctica crítica y grupal*. México: UNAM (FES ZARAGOZA).

MORENO, C. (1997). “Actividades lúdicas para practicar la gramática”. Madrid: CARABELA, no. 41. SGEL, Madrid, pp. 35-48.

MORENO, C. (2004). “El componente lúdico y la creatividad en la enseñanza de la gramática”. En *redELE*, número 0.

MOTOS, T. y F. TEJEDO (1999). *Prácticas de dramatización*. Madrid: La Avispa.

SANCHEZ MEGOLLA, Ma. T. (2009). “Influencia de los factores personales en el aprendizaje del inglés”. Granada. Consultado el 16 de Agosto 2014, de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_22/MARIATERESA_SANCHEZ_2.pdf

SUÁREZ PAZOS, M. (2002). “Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la Educación”. Consultado 14 Diciembre 2014, de: Revista Electrónica de

enseñanza de las Ciencias. Vol. 1 N° 1. Facultad de de Ciencias da Educación. Universidade de Vigo. Campus de Ourense.

<http://saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>

RESTREPO GÓMEZ, B. (2005). “Una Variante Pedagógica de la InvestigaciónAcción Educativa” . Consultado 27 de Marzo 2014, de: OEI-Revista Iberoamericana de Educación. <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.

RICHARDS, C. J. y S. T. RODGERS (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2005). “La escuela pública como Institución democrática ante los desafíos del mundo actual”. Uruguay. Consultado el 07 de Marzo 2015, de: http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/La%20escuela%20publica%20como%20institucion%20democratica%20ante%20los%20des.pdf

TORNERO, Y. (2009). *Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: ventajas e inconvenientes de su puesta en Práctica*. Madrid: Edi Numen.

TOUGH, P. (2009, 27 Septiembre). “Can the right kinds of play teach self-control?”. Consultado el 3 de Marzo 2015. *New York Times*, de: http://www.nytimes.com/2009/09/27/magazine/27tools-t.html?_r=0

THIOLLENT, M. (1992). *Metodologia da pesquisa-ação*, São Paulo: Autores Associados. Véase también: <https://www.youtube.com/watch?v=rV28GnU-B5o>

THORDIKE. E. L. (1911). *Animal Intelligence. Experimental studies*. Teachers College, Columbia University. New York: The Macmillan Company.

TRECCANI L'Enciclopedia Italiana. “Ludiche, attività”. Consultado el 28 de Febrero 2015, de: <http://www.treccani.it/enciclopedia/attivita-ludiche/>

VV.AA., Equipo TANDEM Madrid (2000): “El placer de aprender”, Carabela 41: Las actividades lúdicas en la enseñanza E/LE. Madrid. SGEL, pp. 23-33 http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf

VYGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Argentina: Fausto.

WATTENBERG, W. W. y C. CLIFFORD (1962): “Relationship of self concept to beginning achievement in reading”. US Office of Education, Cooperative Research Project,

n. 377. En ARNOLD, Jane. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Colección Cambridge de Didáctica de lenguas. Edición española.

WESSELS, C. (1987). *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa*. 11va. ed. México: Pearson Education.

ZICHERMANN, G. y C. CUNNINGHAM (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Cambridge: MA. O'Reilly Media.



A nexos

Anexos

Anexo 1. Registro anecdótico: Diario del profesor.

En esta sección se encuentra el diario del profesor en el cual se narra de manera sencilla aquellos momentos y clases en las que se llevaron a cabo actividades lúdicas. Como se ha mencionado en el capítulo 3, los nombres de los estudiantes fueron cambiados para así cuidar la identidad de los participantes y también se pusieron comentarios acerca de cómo iban funcionando cada una de las actividades.

<p>Actividad 1: Lo scioglilingua Fecha: 15 de marzo del 2014 Observador: <u>Nadia Daniela García Medina</u> Curso: <u>Italiano básico I UPIICSA</u> Clase: <u>1</u></p>
<p>Contexto:</p> <p>Se inicia la clase con la aplicación y resolución del cuestionario de creencias para saber la razón o motivación inicial por la cual los alumnos se encuentran estudiando italiano.</p> <p>Los estudiantes comienzan a resolverlo de manera individual y al finalizar se les pide que trabajen en equipos de cuatro personas y se presenten ante sus compañeros de equipo y den información relevante acerca de ellos.</p> <p>Al terminar cada uno presenta a un compañero distinto y una vez presentados todos los alumnos, se presenta la profesora con ellos.</p> <p>Ella da información acerca de la duración del curso, el material a utilizar, las fechas de exámenes, el modo de evaluación, etc.</p> <p>La profesora comienza con los temas de la unidad introductoria del libro Progetto Italiano 1.</p> <p>Inicia con la fonética del italiano, a través de una canción los alumnos logran identificar las palabras que se escriben igual al español, pero que tienen una pronunciación diferente en italiano.</p> <p>Una vez identificadas las palabras, las categorizan y las escriben en el pizarrón.</p> <p>Terminado este punto la profesora proporciona a los alumnos las reglas de la fonética del italiano y les enseña a pronunciar éstos.</p>
<p>Descripción del hecho:</p> <p>Al término de la explicación fonética inicia la primera actividad lúdica.</p> <p>La profesora proporciona a cada alumno una fotocopia la cual contiene dos trabalenguas en italiano.</p> <p>Con estos trabalenguas se trabajan los fonemas: SCI/ SCE/ GHI / GHE/ GI/ GE/ CI/ CE/ CHI/ CHE, los cuales causan confusión entre los alumnos hispanohablantes.</p> <p>Primero pronuncio yo los trabalenguas para que los alumnos recuerden los sonidos aprendidos con la explicación gramatical anterior.</p> <p>Los alumnos tienen 10 minutos para ensayar la pronunciación de estos dos trabalenguas en italiano, se realiza un pequeño concurso en el que el estudiante con mejor tiempo y menor número de errores gana.</p>
<p>Interpretación/ valoración:</p>

Todos los estudiantes participan aunque con un poco de inhibición debido a que es la primera vez que pronuncian un párrafo en italiano. Otros están nerviosos por el hecho de ser escuchados por sus compañeros.

Sólo dos personas, que son las personas que tienen 36 y 49 años respectivamente, son las únicas que se sienten seguras de sí mismas y motivadas a participar.

Acción a seguir:

Les pido atención a los alumnos y soy yo la primera en pronunciar nuevamente el primer trabalenguas que lleva como título: “Ghiga e Ghega”.

Pido su participación voluntaria y las primeras en participar son “María” y “Clara”, de 36 y 49 años respectivamente.

Cada una lo hace muy bien y casi no cometen errores.

Se pide nuevamente la participación de un voluntario y nadie quiere participar.

Al conocer los resultados de sus compañeras se sienten intimidados.

Les indico que sólo es un juego y que no hay problema si se equivocan, puesto que es su primer acercamiento con la pronunciación de los fonemas en italiano y que no hay nada de malo en cometer un error.

Les comenté una anécdota de cuando yo era estudiante de italiano, que no participaba, porque me daba vergüenza y miedo de que se burlaran de mí.

Les hago saber que en la clase no hay nadie que sepa más italiano que los demás, porque si fuera ese el caso, esa persona no se encontraría en el nivel básico 1 (A1) y que nadie puede burlarse, porque todos están aprendiendo y que sino preguntan o no participan cómo van a aprender y practicar lo que están adquiriendo.

Les vuelvo a decir que el hecho de equivocarse sirve para aprender y les enseño un proverbio italiano que dice: “Sbagliando si impara”, que quiere decir “Equivocándose se aprende”, en la traducción literal. Este dicho queda con el que tenemos en México: “Echando a perder se aprende”.

Ellos se sienten con más seguridad aunque todavía nerviosos y empiezan a participar uno por uno.

Al final cuando terminan se sienten relajados y divertidos.

Salen a su media hora de receso muy entusiasmados.

<p>Actividad 2: Deletreo Fecha: <u>15 de marzo del 2014</u> Observador: <u>Nadia Daniela García Medina</u> Curso: <u>Italiano básico 1 UPIICSA</u> Clase: <u>1</u></p>
<p>Contexto:</p> <p>En la misma clase número uno del día 15 de mayo al regresar los alumnos del receso, proporciono la información referente al abecedario en italiano.</p> <p>Les explico cuales son los nombres de cada letra en italiano y cuales son las letras del abecedario original y cuales son las letras extranjeras que se anexaron al alfabeto italiano.</p> <p>Al término de la explicación organizo grupos de cuatro personas y les pido a los alumnos que busquen un nombre para su equipo.</p>
<p>Descripción del hecho:</p> <p>Les indico a los alumnos que tendrán 10 minutos para repasar el nombre de las letras del abecedario en italiano.</p> <p>El tiempo es suficiente debido a la semejanza de sonido y nombre de la mayoría de las letras tanto en italiano como en español.</p> <p>Una vez terminado el tiempo doy las instrucciones de la actividad.</p> <p>Explico que va a pasar un representante de cada equipo, los cuales son cinco.</p> <p>Se hará una rotación para que participen todos por turnos y no participe sólo una persona.</p> <p>Indico que dictaré deletreando letra por letra una palabra italiana y que ellos tendrán que escribirla en el pizarrón.</p> <p>La primera persona que escriba bien y más rápido la palabra ganará un punto para su equipo. (Véase Itinerario Didáctico 1)</p> <p>Estos puntos cuentan como participación en clase, ya que al final del curso los alumnos deben tener 20 pts. de participación y tareas.</p>
<p>Interpretación/ valoración:</p> <p>Está vez los alumnos ya no están nerviosos de participar y mucho menos son tímidos.</p> <p>Participan con más entusiasmo y seguridad, les gusta ganar puntos para su equipo y la interacción entre ellos es mayor y el ambiente es agradable.</p>
<p>Acción a seguir:</p> <p>Conforme se va desarrollando la actividad me doy cuenta de que las palabras que contienen la letra C sonido /tsi/ y las letras como G /gi/, H /aka/, K /kapa/ , J /ilunga/ , Y /ipxilon/, etc.</p> <p>Empiezan a escribirlos como ellos los escuchan, recurriendo al español, entonces empiezo a dictar más palabras que contengan esos sonidos para que los alumnos empiecen a reconocer a la grafía con el sonido.</p> <p>Una vez que se repitieron los caracteres los alumnos dejaron de cometer esos errores y lograron identificar todas las letras del abecedario en italiano y hacer las diferencias entre el alfabeto del español y del italiano.</p> <p>Al termino de la clase se les pide a los estudiantes resuelvan el cuestionario referente a las dos actividades lúdicas que realizaron este día en clase y los resultados del cuestionario se encuentran en el capítulo 3.</p>

<p>Actividad 3: Dictado de palabras Fecha: <u>22 de marzo del 2014</u> Observador: <u>Nadia Daniela García Medina</u> Curso: <u>Italiano básico 1 UPIICSA</u> Clase: <u>2</u></p>
<p>Contexto:</p> <p>En la clase número dos del día 22 de mayo al regresar los alumnos del receso, organizo grupos de cuatro personas y les pido a los alumnos que busquen un nombre para su equipo. Les hago diferentes preguntas a los estudiantes referentes al léxico aprendido la semana anterior. Una vez terminado el interrogatorio acerca del léxico, realizo la siguiente pregunta: ¿Cómo se pronuncian las siguientes palabras en italiano? 1. Forbici, 2. cinema, 3. spazzatura, 4. acqua 5. Anziché y las escribo en el pizarrón. Los estudiantes pronuncian las palabras aunque con algunos inconvenientes. Una vez terminado este pequeño repaso oral les explico la actividad lúdica que se va a llevar a cabo.</p>
<p>Descripción del hecho:</p> <p>Proporciono a los estudiantes un paquete que contienen algunas letras del abecedario en italiano y un paquete de pegamento adhesivo Prit (para pared). Les indico que yo pronunciaré una palabra en italiano, esta vez sin deletrearla, y ellos tendrán que formar la palabra dictada haciendo uso de las letras que contiene el maso y pegándolas en la pared con el pegamento. El primer equipo que arme correctamente la palabra ganará un punto para cada integrante del mismo. (Véase Itinerario Didáctico 3) Estos puntos cuentan como participación en clase, ya que al final del curso los alumnos deben tener 20 pts. de participación y tareas.</p>
<p>Interpretación/ valoración:</p> <p>Está vez los alumnos son más competitivos que en la clase anterior. Les gusta ganar puntos para su equipo, pero sobre todo ganar. La interacción entre ellos es mayor, sienten más confianza al trabajar en equipo. El ambiente durante el desarrollo de la actividad es agradable y muy activo. Sólo un equipo tiene problemas al inicio de la competencia, debido a que una alumna de nombre “Clara” ocupa el liderazgo del equipo y no los deja participar. Esto ocasiona que no obtengan puntos al inicio de la actividad y los demás alumnos empiezan a molestarse por ello.</p>
<p>Acción a seguir:</p> <p>Una vez que los compañeros de “Clara” se quejan conmigo ante esa situación, realizo una pequeña pausa en el juego. Hablo con los integrantes del equipo sin evidenciar la actitud de “Clara” y les explico que no ganan puntos, porque no están trabajando en equipo. Que en lugar de escribir primero la palabra en sus cuadernos y después alzarse a formarla con las tarjetas, lo hagan directamente con las tarjetas y dejen de estar sentados. Les recuerdo que deben trabajar en conjunto como lo hacen sus demás compañeros. La mayoría de los integrantes hablan con “Clara” y le dicen que es conveniente seguir el ejemplo de los demás equipos. “Clara” se disgusta por ello, pero al final acepta a pararse de su asiento y permite que sus compañeros tomen las cartas, con ello empiezan en realidad a realizar un trabajo en conjunto. El juego continua después de esta interrupción, el equipo de “Clara” toma la delantera. Cuando los demás equipos se ven rebasados por el equipo “perdedor”, comienzan a hacer comentarios como: “¡Vuelvan a escribir en sus cuadernos para que así nos den oportunidad de ganar algunos puntos!”, pero en tono de broma, porque nadie podía creer que ellos estaban a punto de ganar. Al final el equipo de “Clara” ganó el juego y todos los integrantes del grupo se divirtieron y aprendieron de sus errores, ya que al termino de la actividad se realizó nuevamente un pequeño repaso de los sonidos en italiano. Esta vez no sólo aprendieron a discernir entre los sonidos y la escritura de éstos. Sino que también aprendieron que trabajando en equipo se pueden obtener mejores resultados.</p>

Al finalizar se les pide a los estudiantes respondan el cuestionario referente a la actividad lúdica que acaban de realizar este día en clase y los resultados de este cuestionario se encuentran el capítulo 3.

Actividad 4: Encontrando el plural**Fecha:** 29 de marzo del 2014**Observador:** Nadia Daniela García Medina**Curso:** Italiano básico 1 UPIICSA**Clase:** 3**Contexto:**

En la clase número tres del día 29 de marzo del 2014, al regresar los alumnos del receso, realizo un pequeño repaso acerca de la formación de los plurales en italiano.

Inicio la actividad preguntando ¿cómo se forman los plurales en italiano? Pido algunos ejemplos y los escribo en el pizarrón. Para enfocar la atención de los alumnos prosigo dando algunos ejemplos de la formación del plural en italiano a través de imágenes.

Se lleva a cabo una lluvia de ideas y escribo en el pizarrón las respuestas de los estudiantes.

También se realiza un ejercicio de identificación y clasificación de sustantivos por género y número.

Al término de estas actividades organizo grupos de cinco personas y les pido a los alumnos que pongan un nombre para su equipo. Se realizará una rotación para que participen todos los integrantes del equipo por turnos y no participe sólo una persona. Ellos deciden el orden en el que van a participar, pero les recuerdo que siempre tendrán que respetar el mismo.

Descripción del hecho:

Les indico a los alumnos que proyectaré 25 sustantivos en italiano. Uno a la vez.

El primer equipo que toque el timbre tendrá la oportunidad de formar el plural de la palabra en turno.

Si se equivoca podrá llevarse a cabo el robo de puntos por parte de los otros equipos.

Si el alumno que responde sólo realiza el plural sin incluir los artículos definidos en italiano obtiene 1 pt. para su equipo.

En cambio si pluraliza incluyendo los artículos definidos, ganará dos puntos.

Es elección del participante los puntos que quiere ganar. (Ver Itinerario Didáctico 4)

Estos puntos cuentan como participación en clase, ya que al final del curso los alumnos deben tener 20 pts. de participación y tareas.

Interpretación/ valoración:

Esta vez puedo observar la decisión y seguridad de los estudiantes al participar en el juego.

También puedo verificar que los estudiantes han repasado los temas vistos en las dos clases anteriores, puesto que ponen en practica las reglas de los plurales y cuando llegan a equivocarse se autocorrigen o los compañeros de equipo les indican las reglas gramaticales.

Conforme se va desarrollando la actividad me doy cuenta de que las palabras que terminan en “E” en singular cambian por “I” al plural, causan un poco de confusión entre algunos estudiantes, pero en general han repasado y asimilado las reglas de pluralización de la lengua italiana.

Acción a seguir:

Al termino de la actividad, se realiza un nuevo repaso acerca de los plurales, sobre todo haciendo énfasis en la palabras singulares que terminan en “E”, para con él esclarecer las dudas de los estudiantes y no vayan a fosilizar el error.

Se lleva a cabo la resolución y la revisión de un ejercicio tipo “cloze” para apoyar el repaso.

Al termino de los ejercicios se les pide a los estudiantes que respondan el cuestionario referente a la actividad lúdica que se acaba de realizar este día en clase y los resultados de este cuestionario se encuentran el capítulo 3.

Actividad 5: Construye tu Frase**Fecha:** 05 de abril del 2014**Observador:** Nadia Daniela García Medina**Curso:** Italiano básico 1 UPIICSA**Clase:** 4**Contexto:**

En la clase número cuatro del día 05 de abril desde el inicio se les informa a los alumnos que trabajarán en equipos.

En esta clase se llevará a cabo el Examen Intermedio del curso por ello las actividades lúdicas que están previstas para este día serán tres y servirán de repaso de los temas vistos en clase.

El profesor divide a los alumnos en equipos de cuatro personas entre los cuales trata de colocar a dos alumnos más avanzados con dos alumnos que van un poco atrasados, todo con el objetivo de fomentar el trabajo colaborativo y que haya un tipo de aprendizaje constructivista por parte de los integrantes del equipo.

Descripción del hecho:

Para realizar esta primera actividad les pregunto a los estudiantes: ¿Cuál es la estructura que tiene una oración en español?

Los alumnos responden que siempre tiene: Sujeto + Verbo + Predicado.

Les pido que pasen tres voluntarios a escribir algunas frases en español usando el tiempo presente del modo indicativo y los verbos comer, entrar y entender.

Pasan los alumnos “María, José y Juan” a escribirlas.

Pregunto a toda la clase, ¿cómo serían dichas frases en italiano? Y nuevamente pido tres voluntarios diferentes para que formen las mismas frases en italiano.

En esta ocasión pasan “Francisco, Guadalupe y Clara”.

Como estaba previsto lo que más les cuesta trabajo, escribir el predicado (los complementos) y por dicha razón no logran completar al 100% las mismas oraciones.

Entonces piden ayuda a sus compañeros y tampoco ellos logran completar al 100% las oraciones en italiano.

Les pregunto ¿por qué creen que no han podido completar las frases? Los alumnos responden que es porque no conocen mucho léxico en italiano y que sólo saben algunos sustantivos.

Les indico a los estudiantes que van a trabajar en equipo de cuatro personas, siendo ellos mismos quienes eligen a las personas con las que van a trabajar. Los equipos los conforman: **I veloci (1):** “Guadalupe, Clara, Federica y German”. **I padrini (2):** “Consuelo, Anastasio, Ana, Simón”. **Ratatuille (3):** “Carola, Dionisio, Ana y Ramón”, **Lampadina (4):** “José, María, Juan y Penélope”, **I giocatori (5):** “Pedro, Francisco, Donatella y Conrado”.

Entonces les pido que en equipos busquen algunos sustantivos, adjetivos y conectores que quisieran usar para formar frases en italiano.

Les doy 10 minutos para que realicen una lista de palabras sacadas del diccionario.

Una vez terminado el tiempo introduzco la actividad titulada: *Construye tu frase*. (Véase Itinerario Didáctico 5).

Interpretación/ valoración:

Los alumnos saben que deben realizar una rotación para pasar a escribir al pizarrón y que deben apoyar al compañero que se encuentre en dificultades.

En este ejercicio se puede observar que entre los alumnos se da una coevaluación, puesto que son ellos mismos quienes corrigen a sus compañero de equipo y muchas veces al resto del grupo.

El equipo de Lampadina cuenta con algunos de los alumnos más avanzados y con algunos de los alumnos más atrasados, este grupo empiezan a tomar la delantera. Aunque al “José” le cuesta mucho más trabajo conjugar los verbos que a sus compañeras.

Algunos alumnos logran completar la oración y otros no.

El motivo por el que muchas veces no logran ganar los puntos para su equipo es debido a que se olvidan de la concordancia de género y número.

Sobre todo le sucede al equipo de “I giocatori”.

Es decir al sentir la presión del tiempo y al observar que los otros equipos ganan puntos hace que se pongan un poco nerviosos y escriben las frases lo más rápido que pueden sin siquiera darse cuenta de los

errores que están cometiendo.

Motivo por el cual empiezan a molestarse.

Acción a seguir:

Cada vez que es completada una oración reviso que esté correctamente escrita y que no tenga errores de ortografía, de lo contrario se le da la oportunidad a otro equipo.

Al notar la molestia del equipo perdedor detengo un momento la actividad. Me reúno con ellos y les hago notar que están cometiendo errores de concordancia, debido a que no están realizando la pluralización.

Les hago reflexionar y les hago recordar las reglas de pluralización en italiano.

Ellos se dan cuenta de la omisión que están realizando.

Una vez terminada esta breve recapitulación se da continuación a la competencia.

En las siguientes oraciones que realiza el equipo de “I giocatori” están más conscientes de los errores cometidos con anterioridad y esta vez procuran no volverlos a cometer.

Una vez que se han hecho conscientes de la pluralización el equipo empieza a ganar puntos, aunque no ganan muchos de éstos.

Con esta actividad: Se vuelven a repasar las conjugaciones de los verbos regulares ARE, ERE e IRE del presente indicativo en italiano, las reglas de pluralización y se espera que los alumnos puedan ser capaces de realizar de manera exitosa la producción escrita del examen intermedio sin la ayuda del diccionario.

Al final los alumnos estaba muy divertidos y querían seguir jugando.

Gracias a esta actividad los alumnos se dieron cuenta de algunas fallas que cometían al conjugar los verbos o cada vez que pluralizaban un sustantivo en italiano.

Actividad 6: Canción recortada

Fecha: 05 de abril del 2014

Observador: Nadia Daniela García Medina

Curso: Italiano básico 1 UPIICSA

Clase: 4

Contexto:

En la clase número cuatro del día 05 de abril desde el inicio se les informa a los alumnos que trabajarán en equipos.

En esta clase se llevará a cabo el Examen Intermedio del curso por ello las actividades lúdicas que están previstas para este día serán tres y servirán de repaso de los temas vistos en clase.

Ésta es la actividad número dos.

El profesor divide a los alumnos en equipos de cuatro personas entre los cuales trata de colocar a dos alumnos más avanzados con dos alumnos que van un poco atrasados, todo con el objetivo de crear el trabajo colaborativo y que haya un tipo de aprendizaje constructivista por parte de los integrantes del equipo.

Descripción del hecho:

Pregunto a los alumnos ¿cuáles cantantes o canciones italianas (os) conocen?

Con ello se realizará una pequeña producción oral por parte de los alumnos.

Se les pregunta a los estudiantes ¿Cuál creen que sea la trama o tema de la canción?

Los alumnos realizarán hipótesis acerca de la canción que están por escuchar.

Proporciono a los estudiantes un paquetito con tiritas de papel que contienen la canción *Mamma Maria* del grupo *Ricchi e Poveri*.

He decidido escoger esta canción debido a que el ritmo de la canción y la pronunciación de los cantantes van acordes al nivel de lengua de los estudiantes, sobre todo porque apenas llevan tres clases de lengua italiana.

La canción es un ejercicio que servirá para sensibilizar a los estudiantes en lo que respecta a comprensión oral.

Los alumnos escucharán la canción solamente tres veces el primer equipo que arme correctamente la letra de la canción ganará un punto para cada integrante del mismo. (Véase Itinerario didáctico 6).

Estos puntos cuentan como participación en clase, ya que al final del curso los alumnos deben tener 20 pts. de participación y tareas.

Interpretación/ valoración:

Los alumnos ya saben el rol que deben seguir cuando trabajan en equipo.

Se conceden mutuamente los tiempos y el espacio para participar.

Esta vez no se observan líderes en los equipos, todos los estudiantes trabajan a la par y en forma ordenada.

Les gusta ganar puntos para su equipo, pero sobre todo divertirse.

La interacción entre ellos es mayor, sienten más confianza al trabajar en equipo.

El ambiente durante el desarrollo de la actividad es agradable, activo y los alumnos comienzan a cantar el coro de la canción mientras tratan de acomodarla.

El equipo de "I veloci" es el primero en terminar.

Sus compañeros esperan la revisión del profesor y una vez que es confirmada por éste, los alumnos aplauden reconociendo el esfuerzo de sus compañeros que terminaron en primer lugar.

Como los demás estudiantes no han terminado de completar la canción piden que esta se reproduzca nuevamente.

Acción a seguir:

Accedo a reproducir de nuevo la canción para que el resto de la clase pueda organizarla.

Los alumnos no se sienten desanimados por terminar después que sus compañeros, están completamente enfocados en terminar de completar la canción.

Al terminar la reproducción de los cuatro equipos que faltaban por ordenar la canción tres logran completarla, siendo sólo un equipo quien no logra el objetivo de la actividad.

A pesar de ello, los alumnos están entusiasmados y es este mismo equipo quien pide se reproduzca

de nuevo la canción para poder cantarla de manera grupal.

Esta vez no sólo aprendieron a discernir entre los sonidos y la escritura de éstos, también aprendieron que lo importante no es ganar los puntos de la actividad, sino que es más importante lograr el objetivo que propone la misma.

Actividad 7: Concurso de conocimientos generales del nivel básico 1**Fecha:** 05 de abril del 2014**Observador:** Nadia Daniela García Medina**Curso:** Italiano básico 1 UPIICSA**Clase:** 4**Contexto:**

En la clase número cuatro del día 05 de abril desde el inicio se les informa a los alumnos que trabajarán en equipos.

En esta clase se llevará a cabo el Examen Intermedio del curso por ello las actividades lúdicas que están previstas para este día serán tres y servirán de repaso de los temas vistos en clase.

El profesor divide a los alumnos en equipos de cuatro personas entre los cuales trata de colocar a dos alumnos más avanzados con dos alumnos que van un poco atrasados, todo con el objetivo de crear el trabajo colaborativo y que haya un tipo de aprendizaje constructivista por parte de los integrantes del equipo.

Se les informa que el equipo con mayor número de aciertos a lo largo de las tres actividades lúdicas ganará un regalo sorpresa, el cual consiste en un cd de música italiana. Aunque los alumnos no lo saben.

Descripción del hecho:

Pregunto a los alumnos “Come si dice “Hola, buenos días, cuantos años tienes” in Italiano?” y algunas otra palabras como: agua, celular, buenos días etc.

Léxico aprendido en las clases anteriores.

Con ello se realizará una pequeña producción oral por parte de los alumnos.

Una vez realizado esta pequeña introducción se introduce la actividad *Yo lo sé* (Véase Itinerario Didáctico 7).

Interpretación/ valoración:

Los alumnos ya saben el rol que deben seguir cuando trabajan en equipo, sobre todo porque el repaso del examen del día de hoy, ha sido a través de actividades lúdicas.

Debido al entusiasmo provocado por la actividad anterior, los alumnos ahora se muestran más atentos y son incluso más rápidos y ágiles en su reacción para responder.

Con esta actividad inician a hablar más alto para motivar al compañero que se encuentra participando.

Se escuchan frases como: ¡vamos tú puedes!, ¡no te preocupes, puedes robar puntos! Etc.

Incluso algunos estudiantes comentan que la actividad parece un concurso de televisión estilo “Atínale al precio”.

Sin embargo comienzo a observar que algunos alumnos de otros grupos empiezan a salir al descanso.

Debido a esa situación me veo obligada a parar el juego.

Lo cual causa un disgusto generalizado.

Acción a seguir:

La hora de salida al descanso es a las 10:30 a.m. y en el momento en el que paré la actividad eran las 10:25 a.m.

Los alumnos comienzan a pedir 15 minutos más de juego porque saben que el equipo ganador de las tres actividades lúdicas ganará una sorpresa.

Les vuelvo a preguntar si están dispuestos a descansar sólo 15 minutos antes del examen. Los estudiantes responden que sí. Entonces me doy cuenta que el elemento sorpresa es más fuerte que el hambre y el cansancio, debido que dos equipos en ese momento van empatados y no hay un ganador definido.

Mientras dialogamos, algunos alumnos aprovechan para revisar sus cuadernos y/o libros.

Una vez terminado el consenso volvemos a retomar la actividad.

Aclarando que solamente se realizarán otras ocho preguntas, para que así puedan participar dos veces cada integrante del equipo.

Comienza otra vez el juego y como saben que son las últimas preguntas los alumnos comienzan a ser gritar y se escucha un gran alboroto en el salón.

Los alumnos que van saliendo al descanso y van pasando frente a nuestro salón comienzan a detenerse debido al alboroto de los alumnos de básico 1 (A1).

Entonces ellos se convierten en los espectadores de la actividad y también algunas profesoras de italiano.

Los equipos se llamaban: “I veloci, I padrini, Ratatulle, Lampadina y Giocatori”.

Al final la competencia la gana el equipo Ratatulle.

Todos los alumnos les dan un aplauso por el trabajo realizado a lo largo de la actividad.

Agradezco a los alumnos su participación y les recuerdo la importancia de repasar al menos 20 minutos diarios lo que han aprendido a lo largo del curso y les proporciono algunas páginas de internet para que ellos puedan trabajar de manera autónoma y realizar algunos ejercicios en italiano.

Después se lleva a cabo el conteo de puntos de los tres ejercicios y el grupo ganador es con diferencia de dos puntos es “Lampadina”.

El equipo recibe su premio el cual fue un disco de música italiana y un aplauso por parte del grupo.

Acabada la premiación los alumnos salen a sus 15 min. de descanso y regresan a presentar su examen intermedio.

El cuestionario de evidencia de estas actividades queda pendiente para la próxima semana debido a la escases de tiempo para realizar todas las actividades y al examen intermedio. Para leer los resultados de todos los cuestionarios véase capítulo 3.

Anexo 2. Observación final.

La Observación final la realizó y la redactó la Coordinadora de la Academia de Italiano del CELEX UPIICSA. Lo que la ella observó fue lo siguiente:

<p>OBSERVACIÓN DE GRUPO TRABAJO EN EQUIPO OBSERVADOR y APLICADOR: Berenice Islas GRUPO: Básico 1 (A1) PROFESORA TITULAR: Nadia Daniela García Medina ACTIVIDAD LUDICA: <i>INCASTRO DI PAROLE</i> FECHA: 17 de mayo 2014 OBJETIVO: Formar frases con sentido y correctamente estructuradas. JUGADORES: Dos equipos de ocho personas.</p>
<p>INSTRUCCIONES: Se le entrega a cada equipo una hoja con un mosaico de palabras. Los dos equipos deben de formar frases con las palabras contenidas en el mosaico (artículos, preposiciones, verbos conjugados, adjetivos, sustantivos, etc.). El tiempo de duración es de 10min. Cada equipo tiene que pasar a escribir sus frases en el pizarrón, las cuales tienen que estar correctamente escritas, y gana el equipo que tiene más frases correctamente escritas. La revisión de las frases la hace el equipo contrario con ayuda del profesor.</p>
<p>DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD</p> <p>La división de grupos se hizo con respecto a la fecha de nacimiento de cada alumno, así los dos grupos se formaron con el propósito de que los alumnos no trabajaran con los mismos compañeros de siempre. La reacción de los alumnos fue buena, de sorpresa, porque no sabían el por qué se les estaba pidiendo su fecha de nacimiento, sin embargo cuando lo supieron se relajaron y lo tomaron con agrado. Se les dieron las instrucciones y en el momento en el que se les pidió comenzar con la actividad comenzaron a trabajar en equipo. La actitud de la mayoría de los alumnos fue colaborativa, algunos apoyaban a sus compañeros que se les dificultaba un poco, daban ideas y si estaban equivocados los demás corregían esos errores. Algunos comenzaban las frases y otros las terminaban, se corregían errores de concordancia entre sí. La reacción del grupo no era de desagrado, al contrario se daban cuenta del error y agradecían al compañero. Hubo solamente uno o dos alumnos que se mostraron un poco “antipáticos” al realizar la actividad, cuando me acercaba a decirles que tenían que trabajar todos los integrantes del equipo, sin referirme a algún estudiante en particular, se acercaban más a sus compañeros y daban alguna idea, pero sólo lo hacían mientras los observaba. En general, los alumnos estaban motivados al realizar la actividad, se entretenían formando frases divertidas y mientras fueran más largas mejor, porque así demostraban lo que habían aprendido durante el curso. Durante el desarrollo de la actividad no pidieron ayuda del profesor, siempre se apoyaron entre ellos. Cuando terminó la actividad, la actitud entre los equipos fue amigable porque no había rivalidad entre ellos, lo que querían, era demostrarse a sí mismos qué tanto habían aprendido durante el curso formando estas frases y utilizando los elementos gramaticales adquiridos durante el curso. Al final de la actividad se aplica a los estudiantes el último cuestionario para saber su opinión acerca de la forma en la que trabajaron a lo largo de las ocho semanas que duró el nivel Básico 1 (A1).</p>