

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

El juego como recurso didáctico para aprender lenguas en Educación Infantil

Trabajo fin de grado presentado por:

Maria Josep Marcó Rosas

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación:

Iniciación a la investigación educativa

Director/a:

Rocío Vilches Fernández

Barcelona

20 de junio de 2014

Firmado por: Maria Josep Marcó Rosas

CATEGORÍA TESAURO:

1.1.8. Métodos pedagógicos (Didáctica de las materias del currículo)

*En mi casa he reunido juguetes pequeños y grandes, sin los
cuales no podría vivir. El niño que no juega no es niño,
pero el hombre que no juega perdió para siempre
al niño que vivía en él y le hará mucha falta.*

Pablo Neruda

RESUMEN

Este trabajo ofrece una investigación cualitativa sobre el uso del juego como herramienta para aprender lenguas. Para llevarla a cabo se han realizado siete entrevistas a docentes de distintos centros educativos de la población de Banyoles (Girona). En ellas se profundiza en la concepción del juego de los maestros entrevistados y se aportan juegos y estrategias para trabajar con ellos en el aula. Asimismo, además de la recogida de esta información, la investigación realizada nos permite observar una falta de consenso sobre el concepto de juego y la existencia de visiones muy opuestas sobre éste en la sociedad, lo que da lugar a que en ciertos momentos los profesionales que lo utilizan como herramienta didáctica se sientan cuestionados. Tras la investigación llevada a cabo, se ofrece una recopilación de juegos y se propone una clasificación de juegos lingüísticos.

PALABRAS CLAVE

Juego. Instrumento educativo. Recurso. Lenguaje. Lengua.

ÍNDICE GENERAL:

1. INTRODUCCIÓN	1
2. MARCO TEÓRICO	4
2.1. El juego	4
2.1.1. Teorías sobre el juego	4
2.1.2. Hacia una caracterización del juego	5
2.1.3. Juego y desarrollo.....	7
2.2. El lenguaje	10
2.2.1. El desarrollo del lenguaje en el niño.....	10
2.2.2. Componentes del lenguaje y habilidades que se pretenden desarrollar	13
2.2.3. Teorías y métodos sobre la enseñanza de la lengua	14
2.3. Lengua y juego. El uso del juego como recurso didáctico	15
2.3.1. El juego en la escuela a lo largo de la historia	15
2.3.2. La importancia del juego en la escuela.....	16
2.3.3. ¿Por qué el juego como herramienta educativa para aprender lenguas?	17
2.3.4. Clasificación de los juegos lingüísticos.....	18
2.3.5. Requisitos para que el juego sirva para aprender lenguaje	19
2.3.6. La aplicación del juego en la escuela	20
3. MARCO EMPÍRICO	22
3.1. Justificación	22
3.2. Objetivos	23
3.3. Metodología	23
3.3.1. Muestra	24
3.3.2. Instrumentos	27
3.4. Resultados	29
3.4.1. Metodología de trabajo de las escuelas.....	30
3.4.2. Uso y concepción del juego. Aspectos positivos y negativos. Estrategias para contrarrestar los negativos.....	30
3.4.3. Los conflictos. Algunas estrategias ante éstos	32
3.4.4. Los juegos de lengua	33
3.4.5. Estrategias para la introducción de los juegos y algunos elementos que los acompañan.....	37
3.4.6. Edades	38
4. CONCLUSIONES	39
5. PROSPECTIVA	42
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
7. ANEXOS	51
7.1. Anexo 1	51

7.2. Anexo 2	59
7.3. Anexo 3	65
7.4. Anexo 4	73
7.5. Anexo 5	82
7.6. Anexo 6	92
7.7. Anexo 7	99

ÍNDICE GRÁFICO Y TABLAS:

1. Tabla 1	27
2. Tabla 2	28
3. Tabla 3	28
4. Tabla 4	28
5. Tabla 5	29
6. Gráfico 1	29
7. Tabla 6	30
8. Tabla 7	34
9. Tabla 8	35

1. INTRODUCCIÓN

El juego ha sido y es muy importante para el hombre y aún más para el niño. Está en la naturaleza del niño jugar y, por ello, consideramos que es un recurso imprescindible para el maestro. Existen numerosas metodologías acerca del uso del juego como herramienta que ayuda a los niños a aprender y a prepararse para dar respuesta a distintas necesidades y/o problemas que van a tener que solventar en su vida adulta, tal y como veremos posteriormente. Desde mi experiencia como maestra, he podido comprobar que los juegos motivan mucho a los niños ayudándolos a aprender de manera eficiente. Además, el juego promueve la curiosidad, elemento básico para realizar buenos aprendizajes.

Concretamente, el juego es un recurso didáctico extraordinario para aprender lenguas como veremos al largo de este trabajo. Ha ayudado durante muchos años a la adquisición del lenguaje y ha sido utilizado por algunas escuelas con ese objetivo. Como es bien sabido, el ser humano es el animal que ha conseguido modificar de manera más profunda el entorno para adaptarse y adaptarlo a él, y uno de los factores que ha permitido al ser humano poder tener este elevado grado de adaptación ha sido la comunicación y el uso de lenguajes, ya que los seres humanos podemos comunicarnos entre nosotros de manera muy precisa. Esta forma de comunicación tan concisa la logramos en la mayoría de los casos gracias al lenguaje verbal. Así pues, si queremos que la sociedad y la cultura avancen debemos dar una especial relevancia a la enseñanza del lenguaje y las lenguas. Por ese motivo es importante explorar los recursos que tenemos a nuestra disposición para poder garantizar un buen aprendizaje de las lenguas. Además, los niños en Educación Infantil sienten una curiosidad infinita por los distintos lenguajes, especialmente por la sonoridad del lenguaje oral y sus significados.

Tras este preámbulo, puede apreciarse la importancia del juego como herramienta didáctica, una de las razones que me llevan a elegir este tema para la realización del presente trabajo de fin de grado. En efecto, considero que el juego es un recurso muy eficaz para trabajar con los niños. Asimismo, he querido escoger un tema práctico que me sirva para mi futuro como maestra. Finalmente, he circunscrito el estudio del juego a su aplicación al aprendizaje de lenguas porque considero que el aprendizaje de lenguas y la comunicación es uno de los aprendizajes más importantes a adquirir en la escuela y es primordial adquirir una buena base en Educación Infantil.

El objetivo general de este trabajo realizar una investigación sobre el juego como recurso didáctico para la enseñanza de las lenguas. Para poder lograr este objetivo general nos planteamos una serie de objetivos específicos que enumeramos a continuación:

1. Profundizar en la conceptualización del juego y diferenciar lo que es juego de lo que no puede considerarse como tal.

2. Reflexionar sobre el porqué del juego y su importancia para el desarrollo del niño.
3. Profundizar sobre algunas teorías y métodos para la enseñanza de la lengua.
4. Analizar qué elementos y habilidades se han de tener presentes para enseñar lengua en toda su extensión.
5. Conocer el desarrollo del niño en relación al juego y el lenguaje.
6. Analizar el papel que se le ha dado al juego en la escuela desde el pasado a la actualidad.
7. Estudiar algunas estrategias y maneras de usar el juego como recurso para aprender lenguas.
8. Recopilar distintos juegos utilizados en las escuelas de Banyoles y la escuela Montessori de Girona.
9. Incrementar el uso del juego para el aprendizaje de las lenguas en las escuelas de Banyoles a partir de su reflexión y crear un recurso compartido entre las distintas escuelas.

Para realizar este trabajo, elaboraremos un marco teórico que fundamente y ponga las bases previas a la investigación. Respecto a la metodología para nuestra investigación, será de tipo cualitativa, ya que nuestro objetivo no es cuantificar el uso del juego sino describir y conocer la visión de un conjunto de profesionales de manera profunda. Por ello, utilizaremos la entrevista cualitativa para poder cumplir los objetivos propuestos y sacar conclusiones acorde con estos. En relación con dicha entrevista, recogeremos los datos con una grabadora y después los transcribiremos al ordenador. Gracias al programa MAXQDA analizaremos los distintos datos aportados a partir de las entrevistas.

La muestra de nuestra investigación la conforman un conjunto de profesionales de escuelas de Banyoles y Montessori de Girona. Me centraré en las escuelas de Banyoles, ya que yo vivo allí y me gusta su funcionamiento. Además en un futuro me gustaría poder trabajar en una de ellas y es una oportunidad para poder conocerlas más de cerca. También considero muy importante conocer alguna escuela Montessori de la zona, ya que este tipo de pedagogía tiene una larga tradición en el uso del juego como herramienta educativa.

Este trabajo de fin de grado se estructura de la siguiente forma. Comenzaremos con un marco teórico dividido en tres apartados. En el primer apartado nos centraremos en el juego: su importancia, las teorías del juego, las características de este, su influencia en el desarrollo de los

distintos planos y las características del juego de los niños de edades comprendidas entre los tres y seis años. El siguiente apartado estará centrado en el lenguaje: lo definiremos, lo diferenciaremos del concepto de lengua, describiremos cómo se va desarrollando en la etapa de Educación Infantil, concretaremos algunos de sus componentes y, por último, veremos algunas teorías y métodos sobre su enseñanza. El último apartado del marco teórico se centrará en relacionar el juego y el lenguaje, esto es, la herramienta didáctica que empleamos y la materia objeto de enseñanza. Veremos la presencia del juego en la escuela, analizaremos los motivos por los que el juego es un buen recurso para aprender lenguas, clasificaremos los distintos juegos lingüísticos y concretaremos los requisitos que han de tener para que ayuden a aprender. En el marco empírico del trabajo se justificará la necesidad de realizar una investigación sobre el juego como herramienta para aprender lenguas, se concretarán los objetivos específicos de la misma y, por último, se especificará la metodología utilizada. Finalmente, para sintetizar la información recopilada habrá un apartado de resultados y sendos capítulos dedicados a las conclusiones y la prospectiva. Al final del trabajo se adjuntarán como anexos las transcripciones de las entrevistas y algunas fotografías de los colegios visitados.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL JUEGO

2.1.1. Teorías sobre el juego

*El juego es más viejo que la cultura;
pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta,
presupone siempre una sociedad humana,
y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar*
(Huizinga, 2012, p. 13).

A lo largo de la historia de la humanidad el hombre siempre ha tenido la necesidad de jugar (Labrador y Morote, 2008). Algunos de los juegos más antiguos son Wei-hay y Chaturanga, de China y la India respectivamente y datados en torno al 3000 a. C. (García y Watts, 2007). Sorprendentemente se han encontrado similitudes entre muchos juegos y juguetes de distintos sitios del mundo en donde no había habido comunicación de unos pueblos con otros, tal y como documenta Elkonin (1980).

Todo ello nos lleva a plantearnos varios interrogantes. ¿Qué necesidad debe cubrir el juego? ¿Por qué se juega? Para dar respuesta a estas preguntas se han elaborado diversas teorías. Algunas de ellas postulan que el juego reproduce la filogénesis de la especie, sirve para consumir un exceso de energía, está vinculado al instinto de placer o se relaciona con el mundo inconsciente (López, 2010 y Millar, 1972).

En este trabajo, sin embargo, nos centraremos en el enfoque cognitivo, ya que es uno de los más aceptados actualmente. Desde dicho enfoque Piaget (1946) considera que el juego está totalmente relacionado con los distintos estadios evolutivos de los niños y que les ayuda a asimilar el medio, consolidando las estructuras mentales que se van desarrollando. Desde el enfoque sociocultural, Vygotski (1933) postula que el juego ayuda a la adquisición de conocimientos mediante la creación de zonas de desarrollo próximo. Por su parte, Bruner (1986) destaca la importancia del juego en la actividad comunicativa entre iguales y lo considera una forma de transmitir valores de una cultura. Finalmente, cabe destacar que la legislación también se hace eco de la importancia del uso del juego. En efecto, en el Real Decreto 1630/2006 y la orden ECI 3960/2007, el gobierno de España destaca la utilización del juego como método central de

aprendizaje en la etapa de Educación Infantil. Asimismo, en la Declaración de los Derechos del Niño, el juego se define como uno de ellos (Bejerano, 2009).

2.1.2. Hacia una caracterización del juego

Muchos autores subrayan la dificultad de definir el juego. Quizás dicha dificultad resida en su constante ambivalencia, ya que se define con términos en un principio contradictorios tales como cualidad y cantidad, placer y tensión, realidad e irrealidad, tal y como apunta Sutton-Smith (Lavega, 1998).

Para hacer frente a esta dificultad, a continuación reunimos y explicamos aquellos elementos característicos del juego que ayudan a profundizar en su conceptualización:

1. Actividad fundamental del niño (Bejerano, 2009). Como ya hemos señalado, en todos los rincones del mundo y a lo largo de la historia de la humanidad, los niños han sentido la necesidad de jugar.
2. Actividad libre, si bien los distintos autores que han abordado este tema consideran de forma distinta dicha libertad¹.
3. Produce placer (Bruner, 1986). El juego divierte y motiva al niño.
4. Conexión bastante débil entre los medios y los fines (Bruner, 1986). Lo más importante es el medio y a menudo los fines se van modificando.
5. Para el niño tiene un componente de seriedad (Bejerano, 2009). Si observamos a los niños podremos ver cómo están muy concentrados con el juego, ponen todos sus esfuerzos en él, como si la vida dependiera de ello, aunque saben perfectamente que no es así. Relacionado con ello, crea su propia tensión (Mariana, 2010).

¹ Así pues, según Vélez y Fernández (2005) esta libertad reside en que el niño escoge el cuándo, el cómo, con qué, dónde y a qué juega. Sin embargo, para Huizinga (2012) está relacionada con la no imposición. A estas dos consideraciones cabe añadir que esta libertad está relacionada con el hecho de que el niño pueda escoger no jugar y que es posible hacer juego dentro de ciertas pautas. Relacionado con esta libertad en el apartado 2.3.6 profundizaremos en el rol que ha de tener el maestro durante el juego.

6. Es un modo de actuar con la realidad y de representarla, de hacer “como si” (Pérez, 2010). Es una manera específica de interactuar con la realidad, porque de repente el árbol es una casa y yo actúo con él como si fuera una casa.
7. Permite “probar”. Si hay errores o fracasos no hay consecuencias frustrantes para el niño (Bruner, 1986). Por ello, el juego es un excelente medio de exploración y de aprendizaje, ya que nos permite probar determinadas estrategias y ver qué resultados tienen. Más adelante las podremos extrapolar a la vida sin riesgos, ya que habremos visto previamente los resultados de determinadas acciones.
8. Facilita expresar las emociones, los sentimientos (Bruner, 1986). Permite ver sus deseos. Por ello muchas veces se ha utilizado y se utiliza como herramienta terapéutica.
9. Tiene unos límites determinados en el espacio y el tiempo (Pérez, 2010).
10. Siempre se puede repetir (Mariana, 2010). Eso es lo que permite ir probando distintas estrategias y aprender a partir de él.
11. Tiene un cierto orden (Mariana, 2010). Si se puede repetir es porque tiene cierto orden.
12. Evoluciona con el desarrollo del niño (Pérez, 2010). El teórico con más influencia sobre el tema ha sido Piaget (1946), quien clasificó el juego en función de los periodos evolutivos².

Para finalizar este apartado, nos gustaría plantear hasta qué punto se considera la dramatización como juego. Según Labrador y Morote (2008), lo que caracteriza a la dramatización es que se interesa por el proceso y no por el resultado, busca la expresión de forma espontánea y crea situaciones imaginadas por los alumnos y que realizan ellos mismos. Como vemos, todas estas son características propias del juego simbólico, por lo que se puede considerar la dramatización como un tipo de juego simbólico.

² En el periodo sensoriomotor, de los 0 a los 2 años, empieza el juego funcional, que puede durar toda la infancia. Este tipo de juego está relacionado con repetir distintas acciones con los sentidos, el cuerpo y su movimiento. En el periodo preoperacional, de los 2 a los 7 años, el niño se introduce en el juego simbólico, «el hacer como si». Gracias a la capacidad de representación se pueden evocar características de objetos y personas en otros objetos sin relación aparente. En el periodo de operaciones concretas, que abarca de los 4 a los 7 años, el niño ya podrá empezar a practicar el juego de reglas porque tendrá la capacidad de compartir unas reglas con un grupo. Piaget también describe el juego de construcción que se daría paralelamente a los otros.

2.1.3. Juego y desarrollo

2.1.3.1. La importancia del juego en el desarrollo de los planos cognitivo, motriz, físico, afectivo y social

Cualquier capacidad del niño se desarrolla más eficazmente en el juego que fuera de él
(López, 2010, p. 21).

Hay estudios que demuestran que el juego es una herramienta para el desarrollo madurativo y estructural del cerebro, que gracias a él la atención y la memoria se duplican y que promueve una mayor predisposición a rendir (López, 2010). Por ello, seguidamente profundizaremos sobre qué habilidades y capacidades permite trabajar el juego, distinguiendo cuatro planos en el ser humano para estructurar los contenidos de este capítulo de forma clara, pues como es bien sabido el ser humano es toda una unidad y sus dimensiones se interrelacionan continuamente entre sí.

A) Plano cognitivo:

Actualmente, muchos estudios han demostrado que el juego es una de las bases más importantes del desarrollo cognitivo. En efecto, jugar permite tener experiencias y una de las bases del desarrollo cognitivo es la acumulación de distintas experiencias y la transformación de estas en conocimiento (López, 2010).

El juego permite realizar operaciones mentales básicas como trabajar las sensaciones y los sentidos, la percepción, la atención, la memorización... Montessori y Decroly desarrollaron un conjunto de juegos para trabajar cada una de las sensaciones (Bejerano, 2009). Como el juego para el niño es una actividad seria, permite que pierda la noción del tiempo y ayuda a que mantenga la atención durante más tiempo, por lo que su capacidad de atención irá aumentando a medida que juegue (Cabrelles, 2013). Asimismo, el juego hace que se deban recordar reglas y se tenga que trabajar a partir de la evocación de ciertos objetos o personas. En efecto, con el juego simbólico el niño aprenderá a manejar un sustituto del objeto. Dicho sustituto se convertirá en un soporte para la mente y ayudará al niño a poder representar y manejar objetos y sujetos en su mente. Esto, además, está totalmente relacionado con el lenguaje. Piaget postuló que el juego es el antecedente de la palabra.

El desarrollo de estas operaciones mentales básicas a través del juego permitirá reforzar la adquisición de las operaciones lógicas propuestas por Piaget: conservación, comparación,

seriación, clasificación, reversibilidad... Además, gracias al componente motivacional del juego, el niño experimentará placer. De esta forma irá adquiriendo un pensamiento científico matemático. Asimismo, desarrollará la imaginación y la creatividad, ya que en el juego no hay un solo camino sino un sinfín de posibilidades.

B) Plano motriz y físico:

El juego permite repetir una y otra vez una misma acción disfrutando de cada vez que se realiza. Esto permite que el niño progrese en el plano motriz y físico. En efecto, desarrollará la motricidad fina y la gruesa construyendo, saltando, pedaleando, enfilando... La experimentación con el mundo exterior hará que el niño vaya tomando consciencia de los sentidos y esto le permitirá ir integrándolos. También la ejercitación irá permitiendo la adquisición del control tónico y postural, el equilibrio, el control respiratorio, la lateralidad, la orientación espacio-temporal y la progresiva coordinación del movimiento. En conclusión, a través del juego se irá desarrollando el esquema corporal. Por último, el jugar hará que el niño se vaya dando cuenta de ciertos peligros y vaya adquiriendo conductas positivas para su propia protección y seguridad (Pérez, 2010).

C) Plano afectivo:

Gracias al juego, el niño descubrirá que el placer no siempre procede del exterior sino que él mismo, a partir del juego, puede obtenerlo. Esto fomenta y desarrolla la capacidad de goce del niño (Universidad Internacional de La Rioja, 2013).

El juego permitirá que el niño cree compromisos consigo mismo, alcance ciertos objetivos, se conozca mejor, adquiera autoestima, desarrolle la autonomía y construya un autoconcepto más positivo. A partir del juego, el niño adquirirá la capacidad de tolerar la frustración, ya que en unas ocasiones se gana y en otras se pierde. Finalmente, no hemos de olvidar su capacidad catártica, pues el juego permite a los niños liberar tensiones a partir de la expresión.

C) Plano social:

Los juegos y juguetes favorecen la comunicación e intercambio y ayudan al niño a relacionarse con los demás. Asimismo, permiten transmitir los valores e ideales de la cultura en la que el niño está inserto, lo que posteriormente lo ayudará a ocupar un lugar en la sociedad adulta (Bruner, 1986).

Por otro lado, adoptar papeles, cambiar de posturas, etc, irá permitiendo al niño descentrarse del egocentrismo cognitivo propio de la edad y adquirir progresivamente una mayor empatía. El juego le permitirá también tener experiencia con las normas, con las posibilidades y con las limitaciones, lo cual no quiere decir que fomente una actitud conformista, ya que el juego también desarrolla la iniciativa, la independencia y el igualitarismo (López, 2010).

Cabe destacar que con el juego el niño disminuirá las conductas agresivas y pasivas y aumentará las conductas pro-sociales (López, 2010). Finalmente, el juego le dará al niño la oportunidad de pertenecer y formar un grupo, ya que entre los que juegan se comparte un mundo de excepción, un nosotros, un mundo paralelo. Los niños se apartarán juntos frente a los demás, los otros, que siguen en el mundo “real” (Huizinga, 2012).

2.1.3.2. Características del juego en el segundo ciclo de Educación Infantil

Según Piaget (1946), el niño de segundo ciclo de Educación Infantil se encuentra en la fase del juego simbólico, por lo que también podría realizar el juego funcional y el de construcción, pero no tendría la capacidad suficiente para practicar el juego de reglas, al menos al principio de esta etapa. Aun así, algunos autores consideran que cuando los niños están suficientemente estimulados son ligeramente más competentes de lo que Piaget imaginaba. Por ejemplo, Pérez (2011) cree que aunque no todos los niños de edades comprendidas entre los tres y seis años puedan usar bien los juegos de reglas, algunos sí pueden accediendo con facilidad a la normativa del juego. Según Losada (2009), el juego de reglas empieza a establecerse entre los 5 y 6 años. La investigación desarrollada por Elkonin (1980) sobre la capacidad de respetar o no las normas en los juegos en función de las edades reveló que los niños de 3 años presentan poca capacidad para hacer caso a las normas, mientras que los de 5 lo hacen con toda facilidad.

Para González (1998), a los 3-4 años se introduce el juego asociativo caracterizado porque un colectivo de niños juega con actividades similares, aunque no hay una organización formal ni un objetivo dirigido. Este autor también considera que a los 4-5 años tiene mucha importancia el juego sociodramático y a los 5-6 años tendría mucha importancia el juego de reglas.

Elkonin (1980) estableció que había dos fases fundamentales; en la primera, de los 3 a los 5 años, el juego es más individual y los temas del juego simbólico están más relacionados con la vida diaria y con los objetos que los niños tienen disponibles; en la segunda, de los 5 a los 7 años, hay un sentido más social de la realidad y los temas van a ir independizándose de los materiales y de la imitación del día a día. No obstante y pese a lo antedicho, conviene subrayar que las edades siempre son orientativas y que en una misma edad los niños pueden estar a distintos niveles.

2.2. LENGUAJE

En este apartado esbozaremos una caracterización del lenguaje y abordaremos sus mecanismos de adquisición para poder analizar con más profundidad cómo el juego puede ayudar a su aprendizaje.

Según Lejarcegui (2005), el lenguaje es un “sistema primario de signos con función expresiva deíctica y apelativa”, un “instrumento del pensamiento y el más importante medio de comunicación” (p. 51). La lengua, por su parte, puede definirse como el “sistema lingüístico teórico, supraindividual y convencional o como inventario de signos y reglas que sirve de base al habla o también como producto social de la facultad del lenguaje que sólo existe en virtud de una especie de contrato entre los miembros de una comunidad lingüística” (Lejarcegui, 2005, p. 53).

Así pues, el lenguaje estaría más relacionado con la capacidad específicamente humana de utilizar signos con diversas funciones para comunicarnos y la lengua con el uso del lenguaje a través de un sistema que nace de una convención de la comunidad.

Por todo lo antedicho, aunque nuestro trabajo se centra en la adquisición de lenguas también hablaremos de lenguaje, ya que entendemos que sin la adquisición del lenguaje no se podría asimilar ninguna lengua y que todas las adquisiciones de lenguaje de nuestros alumnos van a ayudar enormemente al aprendizaje de las lenguas. Así pues, nosotros utilizaremos ambos términos como sinónimos, aunque como hemos visto no lo son.

2.2.1. El desarrollo del lenguaje en el niño

A continuación expondremos algunas de las características más significativas de la lengua de los niños de tres a seis años (Guibourg, 2008 y Rostán, Sadurní y Serrat, 2003).

2.2.1.1. El habla a los tres años

A los tres años la mayoría de los niños empieza a asistir por primera vez a un centro de educación infantil. Eso provoca que tengan muchas más experiencias comunicativas al relacionarse con más personas y en distintos contextos, lo que suele provocar una mejora notable en el uso del lenguaje. A esta edad los niños son capaces de entender el lenguaje descontextualizado del adulto si el tema les interesa y su vocabulario aumenta notablemente: pasan de unas 896 palabras a unas 1540 y pueden empezar a distinguir los objetos por campos semánticos. Asimismo, pronuncian correctamente la mayoría de fonemas de la lengua materna con algunas excepciones (/rr/ o /z/) y hacen oraciones simples combinando tres o cuatro elementos, no siempre con el orden correcto.

Respecto a la morfología, dominan la concordancia género y número y usan los pronombres posesivos “mío” y “tuyo” correctamente.

Sin embargo, esta etapa está marcada también por dificultades relacionadas con su egocentrismo, lo que provoca que el niño no tenga en cuenta lo que el otro sabe cuando le dan explicaciones sobre algún suceso o persona. Por otra parte, a esta edad el niño también tiene dificultades en las relaciones espacio-temporales, provocando que le cueste hablar de situaciones que no sean de aquí y ahora, aunque se introduce en la conjugación del pasado inmediato, perfecto y futuro. Finalmente hemos de subrayar que los niños conocen muchas de las normas que rigen el uso de la lengua, pero no conocen las excepciones y hacen generalizaciones. El lenguaje aún no les permite anticipar la acción ni organizar su actuación.

2.2.1.2. El habla a los cuatro años

A esta edad los niños ya han adquirido los aspectos más importantes del lenguaje y se produce un gran avance. Algo que ayuda mucho a que suceda este avance es que si no comprende alguna cosa el niño tiene más facilidad para preguntar, ya que sabe utilizar las partículas interrogativas. A esta edad los niños serán capaces de narrar, aunque en sus historias no podemos identificar la trama y no hay relaciones causa-efecto. En relación al léxico, a los cuatro años y medio utilizan unas 1870 palabras y adquieren la pronunciación de los fonemas /z/, /j/ y /v/. La complejidad sintáctica aumenta y la subordinación y la coordinación se hallan bastante consolidadas, aunque hay errores. Asimismo, dominan los distintos pronombres personales y empiezan a utilizar convenciones sociales como saludar, dar las gracias, etc.

Respecto a las dificultades de los tres años, el niño ya no está en una etapa tan egocéntrica y desarrolla habilidades pragmáticas. Asimismo, va superando progresivamente el aquí y ahora y eso les permite expresarse de forma descontextualizada y empezar a utilizar formas irregulares de verbos en pasado. En esta edad el lenguaje ya va anticipando la acción.

2.2.1.3. El habla a los cinco años

De las 2072 palabras que los niños conocen a los cinco años, se pasa a las 2562 a los seis. En esta edad aprenden a pronunciar algunos fonemas como /ll/ y /rr/ y muestran un notable interés por los fonemas de su lengua materna. Gracias a poder anticipar las acciones con el lenguaje y a su mejora en habilidades sociales surge el juego de reglas, ya que empiezan a ser capaces de pactar con un determinado grupo una serie de reglas. A esa edad los niños aprenden la pragmática del lenguaje, lo que les permite ajustar el vocabulario y el estilo lingüístico dependiendo del oyente.

Actualmente algunas investigaciones apuntan a que el niño podría haber ido adquiriendo el metalenguaje muy rudimentariamente incluso desde los tres años. Por ejemplo, la conciencia fonológica, el realizar rimas, identificar palabras incluidas en otras, etc, serían ejemplos del uso del metalenguaje en los alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil.

2.2.1.4. El desarrollo de la lectoescritura

Aprender a leer y a escribir son dos procesos distintos aunque se interrelacionan y se dan en la misma época. Comenzando por la lectura, centremos nuestra atención en el segundo ciclo de Educación Infantil según las etapas establecidas por Frith (1985). A los tres años los niños se encuentran en la fase logográfica, es decir, pueden reconocer la grafía de algunas palabras muy familiares. A los cuatro años reconocen la letra impresa como tal, saben en qué dirección se escribe o se lee y empiezan a tener alguna pequeña idea de para qué sirve la lectoescritura. Posiblemente hacia los cinco años, en la etapa alfabética, empiezan a relacionar algunas letras con sonidos y, por tanto, a decodificar. En este periodo los niños interiorizan que los sonidos están situados en las palabras en un orden concreto y no es lo mismo cambiar este orden.

El desarrollo de la escritura de la misma forma también sigue un conjunto de etapas propuestas por Teberosky (1994). La primera fase es la de escritura indiferenciada: el niño sabe que dibujar es distinto a escribir y cree que la escritura sirve para designar nombres; en esta fase imita al adulto haciendo círculos y palitos. En la fase de escritura diferenciada el niño continúa creyendo que la escritura sirve para designar y aún no relaciona su escritura con sonidos, pero hace una serie de hipótesis del funcionamiento del código: ha de haber una cantidad mínima de letras para que algo escrito tenga algún significado, ha de haber variación de letras, si dos palabras dicen cosas distintas se escriben distinto, etc. Se escriben letras muy parecidas a las convencionales. La tercera fase, la de escritura silábica, se caracteriza porque el niño se da cuenta de que hay relación entre el sonido y la escritura. En primer lugar le asigna una letra a cada sílaba que oye sin relación convencional, y más tarde sí que habrá relación. Posteriormente el niño empieza a escribir más de una letra por cada sílaba. Si un adulto lo ve, lo percibirá como si el niño se hubiera dejado alguna letra. En la quinta fase, la alfabética, ya establece una correspondencia directa entre sonido y grafía.

2.2.2. Componentes del lenguaje y habilidades que se pretenden desarrollar

Según Guibourg (2008), el aprendiz ha de conocer todos los aspectos que estructuran una lengua para llegar a dominarla, por lo que es importante que aprenda aspectos semánticos, sintácticos, morfológicos, fonéticos y pragmáticos o textuales. Tradicionalmente el estudio de la lengua se divide en cuatro niveles que describimos a continuación:

1. Nivel fonético-fonológico: Es aquel centrado en estudiar los fonemas, que serían las unidades mínimas en relación al sonido (Quilis, 2010). Es importante enseñar a los alumnos a producir todos los sonidos de una lengua y centrar una atención especial en aquellos que presenten más dificultad.
2. Nivel sintáctico-morfológico: Establece las normas estructurales de cómo organizar los distintos componentes de la lengua. Sin ellos no sería posible entender el significado global de los mensajes, sobre todo si son escritos (Cassany, Luna y Sanz, 2002). Es fundamental que el maestro atienda a este nivel para que el alumno desarrolle sus habilidades lingüísticas comprensivas y productivas.
3. Nivel léxico-semántico: Es el que se centra en comprender el significado codificado del lenguaje. El estudio del vocabulario estaría en este nivel. Seguramente ha sido y es uno de los niveles que más se ha tenido en cuenta a la hora de enseñar lenguas.
4. Nivel pragmático: Este nivel ha sido poco tenido en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La pragmática estudia las complejas relaciones entre lenguaje y el contexto en el que se usa (Sanz y Serrat, 2006).

La enseñanza de la lengua ha de tener en cuenta todos estos niveles y centrarse en las competencias que se quiere que los alumnos desarrollen. Según Cassany, Luna y Sanz (2002), hay tres tipos de competencias: la primera sería la competencia lingüística, relacionada con la adquisición de los distintos niveles de la lengua excepto el pragmático; la segunda sería la competencia pragmática; por último, estaría la competencia comunicativa, que es la que finalmente nos permite usar el lenguaje apropiadamente en las distintas situaciones. Esta es posible cuando tenemos las otras dos adquiridas.

Para que un alumno sea lingüísticamente competente, hemos de enseñarle las cuatro habilidades básicas: hablar, escribir, escuchar y leer. Así se contempla en Real Decreto 1630/2006 y la orden ECI 3960/2007, donde se determina que los alumnos de Educación Infantil deberán tener en esta etapa un primer acercamiento a la lengua, dando prioridad en los distintos contenidos y objetivos al desarrollo de dos competencias: escuchar y hablar.

2.2.3. Teorías y métodos sobre la enseñanza de la lengua

Actualmente no hay ninguna teoría mundialmente aceptada sobre el proceso de adquisición de las lenguas. Según Hernández (2000), los métodos más influyentes de enseñanza de lenguas han estado muy relacionados con las escuelas de psicología dominantes en el momento. Veamos, pues, estas corrientes y la influencia que han ejercido en los principios metodológicos para aprender idiomas.

Las teorías conductistas ven el lenguaje como una habilidad más de conducta que se aprende por medio de tres vías: asociaciones entre estímulos (condicionamiento clásico), reforzamiento positivo o negativo y castigo (condicionamiento operante) e imitación (aprendizaje vicario). Así pues, los métodos basados en esta corriente se basan en estas técnicas. Las reglas gramaticales se aprenden por imitación, asociación memorística o refuerzo selectivo (Aparici, 2006). En este método se deben evitar los errores, ya que si se fueran repitiendo crearían un hábito, por lo que desde esta perspectiva es mejor realizar actividades muy controladas (Muñoz, 2010).

La teoría cognitiva fue desarrollada en gran parte por Piaget. Para él el desarrollo del niño pasa por ciertos estadios de pensamiento. Piaget se centra más en la función simbólica que en el lenguaje en sí, ya que según él esta función es la que permitirá desarrollar el lenguaje entre otras capacidades. En esta teoría también está enmarcada la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, quien postula que se aprende mejor cuando el alumno tiene alguna experiencia previa significativa que puede relacionar con el aprendizaje que se está haciendo en aquel momento. Para los cognitivistas el lenguaje se desarrolla a partir de la cognición, es decir, no es innato. Asimismo, se considera que los errores son importantes, ya que permiten entender cómo se adquiere el lenguaje (Guibourg, 2008). Por tanto, los cognitivistas consideran que para enseñar lenguas es muy importante ofrecer experiencias lingüísticas a los niños, ayudar al alumno a establecer relaciones entre lo que sabe y el aprendizaje nuevo, analizar los errores y proponer ejercicios para su corrección. Por último, es fundamental que el alumno tenga un papel activo y comprenda lo que está haciendo (Muñoz, 2010).

Por su parte, la teoría socio-constructivista de Vygotsky da mucha más importancia a la interacción social, que es la que permite que el niño realice su propia construcción de la lengua. Este autor propone el concepto de “zona de desarrollo próximo”, que es la distancia entre lo que el niño hace solo y lo que es capaz de hacer con ayuda de los demás. El lenguaje aquí tiene una gran relevancia, ya que es el instrumento utilizado por el adulto para transmitir la mayor parte de la información al niño (Guibourg, 2008). Bruner, seguidor de Vygotsky, propone en su teoría el concepto de andamiaje, que es el conjunto de ayudas y estrategias que utiliza el adulto para ayudar

al niño a desarrollarse. Estos autores valoran mucho la interacción (Bruner, 1986). El maestro ha de ayudar a los alumnos a desarrollar su “zona de desarrollo próximo”. De aquí deriva también el enfoque comunicativo o funcionalismo, que considera que se aprende una lengua cuando las personas necesitan el lenguaje de manera natural, ya que se enfrentan a una situación que lo requiere, por lo que el maestro ha de proporcionar oportunidades que generen esta necesidad. Otras metodologías contemporáneas basadas en esta idea son la enseñanza basada en tareas, el aprendizaje basado en la solución de problemas, la enseñanza basada en contenidos o el enfoque por proyectos (Muñoz, 2010).

Para terminar, mencionemos sucintamente la teoría de Chomsky, quien postula que hay un componente genético común en los humanos que se encontraría en la sintaxis. Según él, este componente permitiría un acto tan complicado como el de aprender una lengua (Chomsky, 1980). Un método que se basa en esta teoría sería el método Gramática-Traducción (Hernández, 2000).

2.3. LENGUA Y JUEGO. EL USO DEL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO

En este capítulo realizamos una reseña histórica del uso del juego en la escuela y apuntamos algunos requisitos para que sea educativo. Asimismo, ponemos de manifiesto la relación que distintos autores han encontrado entre el juego y el lenguaje y proponemos una clasificación de juegos para aprender lenguas.

2.3.1. El juego en la escuela a lo largo de la historia

La concepción del juego ha sufrido cambios a lo largo del tiempo. La palabra escuela viene del griego *scholé*, que quiere decir tiempo de recreo, y las primeras escuelas elementales romanas recibieron el nombre de *ludi*, que significa ‘juegos’ (Millar, 1972). Ambos términos nos hacen comprender la importancia que se otorgaba al juego en la Antigüedad. Posteriormente, durante muchos años su concepto se fue devaluando y se acabó conceptualizando como lo opuesto al trabajo, fue apartado de las clases y solo usado en los momentos de recreo.

A finales del siglo XIX y principios del XX surge un movimiento progresista, con autores como Froebel y Piaget, que rechaza la escuela tradicional y subraya el uso del juego para el aprendizaje (Zelan, 1986). Siguiendo en la misma línea, Decroly y Monchamp (2002) consideran que la única diferencia entre juego y trabajo era que en el primero hay voluntad para realizar una determinada acción y en el segundo esta no existe. Sin embargo, a pesar de este movimiento

muchos maestros rechazaron que el juego pudiera ser educativo, ya que estos dos términos eran considerados como antinómicos (Michelet, 1986).

Una excepción a este panorama la encontramos en los países soviéticos, ya que gracias a las aportaciones de Vygotski se incorporaron muchas actividades de juego en el currículo preescolar y escolar. Sin embargo, en esta época en Estados Unidos se considera que la utilización del juego por parte de la Unión Soviética elevaría el nivel de conformidad de los niños cuando fueran adultos (López, 2010). Así pues, y quizás por la influencia que ha ejercido América, el juego se ha infravalorado y alejado de las escuelas. Como consecuencia de este hecho, el juego se ha visto reducido a la consideración de simple entretenimiento frente al trabajo, que se ha valorado como lo realmente productivo, lo deseable, lo que conlleva un esfuerzo.

Dentro de esta conceptualización y centrando nuestra mirada en España, hemos de destacar dos hechos que han influido de manera “reciente” en el uso del juego para aprender lenguas. La primera es que a partir de la década de los setenta las actividades lúdicas cobran mucha importancia en el aprendizaje de las lenguas (Labrador y Morote, 2008) y la segunda que a partir de los años ochenta la etapa de educación infantil deja de tener una función más asistencial para tener una función más educativa, lo que conlleva un acercamiento a los métodos utilizados en primaria y por consiguiente un distanciamiento con el juego.

Hay muchos autores que creen que está cambiando la visión del juego. En esa línea se sitúa, por ejemplo, Antunes:

Está desapareciendo la época en que se separaba el «recreo», el juego pedagógico, de la actividad «seria» (...) Así, jugar significa no extraer de la vida otra finalidad que no sea ella misma. En resumen, el juego es el mejor camino de iniciación al placer estético, el descubrimiento de la individualidad y la meditación individual (Antunes, 2005, p. 32).

Sin embargo, y pese a que numerosos estudios han demostrado la cantidad de beneficios que aporta el juego (Leontaridi, Ruiz y Peramos, 2009), aún queda un largo camino que recorrer, ya que en nuestra cultura parece muy arraigada la idea de que aprender debe ser una tarea ardua.

2.3.2. La importancia del juego en la escuela

Pérez (1998) considera que las razones para introducir el juego en la escuela son las siguientes:

1. Ayuda a individualizar la enseñanza y gracias a eso a atender la diversidad.
2. Facilita la socialización y el desarrollo de habilidades sociales.

3. Tiene gran potencial como transmisor de estrategias de planificación y de reflexión.

Si continuamos desgranando motivos por lo que el juego debe estar presente en la escuela como herramienta didáctica, podríamos continuar este listado. Así pues, en primer lugar podríamos aducir que el juego está en la naturaleza del niño, por lo que un tipo de escuela donde se conciba al niño como niño y no como adulto en miniatura debería respetar esta naturaleza, no buscar niños sentados y quietos sino niños desarrollando todas sus capacidades. En segundo lugar, el juego motiva (Moyles, 1990). Esta motivación facilita al aprendizaje, ya que los niños están predispuestos a recibir lo que la actividad lúdica les ofrece (López, 2010). En tercer lugar, el juego desarrolla todas las capacidades del niño entre los 3 a 6 años. En cuarto lugar, el juego es necesario para una sociedad del siglo XXI. Como consecuencia del avance tecnológico y la globalización, cada vez es más importante la formación orientada al procesamiento de la información que a la acumulación de conocimientos, ya que hay mucha información distinta y lo importante es que el niño sepa manejarla y razonarla. El recién publicado informe PISA 2014 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014) deja de manifiesto que los alumnos españoles obtienen malos resultados en la lectura y su comprensión. Utilizando el juego, podríamos promover la motivación a la lectura, el razonamiento y la creatividad, habilidades muy prácticas para procesar la información y transformar el medio.

Tal y como indica De Oliveira (1986), uno de los esfuerzos mayores del profesor es el reprimir la naturaleza del niño que siempre tiende al juego. Como hemos ido viendo, el juego ayuda no solo a desarrollar las capacidades humanas, sino también a integrar aspectos emocionales y creativos (Cabrelles, 2013). Es curioso que a pesar de todos los beneficios que aporta el juego, algunos maestros tiendan a evitarlo en vez de utilizarlo para educar, quizás sea porque, como indica Pejenaute (2001), aunque con el juego existe aprendizaje no nos percatamos de ello.

2.3.3. ¿Por qué el juego como herramienta educativa para aprender lenguas?

Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo penado.

Tras cada expresión de algo absurdo hay una metáfora y tras ella, un juego de palabras

(Huizinga, 2012, p. 19).

El lenguaje es un instrumento que permite jugar y el juego es una herramienta para la adquisición del lenguaje. Por ello, seguidamente vamos a describir distintos elementos del juego y lo que aportan al aprendizaje del lenguaje.

Como hemos expresado, el juego es una actividad a la que los niños dedican gran parte de su tiempo, lo que supone un alto porcentaje de su tiempo practicando el lenguaje a través del juego. Para Bruner (1986) el juego estimula la actividad combinatoria lingüística y permite al niño ir alargando sus oraciones e ir adquiriendo un dominio más profundo de las lenguas. Este autor también considera que el juego ayuda al aprendizaje de lenguas porque los errores no traen consecuencias y esto, tal y como hemos descrito en los métodos cognitivos, puede ser muy positivo para aprender. Asimismo, considera que los juegos trabajan el turno de palabra y la habilidad para distribuir la atención dentro de una secuencia ordenada de eventos, dos aspectos básicos en el lenguaje. Hay autores que creen que el juego simbólico y el lenguaje inicial están totalmente ligados y que el desarrollo de una de estas capacidades influye directamente en la otra. Para Cardona (2005) el beneficio más importante que otorga el juego al lenguaje es que el juego permite adaptarse de manera personalizada a cada niño y promueve la participación de todos los niños.

Nos gustaría centrarnos en la importancia del juego simbólico, ya que este dará multitud de oportunidades para ejercitar de forma natural un tipo de lenguaje que en la vida diaria sería difícilmente practicable (Moyles, 1990). Además, el juego simbólico permite crear necesidades. Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), siguiendo la línea de funcionalismo, el lenguaje se aprende por necesidad y el juego es un recurso para crear necesidades. Según el MCER el juego tiene un papel importante en el aprendizaje de una lengua.

Los juegos pueden introducir a los niños en la lectoescritura. Freinet utilizaba los diarios de escuela donde los niños podían practicar la lectoescritura de una manera creativa y lúdica. Los cuentos y los libros también pueden ser utilizados como juegos: por ejemplo, el álbum ilustrado que permite al niño introducirse a la lectura asociando juego y placer. Rodari (1983) nos muestra esta mezcla tan especial y propone multitud de juegos para realizar a partir del lenguaje.

2.3.4. Clasificación de los juegos lingüísticos

El Consejo de Europa (2002), a través del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, hace la siguiente clasificación, distinguiendo los usos lúdicos de los usos estéticos. Los lúdicos serían:

1. Juegos de lengua de carácter social: orales (el veo, veo, etc.), escritos (el juego del ahorcado, etc.), audiovisuales (el juego de las películas, etc.), juegos de tableros y de cartas (el juego de la oca, etc.), mímica, etc.

2. Actividades individuales: pasatiempos (sopas de letras, crucigramas) y juegos de televisión y radio (“Cifras y letras”, “Pasapalabra”, etc.).
3. Juegos de palabras: anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas, etc.

Los usos estéticos serían los siguientes:

1. Cantar.
2. Volver a contar y escribir historias.
3. Escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos.
4. Representar obras de teatro con guion o sin él.
5. Presenciar y escenificar textos literarios.

Algunos de estos usos estéticos también tienen un componente lúdico importante y dependiendo de la propuesta pedagógica serían juegos. Por ejemplo, representar obras o escenificar textos literarios se podría hacer a partir del juego simbólico.

Antunes (2005) propone la siguiente clasificación de juegos lingüísticos:

1. Juegos orientados a ampliar vocabulario.
2. Juegos para la fluidez verbal que harían referencia a activar formas de comunicación para mejorar algunas habilidades esenciales como describir, resumir o juzgar.
3. Juegos para la alfabetización más dirigidos a las habilidades de lectura y escritura.
4. Juegos para la memoria verbal donde sobre todo se trabaja el vocabulario.

Labrador y Morote (2008) proponen también clasificar los juegos lingüísticos dependiendo del momento en que se presenten: juegos de iniciación, juegos exploratorios de nivel, juegos de introducción o revisión de un contenido, juegos complementarios a la U.D., juegos de evaluación. Cabrelles (2013) no estaría muy de acuerdo con esta clasificación, ya que para él un juego es educativo si sirve de refuerzo de lo aprendido o de inicio, en una fase exploratoria.

2.3.5. Requisitos para que el juego sirva para aprender lenguaje

Según Antunes (2005) la diferencia entre un juego educativo y uno que no lo es reside en que el educativo está adaptado al progreso de los alumnos y tiene la intención explícita de provocar un aprendizaje significativo y construir una nueva competencia. Para ser educativos, los juegos han de estar adaptados al desarrollo del niño, han de ser retos integrantes o estimulantes y favorecer la autoestima de los alumnos. Los alumnos los deben recibir con entusiasmo, sin estar relacionados con ninguna forma de sanción o obligación, el ambiente ha de ser adecuado teniendo en cuenta la

organización, extensión y limpieza, han de tener un principio, un intermedio y un final y nunca deben ser interrumpidos.

Sallent (1998) postula que el juego será educativo siempre y cuando aporte aspectos concretos y básicos al desarrollo del niño. En esta misma línea, Lianza (1998) considera que para que un juego sea educativo se ha de seleccionar en relación a las necesidades, intereses, niveles de conocimiento y ritmo de desarrollo de los alumnos.

García y Wats (2007) se centran concretamente en el lenguaje. Según estos autores, no todo juego es eficaz para la enseñanza de habilidades lingüísticas sino que hay unos requisitos: el juego tiene que captar la atención y liberar del sentido del ridículo, la acción tiene que ser intensa, no ha de haber un único desenlace posible, ni éxito ni fracaso, tiene que aplicarse según el objetivo de enseñanza y las necesidades lingüísticas del estudiante y en él la comunicación debe ser un componente natural.

Así pues, en resumen, podemos concluir que deben darse las siguientes condiciones:

1. Estar seleccionado o adaptado en relación al desarrollo y necesidades de los alumnos.
2. Ha de aportar algo concreto, ha de tener un cierto objetivo educativo.
3. El ambiente ha de ser adecuado y se ha de dejar suficiente tiempo para no interrumpirlo.
4. Ha de estar relacionado con las motivaciones de los niños y centrar toda su atención.
5. Ha de cumplir las características de juego.
6. La comunicación ha de ser un componente natural.

2.3.6. La aplicación del juego en la escuela

En este apartado pretendemos recopilar información sobre cómo aplicar el juego en las clases de lengua. Primero nos centraremos en el tipo de agrupamientos, posteriormente en el tiempo y espacio donde desarrollar los juegos y finalmente hablaremos del papel del educador y de la evaluación.

Varios autores coinciden en que el mejor agrupamiento para los juegos es de dos niños. Así, por ejemplo, Bruner (1986) considera que dos niños pueden intercambiar ideas e intentar ponerse de acuerdo y esto les permitirá jugar durante más tiempo. Un solo niño no jugará durante tanto tiempo y una agrupación de tres niños no permite que cada uno hable el tiempo necesario. Para este mismo autor que los niños jueguen juntos durante la escuela permite al niño tener más recursos para cuando juegue solo. En este sentido, hemos de tener en cuenta que la interrelación de

personas que se expresan libremente lleva al conflicto. Este es un elemento necesario para el cambio y el crecimiento (Redondo, 2008).

El tiempo de juego estará determinado en primer lugar por las necesidades biológicas del niño y en segundo lugar por otras de tipo social. Los niños a estas edades tienen poca capacidad de atención, ya que su sistema nervioso aún no está preparado para estar atento durante mucho tiempo haciendo la misma actividad. De promedio se calcula que en P3 pueden estar concentrados durante 15 minutos, en P4 unos 20 minutos y en P5 alrededor de 25 minutos. También tendremos que tener en cuenta que este tiempo que puedan estar atentos estará influido por el tipo de actividad en relación con sus preferencias (Losada, 2009).

En relación con el espacio, el juego se puede desarrollar en distintos espacios de la escuela: en el aula de psicomotricidad, en el aula de informática, en la propia aula, en el patio... Creemos que lo mejor para seleccionar los espacios es tener claro qué tipo de juego se quiere hacer y a partir de aquí analizar las posibilidades y limitaciones nos ofrece cada espacio. Los espacios que ofrezcamos para jugar han de cumplir una serie de requisitos como que ofrezca seguridad, tranquilidad y estabilidad (Crespillo, 2010).

A continuación nos centraremos en el papel que ha de tener el educador durante el juego. Investigadores como Cabrelles (2013) consideran que el educador se ha de mantener al margen del niño, ya que de lo contrario acabará influyendo en el juego y el niño no jugará con total libertad. A pesar de eso, este autor conjuntamente con Losada (2009) considera que el educador ha de proporcionar juguetes adecuados a los niños. Según Labrador y Morote (2008) el educador, aunque ha de tener un papel secundario, ha de guiar y orientar a los alumnos durante el juego. Bruner (1986) postula que la presencia del adulto hace que el niño se implique y juegue durante más rato. Elkonin (1980) también destaca la importancia de proporcionar juguetes adecuados y además considera que en muchos casos el juego es aprendido a través de los adultos. Moyles (1990), en una posición intermedia, considera que el juego libre ayuda a conocer el medio así como a clasificar y el juego dirigido permite explorar más allá y desarrollar la creatividad. Podemos concluir que los autores están de acuerdo en que es importante que el educador haga una buena selección del juguete, ya que este condicionará el juego, pero discrepan en cuanto al papel que debe tener el educador durante el juego.

Respecto a los conflictos que puedan surgir, Redondo (2008) considera que es importante que ante un conflicto el educador lo afronte, sin suprimirlo. De esa manera, ayudará al niño a canalizar sus emociones y a educarlo frente al conflicto. Aparte del grado de intervención del educador en el juego, González (1998) considera que el educador ha de observar, analizar y sacar conclusiones sobre el juego. En efecto, la evaluación es lo que permitirá mejorar la intervención de los educadores para que los alumnos puedan aprender de forma óptima.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. JUSTIFICACIÓN

Como se ha detallado en el marco teórico, el juego es un recurso didáctico muy útil. Jugar está en la naturaleza del niño, ayuda a desarrollar los distintos planos del ser humano, motiva, estimula la curiosidad y contribuye al aprendizaje de lenguas por necesidad, puesto que tiene mucho en común con el lenguaje. Sin embargo, si analizamos la historia del juego en la escuela, podemos afirmar que no siempre se han reconocido todos estos beneficios. En efecto, el juego no ha gozado de la misma consideración en todas las etapas de nuestra historia. Así, en épocas como la grecorromana el juego era valorado como una herramienta básica para aprender. Sin embargo, en otros periodos se consideró como un simple entretenimiento que nada tenía que ver con la educación. Por fortuna, actualmente se está volviendo a dar al juego la relevancia que merece y son muchos los profesionales que lo usan con fines educativos.

A partir de nuestra experiencia docente en centros educativos, hemos podido observar que algunos profesionales han ido inventando o modificando juegos para trabajar determinados aspectos de la lengua. Estos juegos se han utilizado como herramienta didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje lingüístico de muchos maestros y alumnos. Sin embargo, esta labor loable, realizada con gran dedicación y empeño, es poco reconocida y divulgada fuera del aula por los motivos que exponemos a continuación. En efecto, si bien los maestros comparten entre ellos estos juegos con relativa facilidad, en la mayoría de los casos no son conscientes de la importancia de lo que han creado, ni tienen los medios necesarios para compartir estos juegos más allá de la escuela donde trabajan. Asimismo, el juego como herramienta para aprender lenguas no ha sido objeto de estudios académicos que le otorguen la importancia que sin duda tiene en la práctica.

Por todo lo antedicho, el campo de trabajo **es** muy amplio y extraordinariamente rico, ya que podría ayudar de forma sustancial a mejorar las prácticas educativas de las escuelas en su día a día. Así pues, hemos considerado oportuno realizar una primera aproximación al tema intentando conocer la opinión de los profesionales respecto al juego y recopilando algunos juegos y maneras de ponerlos en práctica. Además de esta aproximación también nos gustaría incidir en la zona donde desarrollaremos el trabajo fomentando el uso del juego.

3.2. OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar si se utiliza el juego como herramienta para el aprendizaje de lenguas en las escuelas de la población de Banyoles y en la escuela Montessori de Girona y conocer la percepción y opinión de los profesionales sobre el juego.

Para el logro de este objetivo general nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- 1) Descubrir distintas formas de trabajar a partir de la visita a distintas escuelas de Banyoles y la escuela Montessori de Girona.
- 2) Explorar si se usa el juego en las escuelas y, en tal caso, si se usa como herramienta didáctica para aprender las distintas lenguas vehiculares.
- 3) Recopilar los distintos juegos que se utilizan.
- 4) Determinar los aspectos positivos y negativos del uso del juego que perciben los distintos profesionales.
- 5) Detectar si hay conflictos en su utilización y, en el caso de haberlos, plantear algunas soluciones.
- 6) Registrar algunas estrategias utilizadas por los profesionales para mejorar la aplicación de los distintos juegos.

3.3. METODOLOGÍA

La metodología que hemos utilizado para nuestra investigación ha sido de tipo cualitativa. Según Atienza et al. (2014), este tipo de metodología tiene las siguientes características:

- 1) Es inductiva, lo que implica tener un diseño de investigación flexible, con unos interrogantes vagamente formulados. Eso permite que la investigación se adapte a lo que se va encontrando.
- 2) Estudia los fenómenos de manera global, teniendo en cuenta todos sus elementos.
- 3) Su objetivo no es establecer relaciones de causa-efecto sino más bien comprender.
- 4) El investigador puede ser un instrumento de medida.
- 5) No se interesa por estudiar una población representativa ni busca generalizar los datos sino realizar estudios intensivos a pequeña escala, analizar pocos individuos pero en profundidad.

- 6) No busca probar teorías o hipótesis sino generarlas para abrir futuras líneas de investigación.

Como podemos comprobar, nuestros objetivos están orientados a realizar una primera aproximación al tema que nos permita acercarnos de manera amplia y abierta al campo de investigación. Para ello, hemos de describir con profundidad el uso del juego como herramienta didáctica en las distintas escuelas. Por estos motivos creemos que nuestra investigación ha de ser de tipo cualitativo para descubrir y comprender los distintos fenómenos. En un futuro, gracias a esta primera aproximación, se podrán abrir futuras líneas de investigación cuantitativas, ya que una vez explorado este campo, será el momento de empezar a cuantificar los fenómenos descritos previamente. Nuestra muestra no será representativa, ya que no tenemos la intención de que nuestros datos se puedan externalizar. El propósito de esta investigación es conocer nuestra muestra en profundidad para descubrir nuevos fenómenos.

3.3.1. Muestra

La mayoría de entrevistados provienen de la población de Banyoles, motivo por el cual describiremos brevemente esta población destacando algunas informaciones importantes. Banyoles tiene una población de 19.119 habitantes, 9.58 varones y 9.537 mujeres. Un 7,9% de la población tiene una edad comprendida entre tres y seis años y, por lo tanto, podrían estar dentro del segundo ciclo de Educación Infantil. Económicamente, el 51,2% de la población activa se dedica a los servicios, el 47,2% se dedica a la construcción y la industria y el 4,4% a la agricultura (Idescat, 2013).

El 72,6% de sus habitantes han nacido en Cataluña, el 7,5% ha nacido en otro lugar de España y el 19,9% restantes ha nacido fuera de España (Idescat, 2013). El 20% de la población de Banyoles es inmigrante, especialmente procedentes de Gambia, Marruecos, Latinoamérica, Europa del Este y China. Respecto al conocimiento del catalán, el 78,9% de la población comprendida entre 2 y 4 años lo entiende, el 32,5% lo habla, el 8% lo lee y el 2,5% lo escribe; entre la población que va de los 5 a los 9 años lo entiende un 97,1%, lo habla un 76,7%, lo lee un 65,2% y lo escribe un 46,1% (Idescat, 2013).

Debido al alto índice de población inmigrante, en el curso 98-99 se empezó el “Pla d’Escolarització Extensiva” con el consenso de las distintas escuelas. El año 2001 el Ayuntamiento de Banyoles empieza a promover este plan y el 2002 se une el Consejo Escolar Municipal. La finalidad de este plan vigente en la actualidad es promover distintas prácticas como la educación integral y de calidad, la cohesión social, la igualdad de oportunidades y el uso de la lengua catalana

(Ayuntamiento de Banyoles, Sin fecha). Este plan trata de repartir de forma equitativa en los colegios de Banyoles a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Tras esta necesaria contextualización, describimos de forma más detallada nuestra muestra. Esta está compuesta por diez profesionales dedicados al campo de la Educación Infantil. La primera entrevista que realizamos la hicimos en Girona, en el colegio Montessori. Este colegio tiene más de mil alumnos y es un colegio privado, por lo que el nivel socioeconómico de las familias es alto. En el Montessori se estudia Educación Infantil, Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Este colegio se basa en la pedagogía Montessori, según la cual los alumnos de Educación Infantil no se separan por edad y en la misma aula hay alumnos de los distintos cursos. La maestra entrevistada es una tutora de P3, P4 y P5. Este curso su clase está compuesta por 25 alumnos. Como recursos de personal, además de tener a la tutora, también hay una ayudante que habla inglés.

Los otros colegios son todos de la misma población, Banyoles, y forman parte del “Pla d’escolarització extensiva”. Aproximadamente en Educación Infantil hay unos siete u ocho alumnos en cada aula de las escuelas de Banyoles que están dentro de este plan. Se ha de tener en cuenta que hay una parte de la inmigración que no está incluida en este plan y por lo tanto en la mayoría de escuelas hay más de siete u ocho alumnos inmigrantes por aula. Este hecho nos parece remarcable, ya que muchos de estos alumnos tendrán sus primeros contactos con la lengua catalana en la escuela y habrá una gran parte de ellos que no la conocerá, por lo que cobrará gran importancia el aprendizaje de la lengua oral.

La segunda entrevista la hicimos en el colegio público Camins de Banyoles, este colegio es de nueva creación, concretamente se abrió el curso 2012-2013 y de momento se hacen dos cursos, P3 y P4. El próximo curso se ampliará la docencia a P5 y así, año tras año, se irán abriendo los cursos correspondientes de forma progresiva. El colegio tiene noventa alumnos distribuidos en cinco grupos y hay seis maestros. Los alumnos de P3 y P4 van a la misma clase independientemente de la edad. Los distintos alumnos provienen de distintos niveles socioeconómicos. En este colegio entrevistamos a la directora, que además es maestra de apoyo de los dos mencionados cursos de P3 y P4.

La tercera entrevista la realizamos en la escuela Can Puig de Banyoles. Este colegio público tiene trescientos cincuenta y seis alumnos y ofrece el segundo ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria. Los niños están divididos por edades, en casi todos los cursos hay dos líneas, exceptuando 4º, 5º y 6º de Primaria, donde hay una. Hay un 44% de inmigración y el nivel socioeconómico de las familias de la escuela es mediano. Realizamos la entrevista una maestra cuya función durante este curso es de maestra de apoyo, aunque sobre todo de P4 (en Educación Infantil hay ocho maestras y dos son de apoyo).

La cuarta entrevista la llevamos a término en el colegio público Baldiri Reixac de Banyolas. Hay unos cuatrocientos cincuenta alumnos y dos líneas por curso. La escuela realiza los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria. Los alumnos se distribuyen en función de la edad. El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo y hay un cincuenta por ciento de inmigración. En Educación Infantil hay ocho maestras y una técnica de educación infantil. Nos atendieron dos maestras: primero la coordinadora de Educación Infantil, maestra y apoyo; posteriormente, una tutora de P3.

La quinta escuela que visitamos fue Draga, que tiene cuatrocientos cincuenta alumnos repartidos en los cursos del segundo ciclo de Educación Infantil y Primaria. En todos estos cursos hay dos líneas, exceptuando dos cursos donde hay tres. Esta escuela pública está situada en una zona socioeconómica alta, aunque no todas las familias de los alumnos tienen un nivel socioeconómico alto, como es el caso de los de escolarización extensiva. En esta escuela nos atendió una maestra cuya función este año era maestra de apoyo. En esta escuela los niños se dividen por edades y las maestras se van alternando de tal forma que cada una hace todos los cursos con los mismos alumnos y después trabaja un año como maestra de apoyo.

La sexta entrevista la realizamos en la escuela Casa Nostra. Esta escuela es concertada, por lo que la mayoría de los alumnos es de un nivel socioeconómico alto, aunque también hay alumnos que provienen del “Pla d’Escolarització Extensiva”. En esta escuela se hacen todos los cursos de Educación Infantil, tanto de primer ciclo como de segundo, así como Primaria, ESO y Bachillerato. Hay trescientos alumnos y una línea por curso, aunque muchas veces los grupos que son numerosos se dividen en dos subgrupos. En esta escuela nos atendió la coordinadora que este año es la tutora de P4, pues cada curso se alterna con una compañera y una hace P4 y la otra P5.

La séptima entrevista la hicimos a la escuela Pla de l’Ametller. Esta escuela pública tiene unos cuatrocientos cincuenta alumnos repartidos en dos líneas por curso. Se realizan los cursos de segundo ciclo de Educación Infantil y toda Primaria. El nivel socioeconómico de las familias que van a la escuela es medio bajo y hay unos 7-8 niños inmigrantes por aula. En esta escuela hicimos la entrevista con tres profesionales: la coordinadora y maestra de apoyo en Educación Infantil, la maestra de inglés, que este curso hacía P5, 1º y 2º de Primaria, y una maestra de Educación Especial. Las maestras de Educación Infantil de esta escuela también van pasando por todos los cursos y después están un año trabajando como maestras de apoyo.

3.3.2. Instrumentos

El primer contacto con las escuelas se realizó a través del envío de un correo electrónico en el que se expuso nuestra intención de hacer una entrevista sobre el uso del juego para aprender lenguas y se especificó que las entrevistas podían ser en grupo o de forma individual, dejando a su elección la realización de un tipo u otro de entrevista. La decisión de establecer un primer contacto por correo electrónico con los colegios se debió a dos razones fundamentales: la primera de ellas fue nuestro deseo de no interrumpir de forma súbita en la jornada de trabajo y la segunda darles un margen de tiempo para cuestionarse quién y cómo querían responder a la entrevista. Se les dejó elegir la agrupación que quisieran porque esto nos permitía adaptarnos mejor a sus horarios y que ellos pudieran elegir la forma en que se sintieran más cómodos para responder.

Como instrumento hemos utilizado una entrevista semiestructurada. Para ello nos hemos basado en unas preguntas abiertas que eran comunes en las distintas entrevistas y se han ido añadiendo preguntas dependiendo del contexto de cada entrevista, lo que nos ha permitido obtener más información. A continuación describiremos las preguntas comunes. Se plantearon trece preguntas generales y algunas contenían preguntas más concretas. Las primeras seis preguntas nos han servido para describir la muestra y conocer el funcionamiento de las distintas escuelas. Estas preguntas están totalmente relacionadas con el objetivo número uno y buscan conocer de forma más detallada la escuela. Podemos ver tanto las preguntas como el objetivo en la siguiente tabla:

Preguntas introductorias (1-6)	Objetivo nº 1
1. ¿Cuántos alumnos aproximadamente hay en el colegio?	1) Descubrir distintas formas de trabajar a partir de la visita a distintas escuelas de Banyoles y la escuela Montessori de Girona.
2. ¿Las familias de los alumnos que vienen a la escuela qué nivel socioeconómico tienen?	
3. ¿Qué cursos hacéis en la escuela?	
4. ¿Cuántas líneas tenéis por curso?	
5. ¿De qué curso eres maestra?	
6. ¿Cuántos alumnos tienes en tu clase?	

Tabla 1. Relación entre las preguntas introductorias (1-6) y el objetivo número 1.

Hemos utilizado la pregunta número siete para ver si utilizaba el juego como herramienta didáctica para aprender lenguas. Por su parte, la pregunta número ocho se ha dedicado a preguntar sobre los juegos usados y está subdividida en siete preguntas que sirven para orientar acerca de la información que queremos tener sobre cada uno de los juegos. Esta pregunta da respuesta al objetivo número dos. A continuación podemos ver la tabla con estas dos preguntas y los correspondientes objetivos:

Preguntas 7 y 8	Objetivos nº 2 y 3
7. ¿Utilizas el juego como herramienta para aprender lenguas?	2) Explorar si se usa el juego en las escuelas y, en tal caso, si se usa como herramienta didáctica para aprender las distintas lenguas vehiculares.
8. ¿Qué juegos utilizas o qué juegos te gusta más utilizar? ¿Cómo se juega? ¿Dónde se juega? ¿Cuándo juegan? ¿Cuánto tiempo juegan? ¿Utilizas algún material específico para este juego? ¿Cuál? ¿Qué agrupaciones sueles hacer? ¿Cuál es tu papel durante el juego?	3) Recopilar distintos juegos que se utilizan.

Tabla 2. Relación entre las preguntas 7 y 8 y los objetivos nº 2 y 3.

Las preguntas número nueve, diez y doce están relacionadas con el objetivo número seis. La novena busca averiguar si los profesionales utilizan estrategias de introducción de un nuevo juego. La décima busca averiguar algunas estrategias relacionadas con la repetibilidad de los juegos. La duodécima pregunta está relacionada con estrategias para controlar el tiempo.

Preguntas 9, 10 y 12	Objetivo nº 6
9. ¿Qué estrategias utilizas para introducir y explicar el juego? 10. ¿Repetís los mismos juegos? ¿Cómo determináis si se puede volver o no a utilizar un juego? 12. ¿Hay alguna estrategia que te permita controlar el tiempo sobre el juego?	6) Registrar algunas estrategias utilizadas por los profesionales para mejorar la aplicación de los distintos juegos.

Tabla 3. Conexión entre las preguntas 9,10 y 12 y el objetivo nº 4.

La pregunta número once está relacionada con el objetivo número cinco. Su finalidad es descubrir si los profesionales perciben alguna relación entre la aparición de conflictos y el uso del juego. Esta pregunta está subdividida en tres preguntas más. La primera de ellas está destinada a descubrir si los profesionales detectan algún indicador que provoque la aparición de conflictos, la segunda busca conocer si hay alguna estrategia para evitarlos y la tercera pretende conocer estrategias que utilicen los profesionales para intervenir ante los conflictos.

Pregunta 11	Objetivo 5
11. Si el juego es por agrupaciones, ¿suelen salir conflictos durante el juego? • ¿Hay algún factor que hace que sea más fácil que haya conflictos?	5) Detectar si hay conflictos en la utilización del juego y, en el caso de haberlos, plantear algunas soluciones.

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Has encontrado alguna estrategia que permita reducir los conflictos desde el inicio? • ¿Qué te ha dado mejores resultados ante un conflicto que ya se ha producido? 	
---	--

Tabla 4. Conexión entre la pregunta 11 y el objetivo nº 5.

Las preguntas número doce y trece tienen como objetivo conocer qué aspectos positivos y negativos destacan los profesionales sobre el juego.

Preguntas 12 y 13	Objetivo nº 4
12. ¿Qué cosas positivas destacarías del juego? 13. ¿Qué cosas negativas o limitaciones destacarías del juego?	4) Determinar los aspectos positivos y negativos del uso del juego que perciben los distintos profesionales.

Tabla 5. Conexión entre las preguntas 12 y 13 y el objetivo nº 4.

Como hemos podido observar, las preguntas comunes van dirigidas a la consecución de cada uno de los objetivos. La entrevista se realizó en catalán para mayor comodidad de los entrevistados. Para recoger de forma explícita las distintas entrevistas, se utilizó la aplicación RECFORCE para grabar voz en una tableta. Posteriormente la grabación se transcribió y se tradujo para un adecuado análisis. En los anexos se ofrece la transcripción completa de las entrevistas. Para el analizar los datos obtenidos en las entrevistas se usó el programa MAXQDA, concretamente la versión 11. También se utilizó una cámara fotográfica para registrar materiales y espacios de las escuelas.

3.4. RESULTADOS

Para realizar un análisis de tipo cualitativo es importante ir agrupando la información en distintos códigos (Núñez, 2006). Así pues, los resultados se han analizado concretamente a partir de los siguientes códigos:

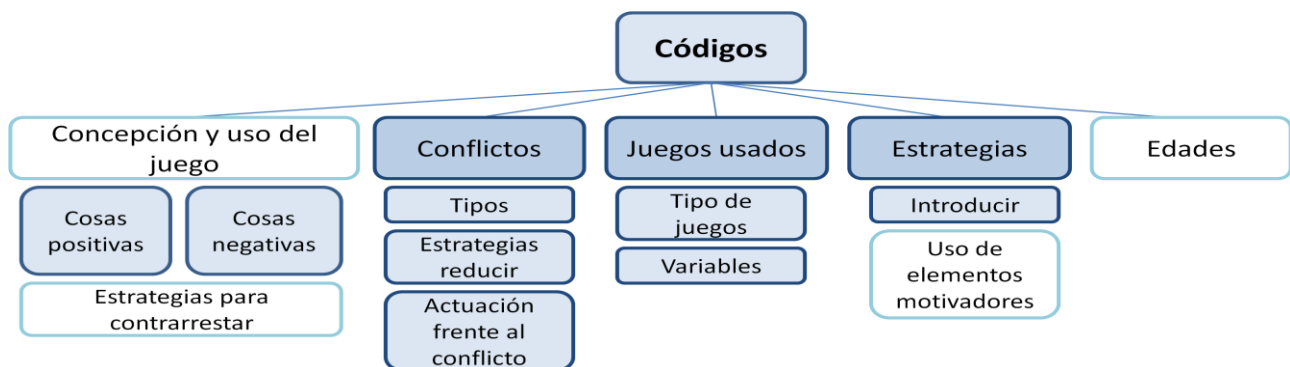


Gráfico 1. Códigos utilizados para el análisis de los datos.

Como podemos observar, la mayoría de los códigos están relacionados con los objetivos del trabajo aunque otros no lo están. Estos se han seleccionado a partir del análisis de las entrevistas, donde hemos comprobado que ciertos temas se iban repitiendo con frecuencia o bien en algunas entrevistas tenían mucha relevancia. Para analizar los juegos hemos visto la necesidad de clasificarlos y hecho elaborado propia clasificación basándonos en el Consejo de Europa (2002). La podremos ver con más detalle líneas más abajo.

Para facilitar la lectura de los resultados le asignaremos siglas a cada una de las escuelas. En la siguiente tabla podremos ver qué sigla le corresponde a cada colegio:

Montessori	M.	Baldiri Reixac	B.R.
Camins	C.	Draga	D.
Can Puig	C.P.	Casa Nostra	C.N.
Pla de l'Ametller	P.A.		

Tabla 6. Los colegios con sus correspondientes siglas.

3.4.1. Metodología de trabajo de las escuelas

Cada escuela tiene su forma de educar y a continuación mostraremos algunos métodos que utilizan. En la escuela M. cada aula tiene un número de rincones, en cada uno de los cuales hay muchas actividades para realizar graduadas secuencialmente. Eso permite que cada niño siga su proceso y, orientado por la maestra, pueda ir libremente al espacio que desee. La escuela C. tiene distintas dinámicas a lo largo del día, sobre todo se trabaja mucho a partir de ambientes creados en cada una de las clases. En la escuela C.P. se trabaja a partir de cuatro subgrupos en cada aula: una maestra atiende a uno de los grupos y la otra está por los demás; también se trabaja por talleres. En la escuela la D. se trabaja tanto por rincones como por ambientes. En la escuela C.N. los alumnos de P3 y P4 trabajan por rincones y los de P5 hacen una actividad general en grupo. En la escuela P.A. también se trabaja a partir de rincones. A demás las escuelas C., C.P., B.R., D., C.N. y P.A. realizan algunos proyectos.

3.4.2. Uso y concepción del juego. Aspectos positivos y negativos. Estrategias para contrarrestar los negativos

En todas las escuelas se utiliza el juego como herramienta para aprender lenguas. Sin embargo, resulta fundamental hacer hincapié en la existencia de las distintas concepciones del juego que hemos analizado, pues no todos los profesionales tienen el mismo concepto. Así pues, a

veces ciertas actividades son propuestas como juegos sin cumplir muchas características del juego mientras que otras, a pesar de cumplir todas las características de juego, no son percibidas como tal. En la entrevista a la maestra del M. fue muy relevante entender por qué ni ella ni otros de sus compañeros consideraban que las actividades del Montessori fueran juegos. Para ella no eran juegos, ya que su concepción de libertad en los juegos era muy amplia y en las actividades Montessori se guía más a los niños. Además, cada actividad adquiere un sentido total con el resto de actividades y no por ella misma. Pese a su concepción, nos explicó que en algunas ocasiones los niños consideran estas actividades como juegos. Además, clarificó que sería posible realizar juegos con materiales Montessori, pero no con su método.

En relación con los aspectos positivos del juego, todas las escuelas coinciden en que ayuda a aprender. Las escuelas C.N., M., C.P y B.R. destacan que lo hacen sin darse cuenta y lo ven como un elemento positivo. Sin embargo, el mismo hecho es visto como algo negativo para una maestra del colegio P.A. Las maestras de las escuelas P.A., C.N., M., C.P. y C. subrayan del juego la alegría que transmite, la diversión y lo mucho que motiva a los niños. Las maestras de las escuelas C.N. y C. ven el juego como actividad natural de los niños de esta etapa. Las profesionales de la escuela P.A., C. y B.R. perciben el juego como una actividad que ayuda a aprender de forma vivencial, permitiendo que el niño tenga un papel activo.

Además, según las entrevistadas de la escuela P.A., el juego ayuda a compartir con los demás y fomentar el espíritu competitivo. En este sentido, hay discrepancias entre las distintas profesionales de la escuela sobre si es adecuado fomentar este espíritu. Para la maestra del M. el juego permite trabajar la perseverancia, el autoconocimiento y la externalización de las preocupaciones, aspectos que contribuyen a la formación del carácter del niño. También destaca que el juego es la base hacia el aspecto social, pues con él los niños aprenden a perder, a esperar y a respetar a los demás. La maestra de C.P. considera que permite trabajar multitud de aspectos de forma indirecta y que enseña a respetar el turno. Por su parte, la maestra de la escuela C. recalcó que el juego estimula la curiosidad de los niños.

En cuanto a los aspectos negativos, quizá el más destacado es que hay un cierto miedo al juego. Así, en las escuelas C. y D. nos explican que entre los padres existe cierto temor a que los niños no aprendan suficiente jugando. Para algunos entrevistados, como la maestra de C.P., los juegos no lo pueden enseñar todo y es necesario un equilibrio entre el trabajo y el juego. Sin embargo, posteriormente nos dice que ella lo intentaría todo con juego.

En las escuelas P.A. y C.N. nos explican que el jugar comporta un estado general de la clase más alterado. Para las maestras de la primera escuela el problema no es que haya un ambiente más animado, sino que haya gente, incluso ellas mismas, que relacionen esta animación con algo negativo. Para la maestra de la escuela C. N. el problema reside en el grado de animación que

comporta el juego y la mucha atención que necesita la maestra para ir frenando éste e irlo reconduciendo hacia el objetivo previo. Una opinión muy distinta es la de la maestra de la escuela B.R., que nos propone como limitación el hecho de que el juego sea totalmente dirigido por parte del profesional. Esta opinión es compartida por la maestra de la escuela C.P.

Otra limitación que ven las escuelas está relacionada con el número de alumnos. Las maestras de la escuela la D. y P.A. consideran que hay demasiados alumnos por aula para poder jugar con todos a la vez. Frente a esta dificultad las escuelas intentan reducir el grupo de alumnos: dividiéndolos entre los maestros, haciendo grupos de refuerzo, haciendo proyectos con padres, voluntarios u otros alumnos de la escuela, rincones y/o algunos alumnos o grupos de alumnos trabajan de forma autónoma. La maestra de la escuela P. A. explicó que se necesita mucho tiempo para elaborar un buen juego, que jugar cansa físicamente al maestro y que a veces los niños no tienen suficiente nivel para jugar solos a determinados juegos.

Otra restricción que puede surgir es que no todos los niños hablen ni participen por igual. Así lo manifestaron las maestras de las escuelas de C.N. y C.P. Las dos propusieron que para evitar este problema es necesario fomentar la participación de todos. Además, la maestra de C.N. suele empezar con el alumno que suele distorsionar más, de esta forma lo implica en el juego. La maestra de C.P. piensa que otra limitación es que a veces puede faltar tiempo para acabar un determinado juego. Ella en este caso recomienda que si se puede se deje de hacer la actividad que tenías planteado realizar seguidamente para terminar el juego y, si no hay otro remedio, se abandone. En correspondencia a este mismo problema, otra estrategia sería la propuesta por la escuela P.A., donde se comentó que, si hace falta, el maestro debe saltarse pasos para llegar al final.

3.4.3. Los conflictos. Algunas estrategias ante éstos

Podríamos distinguir cinco tipos de conflictos según nos han comentado las distintas maestras. El primer tipo, según las maestras de las escuelas D. y P.A., vendría dado porque el niño de esta edad tiene dificultades para esperar y no consigue respetar el turno. El segundo tipo de conflicto, descrito por una maestra de P.A., derivaría de una discusión entre los alumnos porque las normas no han sido suficientemente delimitadas. Una forma de solucionar este tipo de conflictos sería acordar las normas entre todos. El tercer tipo, descrito por la maestra de B.R. se produciría cuando un niño agrede a otro como forma de comunicar físicamente lo que no sabe expresar con palabras. El cuarto tipo de conflicto estaría relacionado con los recursos materiales: o bien un niño quiere apoderarse de todos los materiales (escuela C.N.) o como no hay material para todos surgen conflictos (escuela C.). Frente a este tipo de conflicto, la escuela C. les da un reloj de arena a los

niños para que aprendan a esperar y a compartir los materiales. El quinto tipo de conflictos, descrito por la maestra de la escuela C., vendría determinado por el rechazo de un niño hacia otro.

Hay distintas maneras de actuar frente a estos conflictos. Algunas ya las hemos visto y otras las explicamos a continuación. La mayoría de escuelas promocionan que los niños reflexionen sobre estos. Para ello se les puede dar recursos al inicio de curso para poder hacer una mejor reflexión (B.R.), se les puede pedir que dejen la actividad durante unos momentos (D. y C.) o se puede parar la actividad de la clase para hablar sobre ello (C.P.). Otra estrategia utilizada es dar un cojín y permitir a los niños que descarguen su rabia contra él en vez de hacerlo con sus compañeros (C.) Una forma de evitar futuros conflictos es hacer una asamblea final, como sucede en las escuelas P.A, D, C.P. y C. También da buenos resultados poner mucho orden, como indicaron las maestras de C.N. y D. La maestra de C.P. nos explicó que una estrategia para evitar conflictos es hacer grupos equilibrados entre los alumnos.

3.4.4. Los juegos de lengua

Como comentamos anteriormente, para analizar los juegos lingüísticos nos hemos basado en el MCER (Consejo de Europa, 2002) y los hemos clasificado en lúdicos y estéticos. Dentro de lúdicos están los juegos orales y los de lectoescritura. Dentro de los juegos orales, que hemos clasificado a partir de Guibourg (2008), hemos distinguido entre sintáctico-morfológicos, léxico-semánticos, fonético-fonológicos y una última categoría más general que agrupa estos tres más el pragmático. Los juegos de lectoescritura los hemos separado entre grafomotricidad, leer, escribir o los dos. Dentro de los juegos estéticos están cantar y danzar, los juegos de palabras o las actividades relacionadas con cuentos. Algunos juegos podían estar en dos o más clasificaciones y para decidir en qué grupo los incluíamos nos hemos centrado en cuál era el objetivo principal por el cual la maestra proponía aquel juego.

3.4.4.1. Juegos lúdicos

En la siguiente tabla podemos ver los juegos orales encontrados:

<p>Léxico-semánticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retar a los niños a decir vocabulario de una determinada temática, por ejemplo, animales. Hay distintas variantes: en una cada niño dice una palabra y si alguien la repite queda eliminado; en otra, si lo hacen bien se les refuerza (P.A., B.R.). ▪ Juegos relacionados con diversas imágenes. Un tipo serían los de repetir: enseñar las imágenes y repetir de distintas formas: repetir sólo si es verdad o hacer algo si el maestro o la maestra lo dice bien. Otro tipo sería con un conjunto: recordar el elemento que falta; o cada vez se esconde un elemento del conjunto y los alumnos lo han de recordar; o con todas las imágenes giradas se pregunta si alguien recuerda dónde está una en concreto. Otro tipo sería repartir una imagen a cada alumno y posteriormente el maestro pregunta quién tiene una determinada (P.A., B.R.). ▪ Con los ojos tapados, adivinar el objeto a partir del tacto (B.R.). ▪ Tirar el dado y decir el nombre del objeto o dibujo que ha salido (B.R.). ▪ Se presenta a los alumnos un juego donde han de pescar peces con cañas y el maestro propone a los alumnos coger peces de un determinado color (C.P.). ▪ Juegos clásicos: veo-veo (con lámina o en el aula), “memories” y bingos (P.A., M.).
<p>Fonético-fonológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Juegos de cartas o la oca, donde aparecen dibujos de praxias de sonidos. Así, cuando se tiene una determinada carta o se cae en cierta casilla se debe hacer la praxia indicada (P.A.). ▪ Juegos de modular la velocidad: se repite lo que alguien diga pero más rápido o más lento (BR). ▪ Grabarse y escucharse a posteriori (B.R.). ▪ Clasificar fotos a partir de los sonidos (C.N.). ▪ Buscar cosas en el aula que empiecen por un determinado sonido (M.). ▪ “Caja del buf”: es una caja con distintos objetos que promueve que los niños soplen (C.).
<p>Sintáctico-morfológicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Un niño lanza una pelota a otro: el niño que lanza la pelota ha de hacer una pregunta al otro y ese debe responder (P.A.). ▪ En la oreja se le dice a un niño de la clase que haga una determinada acción: la hace y los demás han de explicar qué ha hecho (B.R.). ▪ Esconder un objeto en el interior de una caja: los niños han de ir diciendo qué podría haber dentro y han de ir preguntando, a lo que la maestra sólo puede decir sí o no. También un niño puede hacer el rol de la maestra y serán los demás quienes le preguntarán (B.R.). ▪ La maestra cambia de orden los elementos de una frase y los niños han de decir si suena bien (M.).
<p>Generales</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inventar una historia a partir de una lámina (P.A.). ▪ La maestra propone un problema hipotético de la vida cotidiana y entre todos inventan historias para resolverlo (B.R.). ▪ Inventarse historias a partir de dos personajes que la maestra entrega (P.A., C.N.). ▪ Los niños hacen juego simbólico y desarrollan el lenguaje oral. Las escuelas C., C.P., B.R., D., C.N. y P.A. tenían mucho material para incentivarlo.

Tabla 7. Juegos de tipo oral.

A continuación exponemos algunos de los juegos de lectoescritura encontrados:

Leer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jugar a hacer ver que leen cosas o rimas que ya conocen (D.). ▪ Hay un libro dónde están separadas distintas partes de oraciones: se van girando las páginas y se lee lo que sale y se analiza si tiene sentido (D.). ▪ Asociar los nombres escritos de los niños de la clase con su foto. Este juego se puede hacer de distintas maneras: puede ser un juego que esté en un rincón de la clase o se puede trabajar a partir de inventarse una historia donde los niños deban asociarlo por algún motivo (B.R.). ▪ Asociar una imagen con un texto escrito: puede ser una frase o una palabra (D.). ▪ Los niños han de descubrir una palabra escondida dentro de otra (CP.). ▪ Los alumnos se van familiarizando con las letras a partir de hacer construcciones con ellas (D., C.). ▪ Los niños leen una orden escrita y si la entienden la ejecutan (D.).
Leer y escribir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los niños han de asociar una pinza donde hay escrita una letra ligada con la correspondiente letra de palo impresa sobre una cartulina plastificada (D.). ▪ En un rincón de la clase hay un buzón: cada niño va escribiendo cartas y el niño que quiera hará de cartero y las repartirá a sus destinatarios posteriormente (D.). ▪ El ahorcado (con el nombre del Santo del día) (C.N.). ▪ Se visualiza una parte escrita de un nombre: se ha de adivinar de qué nombre se trata (B.R.).
Escribir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Algún niño de la clase trae alguna noticia importante y los demás niños hacen de reporteros y escriben sobre ella (D.). ▪ Se propone una adivinanza y los niños escriben las respuestas (C.).
Grafomotricidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dibujar sobre un calcógrafo (D., P.A.). ▪ Imitar cenefas sobre el papel (B.R.). ▪ Reseguir los encajes, por dentro y por fuera (M.). ▪ Escribir algunas letras con pinceles y agua, palitos en la arena, el dedo sobre pan tostado o harina o con materiales más convencionales (C.P., C.).

Tabla 8. Juegos de lectoescritura.

3.4.4.2. Juegos estéticos

Dentro de los juegos estéticos están cantar y danzar, los juegos con palabras y las actividades relacionadas con cuentos. Hay muchas escuelas que nos han explicado que utilizan el cantar canciones para aprender lenguas, en concreto han sido las escuelas P.A., D., B.R. y M. La escuela P.A. después entrega un CD a los padres con las canciones. En esta escuela creen que acompañar las canciones con danzas y gestos ayuda al recuerdo de la canción. Respecto a los juegos

con palabras, las escuelas P.A. y D. promueven el recuerdo de poemas, adivinanzas y rimas entre el alumnado. En la escuela P.A. promueve que los alumnos se inventen refranes y rimas.

En relación con los cuentos se hacen muchas actividades en todas las escuelas. La actividad más típica consiste en explicar los cuentos. Otras actividades son inventarse finales o títulos, como nos explicaron las maestras de B.R. y C.N. Asimismo, la maestra de B.R. trabaja la comparación de distintas versiones del mismo cuento y altera la secuencia de sucesos para que los alumnos la ordenen. Muchas escuelas trabajan la representación de cuentos, con títeres o con el propio cuerpo. Cabe destacar la estrecha relación entre el juego simbólico y los cuentos. Como hemos dicho, en muchas escuelas se hacen representaciones después de escuchar un cuento pero hay otras que a partir del juego simbólico acaban desarrollando y documentando cuentos, como la escuela C. En la escuela C.N. nos enseñaron incluso un libro que habían hecho los niños de la escuela recientemente.

3.4.4.3. Algunas variables de los juegos

En este espacio queremos explicar de forma muy sintetizada qué diferencias hemos encontrado en relación con los juegos y las escuelas. El espacio más utilizado para realizar juegos para trabajar el lenguaje es el aula, a partir de ambientes o rincones. También se hacen juegos en el patio o en aulas destinadas a reforzar los aprendizajes de algunos alumnos. Algunas escuelas permiten que los niños se lleven juegos a casa. Las escuelas B.R., P.A., D. y C.P. tienen espacios especialmente diseñados para trabajar la lectura o para explicar cuentos. En la escuela B.R. además tienen un espacio para trabajar cuentos emocionales.

Cualquier momento del día es bueno para usar este tipo de juegos. Algunos de estos juegos se repiten cada día y otros se hacen de vez en cuando. A veces se prueban juegos nuevos y en función de su acogida por parte del niño se repite o no. Muchos maestros repiten juegos pero cambian la forma para mantener la motivación de los alumnos. Las maestras de las escuelas P.A., C.N. y M. ven como algo muy positivo repetir los juegos, ya que de esta forma los niños ya han aprendido su dinámica y pueden ir cada vez más rápido siendo así más divertido, además de ayudar a trabajar la perseverancia.

Respecto a la duración, esta depende mucho del tipo de juegos. Los juegos de logopedia son los que duran menos rato. La maestra de la escuela C.N. nos explicó que muchos juegos como máximo se podían alargar una media hora y las maestras de las escuelas M. y C. consideran que los juegos se pueden alargar dependiendo de lo que el niño considere oportuno. En la escuela B.R. consideran que la duración ha de estar relacionada con el interés del niño.

Las agrupaciones dependen totalmente del tipo de juegos que se hagan. Hay juegos que se hacen con el grupo clase, otros con grupos pequeños y otros más individuales. Parece ser un buen

número para jugar a determinados juegos entre 4 y 8 alumnos. Durante los juegos los maestros desempeñan papeles distintos. En las escuelas P.A., M., B.R. y C. consideran muy importante ofrecer materiales y observar (con su debido registro). Entre otros papeles está el de presentar la actividad, ir moderándola, ser un jugador más o ir guiándola.

3.4.5. Estrategias para la introducción de los juegos y algunos elementos que los acompañan

En este apartado hablaremos de algunas estrategias utilizadas para introducir juegos y hacerlos más comprensibles y motivadores. En la escuela P.A. hay una de las maestras que para empezar una determinada actividad se pone una tirita en el dedo. De esta forma consigue aumentar la curiosidad de los alumnos y hace que estén más motivados para empezar un nuevo juego. Presentar el juego dentro de una caja “sorpresa” también ayuda a que los niños se sientan mucho más motivados. Esta técnica la utilizan las maestras de los colegios P.A. y C.P.

Aunque la mayoría de profesionales entrevistados presentan y explican el juego, algunos a veces no los explican, dejando que los niños libremente exploren el material. Esto por ejemplo se hace en la escuela B.R. y C. Con los juegos tradicionales, la maestra de la escuela C.P. promueve que los niños pregunten las normas a sus familiares y después las expliquen al resto de los alumnos en clase. Después de la explicación algunos profesionales lo ejemplifican, por ejemplo, en la escuela P.A. y C.N. Las maestras de B.R., P.A. y D. dan mucha importancia que los juegos estén acompañados de apoyo visual o escrito para facilitar su comprensión.

Otras estrategias vinculadas a la motivación son vincular el juego con un elemento sorpresa o un secreto; por ejemplo, decir algo en la oreja de un niño para incentivar la curiosidad de los otros. Otra sería utilizar elementos alternativos que no tienen que estar vinculados forzosamente al juego; por ejemplo, usar una diadema divertida para tapar los ojos de los niños, o usar monigotes para explicar historias. Otra sería ofrecerles una recompensa al final; por ejemplo, quien se esfuerce más se llevará la mascota de la clase. A veces se puede usar el juego simbólico dentro de otro juego, lo que permite motivar mucho más a los niños; por ejemplo, mientras se aprende una serie de vocabulario, hacer como si hicieran fotos; mientras se recoge una noticia, jugar a ser reporteros; para reconocer sus nombres, jugar a ser el viento...

3.4.6. Edades

Aunque en un primer momento no incluimos ninguna pregunta en relación a esta variable, hemos observado que muchos profesionales lo consideran una variable muy relevante. Sin embargo en las escuelas M. y C. no siguen el criterio de la edad para clasificar a los alumnos, teniendo en cuenta que el sistema educativo solamente clasifica a los alumnos de 3, 4, 5 y 6 años en Educación Infantil.

Como características evolutivas, las maestras destacan que los alumnos de P3 tienen una atención más limitada y no tienen un objetivo tan concreto cuando juegan, están muy centrados en el momento. Para muchos alumnos de P3 es la entrada al sistema educativo y por eso muchas escuelas promueven una buena relación escuela-familia, haciendo actividades tales como talleres por parte de los padres, materiales de la escuela que los niños se llevan a casa... Muchos profesionales ven como prioritario trabajar el lenguaje oral en P3. Los niños están muy acompañados en muchas de las actividades y muchas se hacen en gran grupo. La escuela C.P. utiliza dados especiales para el juego en P3 y algunas escuelas como B.R. y C.P. empiezan a introducir a los alumnos de este curso en los juegos de mesa, por tanto, juegos reglados. Esta introducción en ocasiones se hace adaptando los juegos. Por ejemplo, en la escuela B.R. adaptan el “memory” para que puedan jugar.

A los alumnos de P4 se les empieza a dar más autonomía, ya empiezan a trabajar la consciencia fonológica. Los maestros de la escuela P.A. introducen los juegos de mesa en esa edad, por ejemplo la oca. Un juego simbólico muy utilizado sobre todo en P3, pero también en P4, son las cocinitas. Algunas escuelas tienen espacios para jugar a las cocinitas, por ejemplo las escuelas B.R., C. y D. Por último, los alumnos de P5 tienen mucha más autonomía y hacen actividades donde pueden decidir más cosas por ellos mismos.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido ver de forma detallada en el marco teórico, definir el juego no es tarea fácil. Por ello, hemos tratado de conceptualizado a partir del análisis algunas de sus características, a sabiendas de que este procedimiento no está exento de dificultades. Así pues, si una de las características del juego es que una actividad que conlleva placer, hemos de tener en cuenta que la misma actividad puede ser descrita como juego o no dependiendo de si la persona que la realiza está obteniendo placer o no. Además, no todas las características son entendidas por los diversos autores de la misma forma. Como pudimos exponer al comienzo de este trabajo, existen muchas discrepancias en la conceptualización de la libertad, otra de las características definitorias del juego. Estas dificultades para delimitar el concepto de juego se han abordado en el marco teórico y han aflorado en la práctica en el marco empírico, en la consideración de las actividades que son juego y en la inclusión o no de las actividades Montessori como juegos.

En segundo lugar, tal y como hemos expuesto de forma teórica, el juego es una herramienta muy poderosa para aprender, ya que desarrolla todos los planos de la persona y es muy motivadora. Desde un punto de vista práctico, hemos podido constatar que los profesionales entrevistados creen que utilizar el juego como instrumento didáctico es muy positivo, pues ayuda a los alumnos a aprender infinidad de aspectos. Entre estos, han destacado que además de ayudar a aprender la lengua, ayuda a desarrollar aspectos sociales y emocionales. Entre los aspectos sociales han subrayado algunos tales como aprender a esperar, a respetar a los demás, a perder, a compartir y a competir. Entre los aspectos emocionales recalcaron la alegría, la diversión, el autoconocimiento y la externalización de las emociones.

En tercer lugar, la elaboración de este trabajo nos ha permitido recoger una amplia variedad de juegos a través de los cuales se trabajan los distintos planos del lenguaje: fonético-fonológico, léxico-semántico, sintáctico-morfológico y pragmático. El análisis de estos juegos nos ha permitido valorar la importancia de desarrollar cada uno de estos planos para conseguir la competencia comunicativa.

En cuarto lugar, respecto al lenguaje y al juego, existen grandes diferencias relacionadas con la edad. Probablemente este sea el motivo por el cual en la mayoría de escuelas estudiadas, en concreto cinco de siete, se agrupa a los alumnos de Educación Infantil en función de su edad. Una de las diferencias constatadas reside en el tipo de juego que se hace. Muchos teóricos sustentan que los juegos de reglas no pueden ser comprendidos en Infantil y consideran que si pudiesen hacerlo sería a partir de los 5 años. Sin embargo, hemos podido constatar que algunas escuelas los utilizan incluso en P3. Tal y como sustenta la parte teórica y empírica, los alumnos de 3 y 4 años hacen un juego simbólico más relacionado con la vida cotidiana. En conexión con el lenguaje, en el marco

teórico expusimos que los alumnos de P3 no tienen la capacidad de expresarse de forma descontextualizada. Este hecho lo podemos relacionar con el marco empírico, pues algunas entrevistadas destacaron de los alumnos de este curso que al jugar no tienen un objetivo a largo plazo, ya que están más centrados en el aquí y ahora. Además, otra característica importante que destacan tanto las teorías como las maestras de los alumnos de P3 es que los niños tienen limitada la capacidad de atención, lo que influye tanto en el lenguaje como en el juego.

En quinto lugar, la importancia del juego ha ido oscilando al largo del tiempo. Así, aunque actualmente se valora más, queda un largo camino por recorrer, pues los profesionales sienten una cierta ambivalencia frente al juego, relacionándolo por un lado con lo opuesto al trabajo y, por otro, considerándolo una actividad muy positiva para aprender. Este hecho conlleva que aunque el juego sea visto como una acción positiva y útil para aprender, haya un cierto miedo a que no enseñe suficiente, tanto por parte de los padres como de algunos profesionales. Quizás este miedo se debe a que con el juego se aprende sin tener conciencia de ello, tal y como han señalado algunos teóricos y algunas entrevistadas. También hay una concepción de que lo deseable en un grupo de alumnos es que estén sentados y en silencio y el juego en grupo no suele tener estas características. Este hecho conlleva que ciertos profesionales o bien se encuentren sumergidos en esta ambivalencia o bien se sientan cuestionados por utilizar el juego como herramienta didáctica.

En sexto lugar, el trabajo nos ha permitido descubrir estrategias relacionadas con determinadas limitaciones que tiene el juego. Inicialmente, una limitación es que es difícil jugar en un grupo grande, motivo por el cual muchas escuelas intentan reducir los grupos de alumnos para poder jugar mejor. Dos maneras de conseguirlo es hacer subgrupos entre maestras, padres y/o voluntarios o bien trabajar con un grupo de alumnos mientras otros hacen actividades de forma independiente. Otra limitación está relacionada con el tiempo. Como vimos en el marco teórico, algunos especialistas consideran que para que los juegos sean educativos han de tener un principio y un final. Sin embargo, como es bien sabido, a veces la escuela tiene los tiempos tan marcados que cumplir este requerimiento resulta muy complicado. Algunas de las maestras para evitar interrumpir los juegos los dejan para el final y, si es necesario, eliminan la actividad posterior; otras, se saltan pasos para llegar a su conclusión.

En séptimo lugar, hemos podido conocer estrategias no vinculadas con las limitaciones del juego. Algunas de estas sirven para que al introducir los juegos los niños estén más motivados. Algunos ejemplos que podríamos citar serían añadir un elemento sorpresa o llamar la atención de los niños con algún elemento nuevo en el ambiente. Hay maestras que para introducir un juego nuevo no lo explican, otras lo explican y otras incentivan para que lo explique el propio alumno. Algunas maestras para explicarlos los acompañan con una ejemplificación o con apoyo visual o escrito. Además de los elementos introductorios, se pueden utilizar otros que ayuden a motivar aún

más. Estos elementos pueden ser objetos o historias que ayuden al alumno a entrar en el juego simbólico. En relación con los conflictos, hemos visto que no parece haber más conflictos en el momento del juego y hemos recogido algunas maneras de evitarlos y de actuar frente a estos.

En octavo lugar, hemos visto distintas formas de jugar. Los espacios utilizados para los juegos pueden ser diversos, aunque la clase es el más utilizado. En cuanto al momento de jugar y la repetibilidad, no parece haber un momento concreto más adecuado que otro y repetir los mismos juegos es considerado como algo positivo por la mayoría de profesionales, siempre que a los alumnos les haya gustado. En relación con la duración, los juegos que trabajan las praxias son los que duran menos, y la mayor o menor duración de un juego está relacionado, entre otras cosas, con el interés y la capacidad de atención del alumno. Una buena agrupación para que un juego sea más provechoso es entre cuatro y ocho alumnos. Entre los distintos teóricos no hay un acuerdo en el papel que ha de desempeñar el educador durante el juego, aunque todos están de acuerdo en que la presencia del educador favorece el juego. Algunos consideran que su intervención se ha de dirigir a la selección de material y otros creen que se ha de intervenir más allá y se ha de ir guiando el juego. Estas discrepancias se han visto reflejadas en los sujetos de la muestra.

En noveno lugar, hemos podido conocer una amplia variedad de juegos. Existen diversas clasificación de juegos lingüísticos y nosotros nos hemos basado en el MCER (Consejo de Europa, 2002) para hacer la nuestra. Esta se divide en dos grupos: lúdicos y estéticos. Dentro de los lúdicos hemos encontrado una gran riqueza y variedad de juegos. Estos los hemos diferenciado en dos subgrupos: los que están más orientados en trabajar la oralidad y los distintos planos lingüísticos y los que se orientan al aprendizaje de la lectoescritura. Dentro del primer grupo, los docentes entrevistados han aportado más juegos léxico-semánticos y fonético-fonológicos que sintáctica-morfológicos y de carácter más general. Dentro de los juegos de lectoescritura, hemos recopilado más relacionados con la lectura y la grafomotricidad y menos de escritura y combinación de lectura y escritura. Respecto a los juegos estéticos, hemos visto que los juegos relacionados con los cuentos son los más valorados por los profesionales, aunque también se trabaja el canto y los juegos con palabras.

Por último, consideramos que la entrevista realizada con distintas profesionales ha sido muy enriquecedora, ya que hemos podido observar un debate sobre algunos aspectos que no se podrían haber apreciado con una entrevista individual. Además de esto, el uso de entrevistas semiestructuradas nos ha permitido recoger mucha información. Por último, consideramos que estos debates ha ayudado a estas profesionales a externalizar y a profundizar más sobre sus concepciones y miedos.

5. PROSPECTIVA

Como hemos indicado en el apartado de justificación, existe un campo muy amplio para explorar el juego como herramienta educativa para aprender lenguas. En este sentido, nos gustaría destacar que al tratarse de un trabajo de fin de grado, nuestra investigación ha tenido unos límites de tiempo y espacio, lo que ha hecho que no haya sido tan extensa como nos gustaría y considerábamos necesario. Los cuatro meses que nos marca el calendario académico para realizar este trabajo de fin de grado y la necesidad de no sobrepasar la extensión estipulada, nos han llevado a acotar la investigación de tal forma que se pudiese analizar con profundidad la muestra seleccionada. No obstante, nos gustaría apuntar a continuación algunas líneas para la ampliación de este trabajo.

En primer lugar, queremos apuntar que sería sumamente interesante que, además de entrevistas, se pudieran realizar observaciones para profundizar en las variables estudiadas. Asimismo, nuestra investigación hubiese sido mucho más rica si se hubiese podido ampliar el número de escuelas para obtener más información.

Por las limitaciones indicadas, nos hemos centrado en la utilización del juego para el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, consideramos que el juego es una herramienta útil no sólo para aprender lenguas y que podrían recopilarse juegos relacionados con los contenidos de las diversas áreas del currículum de Educación Infantil. Así, por ejemplo, se podrían recopilar los juegos que se utilizan para adquirir competencias relacionadas con las matemáticas, la música, la plástica... De la misma forma, nuestra investigación se ha centrado en Educación Infantil, pero un estudio de mayor envergadura podría ampliarse a edades superiores como Primaria o ESO e incluso educación para los adultos. También podría profundizarse en el tipo de juguetes utilizados para jugar.

Por otro lado, hemos observado discrepancias importantes en torno a la definición de juego. En nuestro trabajo este tema no ha sido abordado directamente en la entrevista debido a nuestra necesidad de acotar el campo de trabajo, pero de cara a futuras investigaciones sería interesante poder profundizar más en la conceptualización que tienen los distintos profesionales sobre el juego y, si fuera posible, llegar a un cierto consenso, sobre todo acotando las características de libertad y placer. Creemos que este hecho ayudaría a los profesionales a utilizar el juego con más seguridad.

Abordemos la caracterización de la libertad del juego para que sea educativo y, por lo tanto, el papel del maestro durante el mismo. Existen dos momentos claves en esta libertad: cuándo se introduce el juego y cuándo se está jugando. Por este motivo, sería oportuno investigar cómo se aprende más: dejando más libertad al niño para descubrir el juego y su desarrollo o explicándole el juego y guiándolo durante el mismo. En última instancia, sería deseable trazar unas líneas

orientativas para que los maestros sepan cómo actuar para conseguir los objetivos educativos que establezcan en cada momento.

Respecto a los tipos de juegos adecuados para las distintas edades, consideramos que esta variable podría estudiarse con más profundidad en próximas investigaciones. Hemos comprobado que pese a las bases establecidas en estudios como los de Piaget sobre las edades adecuadas para desarrollar cada tipo de juego, existen discrepancias en cuanto a la edad en la que se puede empezar a practicar juego de reglas. Estas discrepancias están presentes tanto a nivel de teoría como entre la muestra entrevistada. Por ese motivo sería positivo realizar estudios sobre el tipo de juego que se puede utilizar en cada edad. Fundamentalmente hemos detectado discrepancias en torno a cuándo empezar a utilizar los juegos de reglas. En este sentido creemos que dependerá del tipo de juego, por lo que sería conveniente investigar si hay diferencias en cuanto a la edad y el tipo de juego de reglas y profundizar en las distintas adaptaciones que se pueden hacer en los distintos juegos.

Tras nuestro estudio, hemos constatado que actualmente existen dos discursos predominantes y opuestos sobre el juego: uno destaca los elementos positivos que aporta al aprendizaje y el otro lo concibe como opuesto al trabajo. Eso conlleva que los profesionales sientan cierta confusión y ambivalencia ante su aplicación. En este sentido, sería positivo estudiar cómo se puede cambiar la percepción del juego de padres y maestros. Por ejemplo, se podría valorar la realización de debates entre el equipo educativo o la organización de cursos sobre el uso del juego en el aula para ayudar a los docentes a compartir sus miedos y a tener una visión más positiva. También se habría de investigar cómo realizar reuniones con los padres para ayudarles a combatir sus temores y aportarles una visión positiva del juego.

Para finalizar, nos gustaría hacer una reflexión sobre el tipo de entrevista. Como se indicó anteriormente, optamos por dejar que los profesionales escogieran si realizar la entrevista en grupo o de forma individual y la experiencia ha revelado que la entrevista con varios profesionales es muy enriquecedora. No obstante, consideramos que no siempre tiene por qué ser así y que el tipo de cohesión que haya entre los profesionales determinará la cantidad y calidad de la información extraída en las entrevistas. Por este motivo, creemos que se tendría que comprobar dicha hipótesis para poder ver qué tipo de agrupación permite sustraer más información en un trabajo como el nuestro.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2005). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid: Narcea.
- Aparici, M. (2006). L'adquisició del llenguatge. En Aparici, M., Costa, A., Demestre, J., Listerni, J., Sanz, M., Serrat, E. y Soler, O. (1ª Ed.), *Psicología del llenguatge* (pp. 115-151). Barcelona: Editorial UOC.
- Atienza, E., Castro, M^a D., Inglés, M., López, C., Martín, E., Pueyo, S. y Vañó, A. (2014). Metodología Cualitativa. *Diccionario de términos de ELE*. Recuperado el 30 de abril de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodologiaceutiva.htm
- Ayuntamiento de Banyoles (Sin fecha). Pla d'escolarització extensiva. *Servei d'Educació*. Recuperado el 30 de abril de 2014 de <http://educacio.banyoles.cat/submenu/pla-educatiuentorn>
- Bejerano, F. (2009). El juego infantil, eje metodológico de la intervención en 0-6 años. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1 (3). Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://www.eumed.net/rev/ced/03/fbg.htm>
- Bruner, J. (1986). Juego, pensamiento y lenguaje. *Perspectivas*, 16 (1), 79-87. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>
- Cabrelles, S. (2013). La influencia del juego para potenciar el desarrollo infantil en el ámbito educativo. *Revista de Folklore*, 371, 30-41. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de <http://www.funjdiaz.net/folklore/pdf/371.pdf>
- Cardona, M. C. (2005). Los juegos de representación, una herramienta para favorecer el desarrollo del lenguaje. En Barragán, C., Camps, A., Cardona, M. C., Ferrer, J., Larreuela, E., López, L., Morera, M., Nussbaum, L., Pelquín, F., Rodeiro, M., Ruiz, U., Sánchez, M., Vilà, U., Vilardell, C. (1ª Ed.), *Hablar en clase. Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 55-68). Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2002). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.

- Chomsky, N. (1980). *Regles y representacions*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Civarolo, M. M. (2009). La teoría genética de Piaget. Vigencia y actualidad en una teoría poderosa. En Civarolo, M. M. (2ª Ed.), *Bleichmar, Gardner y Piaget: apreciaciones sobre la inteligencia* (pp. 81-124). Recuperado el 10 de marzo de 2014 de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/docDetail.action>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.). Recuperado el 23 de marzo de 2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Crespillo, E. (2010). El juego como actividad de Enseñanza-aprendizaje. *Gibraltar. Estudios pedagógicos*, 68. Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.gibraltar.uma.es/educacion/pag_1663.htm
- De Oliveira, L. (1986). Situación actual de la investigación sobre el niño y el juego. *Perspectivas*, 16 (1), 69-79. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>
- Decroly, O. y Monchamp, E. (2002). *El juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. En Patterson, K., Marshall, J. y Coltheart, M. *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). Recuperado el 8 de abril de 2014 de http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufriith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf
- García, C. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, 13, 65-84. Recuperado el 3 de marzo de 2014 de <http://www.aelfe.org/documents/04%20garcia%20carbonell.pdf>
- González, G. (1998). El espacio para el juego en la LOGSE. En Aperribai, S., Costa, M., Lianza, J., Martín, I., Ortega, R., Pérez, P., Ramón, A., Romero, M., Salinas, D., Sallent, J., Torres, J., *I Jornadas sobre desafíos del juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete* (pp. 2-

3). Recuperado el 11 de marzo de 2014 de http://www.daletiempoaljuego.com/juguetes/g/i_jornadas_sobre_desafios_del_juguete_en_el_siglo_XXI-630.pdf

Guibourg, I. (2008). El desarrollo de la comunicación. En Bigas, M. y Correig, M. (1ª Ed.), *Didáctica de la lengua* (pp. 13-41). Madrid: Síntesis.

Hernández, F. (2000). Los métodos de enseñanza de las lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153. Recuperado el 4 de marzo de 2014 de <http://encuentrojournal.org/textos/11.15.pdf>

Huizinga, J. (2012). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.

Idescat (2013). *Institut d'estadística de Catalunya*. Recuperado el 30 de abril de 2014 de <http://www.idescat.cat/cat/mapa.html#poblacio>

Labrador, M. J. y Morote, P. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas, revista electrónica internacional*, 17, 71-84. Recuperado el 5 de marzo de 2014 de <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

Lavega, P. (1998). Revisión crítica de las definiciones del juego. Reflexiones y propuestas en torno a la aplicación educativa/recreativa del juego. *The playfulness of Society. European IPA Congress*, 1, 1-9. Recuperado el 15 de marzo de https://8a64c577-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/catedrasdepsicologia/isef-1/novedades/3rofpreparacionparaeltcoloiodepromocion2009/Joc_DefinicionELECCIONDEJUEGOS.pdf?attachauth=ANoY7cqfqFd_eM-evTH2WOXAak4W3uAXa5azCvLIlgEjB4ESpANzpmwMEFF3DbVLY7BH2wsCm9FWaqKyHZP2y9YW5PohXBnJ5KPNJ7KI684qEtfzVZHl6oDeDleorV3GRQzyEokDI3YjTHC7hp7wqrwvP2V_ymTcQNSBipaDokJnbJlqHfq38cu-pDO3sMwanWxw2I1hqS9s5r6dowEZh4IPnt5MQAwJoFAwUo5dl1iHHIPnqAchIR4cjV887lyc3iipsW9c-EKLOPNh7FS5znuZGavg3tT7BWypIWbPAxTZKFxivlOxxGnQn8OtMdr3r1TLX7_GpJ84uGxh8wWYTzXAdnmoqi7g%3D%3D&attredirects=o

Lejarcegui, M. C. (2005). Lenguaje, lengua y plurilingüismo. *El Guiniguada*, 4-5, 49-60. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/5327/1/0235347_01993_0004.pdf

- Leontaridi, E., Ruiz, M. y Peramos, N. (2009). Aprender no es un juego... ¿o sí?: el componente lúdico en la práctica de la destreza escrita en la clase de ELE. *Jornadas de formación del profesorado en la enseñanza de ELE y la literatura Española contemporánea* (pp. 153-164). Madrid / Sofía: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación / Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”. Recuperado el 1 de mayo de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/04f901d2-65a0-4abf-8c23-9dabd12f492a/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/pdfs/jornadasformacionprofesorado.pdf#page=153>
- Lianza, J. (1998). El juego en el desarrollo infantil. En Aperribai, S., Costa, M., González, G., Martín, I., Ortega, R., Pérez, P., Ramón, A., Romero, M., Salinas, D., Sallent, J., Torres, J, *Jornadas sobre desafíos del juguete en el S.XXI: La escuela, el juego y el juguete* (pp. 2-3). Recuperado el 11 de marzo de 2014 de http://www.daletiempoaljuego.com/juguetes/g/i_jornadas_sobre_desafios_del_juguete_e_n_el_siglo_XXi-630.pdf
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil y primaria. *Autodidacta*, 19-36. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_3_archivos/i_1_c_hamorro.pdf
- Losada, C. (2009). *El juego en la educación infantil*. Lulu.com. Recuperado el 24 de marzo de 2014 de <http://www.lulu.com/spotlight/mliz27>
- Mariana, F. (2010). Tema 34. En Mariana, F. (1ª Ed.). *Serveis a la comunitat* (pp. 11-43). Madrid: Editorial CEP.
- Michelet, A. (1986). El maestro y el juego. *Perspectivas*, 16 (1), 117-129. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>
- Millar, S. (1972). *Psicología del juego infantil*. Barcelona: Fontanella.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos del informe PISA. Resolución de problemas*. Recuperado el 7 de abril de 2014 de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2014/04/20140401-pisa.html>
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

- Muñoz, A. P. (2010). Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica. *Revista Universidad EAFIT*, 46 (159), 71-84. Recuperado el 14 de marzo de 2014 de <http://www.eafit.edu.co/idiomas/centro-idiomas/Documents/Metodolog%C3%ADas%20para%20la%20ense%C3%B1anza.pdf>
- Núñez, F. (2006). Fichas para investigadores. Ficha 7. *Bulletí La Recerca*. Recuperado el 6 de mayo de 2014 de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Orden ECI 3960/2007, de 5 de enero, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 5 del cinco de enero de 2008.
- Pejenaute, R. (2001). Enseñanza-aprendizaje de lenguas: el juego, ¿un método nuevo? *Revista de Psicodidáctica*, 11-12, 143-156.
- Pérez, C. (2010). La importancia del juego y los juguetes para el desarrollo integral de los niños/as de educación infantil. *Autodidacta*, 10-20. Recuperado el 16 de marzo de 2014 de http://www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_9_archivos/c_p_cordero.pdf
- Pérez, M. (2011). Los juegos de mesa en la educación infantil. *Pedagogía Magna*, 11, 354-359. Recuperado el 25 de marzo de 2014 de http://biblioteca.unir.net/FichaDocumento?documentId=FETCH-dialnet_primary_oai_dialnet_unirioja_es_ART00004018441
- Pérez, P. (1998). El juego como variable del desarrollo infantil: Los procesos de enculturación y socialización. En Aperribai, S., Costa, M., González, G., Lianza, J., Martín, I., Ortega, R., Ramón, A., Romero, M., Salinas, D., Sallent, J., Torres, J., *I Jornadas sobre desafíos del juguete en el S.XXI: La escuela, el juego y el juguete* (pp. 2-3). Recuperado el 11 de marzo de 2014 de http://www.daletiempoaljuego.com/juguetes/g/i_jornadas_sobre_desafios_del_juguete_e_n_el_siglo_XXi-630.pdf
- Piaget, J. (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.
- Quilis, A. (2010). *Principios de fonología y fonética española*. Madrid: Arco Iris.

- Real Decreto 1630/2006 de 29 de diciembre, *de las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil*. Boletín oficial del Estado, 4, de 4 de enero del 2007.
- Redondo, M. A. (2008). El juego infantil, su estudio y como abordarlo. *Revista digital, Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-8. Recuperado el 5 de marzo de 2014 de <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/32/25.%20El%20juego,%20su%20estudio%20y%20como%20abordarlo.pdf>
- Rodari, G. (1983). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Imprenta Juvenil.
- Rostán, C., Sadurní, M. y Serrat, E. (2003). *El desarrollo de los niños paso a paso*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sallent, J. (1998). Mirando hacia atrás... ¿Por qué fabricamos juguetes educativos? En Aperribai, S., Costa, M., González, G., Lianza, J., Martín, I., Ortega, R., Pérez, P., Ramón, A., Romero, M., Salinas, D., Torres, J., *I Jornadas sobre desafíos del juguete en el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete* (pp. 2-3). Recuperado el 11 de marzo de 2014 de http://www.daletiempoaljuego.com/juguetes/g/i_jornadas_sobre_desafios_del_juguete_e_n_el_siglo_XXi-630.pdf
- Sanz, M. y Serrat, E. (2006). Pragmàtica i discurs. Psicologia del llenguatge. En Aparici, M., Costa, A., Demestre, J., Listerni, J., Sanz, M., Serrat, E. y Soler, O. (1ª Ed.), *Psicología del llenguatge* (pp. 115-151). Barcelona: Editorial UOC.
- Teberosky, A. (1994). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Universidad Internacional de la Rioja (2013). *Tema 6: El juego como instrumento de desarrollo intelectual del niño*. Material no publicado.
- Vélez, R. y Fernández, M. L. (2005). *Servicios a la Comunidad. Volumen III. Educación Infantil I*. Sevilla: Editorial Mad.
- Vygotski, L. (1933). El juego y su papel en el desarrollo psíquico del niño. En Del Río, P. y Álvarez, A. *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev. S. Vygotsky* (pp. 113-133). Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Zelan, K. (1986). Temas ocultos y “trucos”: los primeros libros de lectura. *Perspectivas*, 16 (1), 117-129. Recuperado el 22 de marzo de 2014 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>

BIBLIOGRAFÍA

Amonachvili, Ch. (1986). El juego en la actividad de aprendizaje de los escolares. *Perspectivas*, 16 (1), 87-99. Recuperado el 22 de Marzo de <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000692/069206so.pdf>

Bigas, M., Colomer T., Correig, M., Duran, T., Guibourg, I. y Milian, M. (2008). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid: Síntesis.

Bruner, J. (1988). *La parla dels infants. Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Romanyà: Eumo Editorial.

Kamii, C. y De Vries, R. (1988). *Juegos colectivos en la primera enseñanza*. Madrid: Visor.

Perinat, A. y Sadurní, M. (1995). Juguemos a llamar por teléfono. Juego simbólico y procesos recursivos en la interacción comunicativa. *Substratum*, 3 (7), 77-102.

Rios, M. (2013). *El juego como estrategia de aprendizaje en la primera etapa de Educación Infantil*. Material no publicado. Recuperado el 5 de marzo de 2014 de http://biblioteca.unir.net/FichaDocumento?documentId=FETCH-unirioja_dspace_oai_reunir_unir_net_123456789_19101

7. ANEXOS

A continuación reproducimos íntegramente las entrevistas que hemos realizado para la elaboración de este estudio. Las hemos colocado por orden cronológico y en el encabezamiento de cada una de ellas indicamos el colegio en el que se han realizado, así como la fecha y hora de la entrevista.

7.1. ANEXO 1

ENTREVISTA Nº 1:

ESCUELA MONTESSORI (GIRONA), 08/04/2014, 17:30 H.

1. ¿Cuántos alumnos hay en la escuela?

Mil y algo.

2. ¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias que vienen a la escuela?

Alto, es una escuela privada y vale bastante dinero.

3. ¿De qué curso eres tutora?

De tres a seis.

4. Ah, ¿los tenéis todos mezclados? Así el proceso de adaptación debe ser muy distinto.

Sí, es muy tranquilo, no chillan en la clase, los otros están tranquilos. Claro, está el momento de separación con los padres que siempre es complicado.

5. Claro, pero ha de ser realmente distinto.

Sí, se basa en el método Montessori, siempre es muy importante el trabajo de relación social con distintas edades y en Primaria lo mismo, de 6 a 9 y de 9 a 12.

6. Y así, ¿cuántos alumnos tenéis en cada aula?

Veinticinco alumnos aproximadamente.

7. ¿Cuántas líneas hay?

Siete.

8. ¡Ostras, son muchas! ¿Y estáis todos en el mismo espacio?

Sí, una clase abajo.

9. ¿Utilizas el juego como herramienta para aprender lenguas?

No específicamente, bueno, hay algunos juegos, por ejemplo, el juego de los sonidos, que se le dice al niño que vaya a buscar un objeto y buscamos los sonidos. A veces yo digo: “A ver qué niño o niña de esta clase que su nombre empieza por.... sss”. Claro, esto los niños pequeños no lo saben pero los mayores sí y entonces lo aprenden. También hay muchas carpetas clasificadas científicas para aprender vocabulario. Están en inglés, castellano y catalán. Esto lo hacemos en grupo, cada semana presentamos cuatro carpetas nuevas. Hay una de presentación y después se hace un ejercicio donde los niños escriben el vocabulario y detrás pueden comprobar si lo han hecho bien o no, una de control.

10. ¿Qué actividades soléis hacer?, ¿qué ejercicios?, ¿qué diferencia hay entre esos ejercicios y el juego?

En vida práctica los ejercicios se podría decir que son juegos pero van en un sentido mucho más orientados a que el niño construya su carácter, los juegos que hacemos así en círculo, que hacemos pocos, y que los que no quieran venir, no vienen. También hago juegos de buscar los colores. Hacemos muchos, muchos juegos...

11. Va, explícame algunos juegos...

Pues mira, por ejemplo, está el juego de los colores. Yo les digo: “Va, ahora vamos a buscar un color”, y al niño que está mejor sentado le digo que los vaya a buscar. Claro, él va a buscar material y así no solo ve el color en la tableta sino que lo ve en todo. Después el típico juego de “veo-veo”. También trabajo la graduación de colores con la pintura, he hecho unas tabletas para trabajar en ello.

12. Muy bien.

Mira, hay un caso de un niño que cada día cuando volvía a casa le decía a su madre que había estado todo el día jugando. Su madre pensaba: “Ostras, en esta escuela solo juegan, ¿no?” Cuando vino a observar dijo: “Mira, ahora te lo enseñaré”. Claro, el juego era con unos sellos que eran sumas, un poco más abstracto, poniendo la suma, y claro la madre se quedó alucinada; claro, para él era un juego.

13. Probablemente para ellos muchos materiales sean juegos...

Sí, pero es distinto. El Montessori te dirá que no es juego, un juego es cuando un niño dice: “Yo voy a coger esto y haré lo que me dé la gana”. ¿Sabes? En cambio, esto no, ellos han de seguir un proceso, si han de experimentar con cosas; pero no es un juego, es una cosa mucho más, que de

alguna manera no es un juego, para ellos no es un juego, en cambio en el patio sí que juegan. Aquí a veces en la “rullana” también, empiezo a decir juegos, lo típico de todas las escuelas. En canto se les enseña muchas canciones, alguna danza... y esto son juegos que a veces hacen en el patio, pero aquí jugar a hacer cocinitas, a hacer la comida, no. Si hacen, aquí no juegan: si cocinan, cocinan, si preparan la mesa, la preparan. Aquí no cocinamos por las leyes, porque sería muy complicado. Pero como juegos así... serían más en el patio, donde sí que hay juguetes, arena y pueden mezclar... entonces es el juego libre.

14. Así para Montessori no sería juego ya que, ¿la concepción de juego para Montessori es que ha de ser libre, que no ha de ser dirigido? En cambio hay otros teóricos que sí creen que se puede hacer juego, aunque esté dirigido.

Claro, esto es un juego didáctico, pero Montessori no lo concibe así. El otro día en la celebración del centenario vino Joan Soler y hablaba sobre el material Montessori como juego didáctico. Y claro, salió nuestro profesor y dijo: “Claro, tú puedes utilizar este material como didáctico, pero Montessori lo que hace es entrar dentro del alma del niño, dentro de su ser, es que el niño se forme su carácter, entonces el material forma su carácter, va mucho más allá, es más profundo”. Y entonces tú dirás: “Mira, hacen esto, sí”. Pero a medida que el niño lo trabaja, como tú le dices, el propósito del material, directo o indirecto. Entonces cuando tú le haces trabajar con aquel material el niño está haciendo aquel propósito. A la vez, por ejemplo, si un niño repite mucho un juego, un material, fíjate lo que está trabajando, la perseverancia, el poderlo hacer bien. Entonces se están formando muchas cosas del carácter, que el niño cuando le pase algo en la vida no se desanimará, seguirá. Claro, esto es lo interesante. Tiene un fondo mucho más fuerte que el juego, es como decir: “Vamos a lavar platos”. No lavamos platos con un juego, hay todos unos rituales, unos pasos...

15. Vale...

Si se rompe, se rompe y así aprende que se ha de coger de otra forma. Nunca le decimos que está nada mal, pones otro y él ya se preocupará de no romperlo.

16. De todas formas, teniendo en cuenta que vosotros no lo consideráis juegos, me gustaría que me explicases cinco materiales más dirigidos a trabajar lengua. ¿Te parece bien que lo hagamos así?

Sí, me parece bien, siempre mirando este fondo.

17. Sí, yo lo tendré en cuenta a la hora de presentar los materiales en el trabajo, pero explicando que para vosotros no es juego.

Yo creo que la diferencia reside en que los juegos los podrá repetir en la vida diaria. Por ejemplo el juego de los sonidos lo podrán hacer en casa, entonces para ellos esto sí es un juego, es un juego

porque es espontáneo del niño, entonces esto es distinto. Por ejemplo, cuando hacemos el juego del silencio, que es como una meditación se podría decir, nos ponemos en “rollana” y vamos a escuchar qué hacen en la clase de allí, a partir de aquí yo he hecho varias variaciones del silencio. El juego del silencio va mucho más allá, no es un juego esporádico, es un juego dirigido pero que va mucho más profundo y siempre la finalidad del carácter del niño, poder estar mucho más centrado en lo suyo.

18. ¿Quieres que miremos materiales?

Por ejemplo hay este de los animales [y me enseña el material], cogen un animal y entonces hacen el juego sobre los sonidos.

19. ¿Con onomatopeyas o cómo se pronuncia el nombre del animal?

Pronuncian los sonidos del nombre y después lo podrán aplicar en el alfabeto móvil [y me lo enseña, es una caja con un montón de letras]. Escriben, fue muy bueno porque el otro día a una niña de tres años le pregunté: “¿Qué haces?” Y me contesta que está escribiendo, y me hizo gracia porque esto lo decía la Montessori, y de repente sale la explosión del lenguaje y hace el análisis y vas viendo que hace más, más, más y un día te dice s-o-l y ya ha hecho la síntesis.



20. ¿Lo hacéis en letra de imprenta directamente?

Montessori sí, pero a mí me gusta más la de palo porque a los niños les costaba mucho más. De vez en cuando pongo algo con letra de imprenta, pero ya está.

21. [Cojo una caja que me llama la atención]

Esta caja sirve para trabajar el artículo, hay distintos materiales, algunos repetidos y otros no, y yo por ejemplo le digo: “Coge una flor” ¿Sabes porque te digo una? porque hay más de una, pero por ejemplo si yo te digo coge la flor, como solo hay una, te da la flor.



22. ¡Ah! Es genial para trabajar los artículos.

Es bonito ¿eh?

23. Sí, mucho.

Son cosas pequeñas, es que María Montessori se lo curró un montón.

24. Sí, realmente hizo muy buenos materiales.

La conjunción, por ejemplo. Le dices: “Dame la flor rosa”. Y le escribes: “Dame la flor amarilla...” y tú le escribes. Después lo coges y haces un lazo y después en un papel lo vuelves a escribir y sustituyes el lazo por una y.

25. ¡Ah, qué bonito, es muy mágico así!

Sí, es muy bonito. Todo es tan apurado, tan pensado, que yo diría que va más allá del juego.

26. ¿Cuánto duran aproximadamente las actividades?

Depende. Pueden estar toda la mañana... incluso días y lo vamos trabajando. Por ejemplo ahora hay un niño que está todo el día trabajando con las cadenas y yo le veo que ya está cansado, él ha de aprender a decir que no. En inglés también se hacen muchos juegos, en los días de lluvia también tenemos juegos más de mesa. Hay muchos materiales [Me enseña un montón de juegos de mesa].

27. ¡Y tanto!

Pero este tipo de juegos ya los tienen en casa, en casa lo que han de hacer es todo esto, aquí se construye el carácter, en casa no.

28. ¿Para ti el juego no construye el carácter así?

No, no, yo no he dicho esto, yo creo que el juego también ayuda a construir el carácter, todo en la vida, todo depende de cómo se trabaje. El juego para el niño es como algo divertido, y claro el juego va más allá de ser divertido.

29. Así desde tu punto de vista, ¿por qué Montessori concretamente no considera que estas actividades sean juego?

Porque son ejercicios que tienen un objetivo directo, un propósito directo. Es el proceso.

30. Pero el juego también se centra mucho en el proceso, el niño no busca un final.

Sí, pero se acaba.

31. Bueno, supongo que aquí también se acaba.

Sí, pero lo más importante para la construcción de esto es el proceso, no de relación al objeto, que es el juego, es la relación que le da, profundiza mucho más. Porque el juego es la relación con el objeto.

32. Vale, así consideras que el juego está en relación al objeto y las actividades del Montessori van más relacionadas a la construcción del proceso y lo que te construye a ti mismo.

Y, claro, la diferencia también reside en el propósito, aquí hay un propósito...

33. Pero este propósito de realizar una determinada actividad para construir un cierto conocimiento... desde tu punto de vista, como maestra, ¿crees que el niño también tiene el propósito de construir este conocimiento?

Él también tiene el propósito de aprender aquello, él escoge aquello porque tiene interés en conocerlo. Y si él está preparado le presentas. Si él no está preparado no le sirve.

34. Opino que con el juego también ocurre eso, si un niño no está preparado para un determinado juego no lo podrá realizar.

Yo creo que se puede utilizar el material Montessori como un juego didáctico, pero aquí tal y como está no, veo diferencias. El juego ya abarca más hacia fuera, lo puede realizar en casa... Yo veo que la diferencia está en que aquí hay todo un proceso de izquierda a derecha, que está muy elaborado, que hay todo un proceso y un ejercicio separado de los demás quizás sí, pero aquí en el aula forma parte de un conjunto, de un seguimiento. Aquí siempre hay un seguimiento. Por ejemplo la torre rosa, que es un cubo, que hay diferencia de un centímetro cubico de uno con el otro. Es un material muy pensado con unas finalidades muy concretas. Con todo el proceso va mucho más allá, no es solo uno, es todo el conjunto. Está contento, le transmite paz, se divierte... Todas estas características las comparte con el juego, pero aquello de decir me dejo ir, eso no.

35. Ahora voy entendiendo, la diferencia está en que está muy marcado todo el proceso, las partes, las distintas actividades forman parte de algo más grande. ¿Por eso no es juego?

Sí, está todo hecho para que el niño haga toda la construcción, paso por paso, por ejemplo cuando lavan platos.

36. ¿Y cómo se distribuyen los niños por el aula?

Pues ellos van donde quieren a trabajar.

37. ¿O sea, que pueden coger un material de un “rincón” del aula y se pueden ir a otro?

Sí, mesas ha de haber pocas, ellos se han de mover libremente por el espacio. No ha de haber una mesa por niño. Si han de buscar una mesa porque no hay, mejor, así tienen más paciencia. Trabajan con alfombras... Ahora estaba pensando en esto del juego, otra diferencia es que jugar es

hacer lo que quieres con aquel material. Cuando yo veo un niño que hace eso, yo me acerco y le vuelvo a presentar, y si continua así, entonces le propongo otros ejercicios, ya que me lo está pidiendo. Solo utilizo el no si veo que maltrata algún material.

38. ¿Me podrías enseñar más materiales?

Pues los encajes también me gustan mucho, donde han de trazar, primero lo hacen por fuera después por dentro [me va señalizando las partes]. Esto es un material genial para escribir bien. Hay alfabetos y ellos hacen la frase.



39. ¿Hacen la que quieren?

Sí, a partir de aquí yo les puedo hacer algunas propuestas pero dependerán de sus intereses [me enseña otro juego]. Aquí hay un juego del adjetivo. Tú le dices: “Tráeme un caballo”, y ella te trae un caballo y tu entonces le dices: “Ah, no quería decir este caballo, tráeme el caballo con manchas y aquí le das ya el adjetivo. Y después también puedes cambiar el orden de la frase y preguntarle si suena bien de otra manera.



40. Claro está muy bien. ¿En este has de estar tú siempre?

No, no, ellos siempre trabajan solos, esto es para presentarles.



41. ¿Debes necesitar hacer mucha observación, no?

Sí, tenemos un registro con todas las edades [Me saca una cajita]. Este es muy bonito, sirve para trabajar las preposiciones con una taza, una cuchara y un plato. Hay escritas algunas preposiciones y el niño/a las lee y trabaja sobre, detrás... con la cuchara y el plato.

42. Sí, es muy chulo. ¿Qué cosas positivas tendría para ti el juego?

El juego por ejemplo ayuda a sacar cosas. El juego simbólico, el disfrazarse, le ayudan a conocerse, le ayuda a sacar sus preocupaciones, a construir, pero el juego simbólico es básico, aquí se hace en

el patio y se ha de continuar haciendo en casa. Yo considero que juego es la base hacia el aspecto social, son sus puertas.

43. ¿Para ti qué limitaciones tendría el juego?

De entrada yo pienso que todos los juegos han de estar ordenados, ya que le ayuda a ordenar qué quiero hacer y qué no quiero hacer, ha de haber unas limitaciones básicas. Yo pienso que el juego es ilimitado, el juego corporal... Los adultos hemos de jugar también, pero de otra forma. El juego es un placer con un material, es un espacio donde tú puedes crear historias de él, pinta, dibuja,... Muy importante la parte social, aquí yo considero que se está formando la personalidad, de donde salen las relaciones. Aprenden a perder, a esperar, a respetar a los demás.

7.2. ANEXO 2

ENTREVISTA N° 2:

ESCUELA CAMINS (BANYOLES), 09/04/2014, 12:30 H.

1. ¿Cuántos alumnos hay aproximadamente en la escuela?

Noventa y ocho, y seis profesores, solo hay P3 y P4. Hay mitad y mitad, 45 y 44.

2. Esta escuela es bastante nueva, ¿verdad? ¿Cuánto tiempo hace que la tenéis abierta?

Hace dos años.

3. ¿Cómo hacéis la distribución de clases?

Están mezclados por las dos edades, tenemos cinco grupos donde hay niños de P3 y P4. Esto ha sido muy bueno para el periodo de adaptación.

4. Ayer también fui al Montessori y también lo hacen igual y me lo estuvieron comentando. Yo en las escuelas en que he estado no lo hacían así y debe ser genial. ¿El próximo año ya haréis P5?

Si, los de P3 que lleguen irán con los de P4 y P5 que ya tienen las rutinas cogidas.

5. ¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias?

Hay dos grupos, uno de nivel medio-alto y otro de bajo. Tenemos entre un 30-40% de inmigración, un 35. Los niños inmigrantes de Banyoles se reparten en las otras escuelas y entonces tenemos una ratio igual que las demás.

6. ¿Haces de tutora en algún grupo?

Yo ahora soy la directora, ahora no tengo ninguna tutoría. Hay cinco tutoras y yo que no tengo ninguna tutoría y hago de maestra de apoyo.

7. ¿Utilizáis algún juego para aprender lenguas?

Nosotros basamos toda la educación infantil a partir del juego, entonces, toda la escuela está pensada para que los niños puedan jugar y pensamos que lo más importante a trabajar en esta etapa es la lengua oral, por lo tanto le damos mucha importancia. Además con la ratio que tenemos de



niños que no hablan directamente la lengua catalana. Entonces tenemos 5 ambientes, en cada ambiente hay materiales que promocionan que los niños jueguen directamente, se puedan relacionar, puedan hablar y aparte del rato de ambientes, entrando del recreo, tenemos unas cajas en que cada una trabaja aspectos distintos: una de matemáticas, otra más de música, hay una caja con todo el material bucofonatorio y hay otra que es más de lengua oral, que hay desde adivinanzas, no sé, juegos oral, bueno distintos.



8. ¿Sería posible que viera estas cajas?

Sí, sí, ya te las enseñaré.

9. Gracias, estaría muy interesada.

Después tenemos entrando por la tarde hacemos la hora del cuento o si por ejemplo hemos de dar notas en casa, papeles... también lo trabajamos en esta hora, a la tarde.

Los talleres, de la tarde, son de expresión corporal, de música, de juegos de mesa, de ciencias y de plástica, muy a partir del juego, mucho de trabajar la lengua oral, promocionar que los niños hablen. Cada día después de hacer los talleres hacemos una asamblea y hablamos.

10. Está genial que lo promocionéis tanto, especialmente con un porcentaje alto de inmigración.

Sí, creemos mucho en que ha de ser muy vivencial, ya que si pueden tocar las cosas, lo han podido manipular entonces es poner el lenguaje aquí, con la arena, con la harina, jugando, mezclando y usando el lenguaje.

11. ¿Material de fichas, no debéis usar?

No, no hacemos nunca. En el taller de plástica sí que hay papeles y pueden pintar, bueno en todos los ambientes, pero fichas así fotocopiadas, no hacemos nunca.

12. Muy bien. ¿Cómo presentáis los juegos a los niños?

Nosotros tenemos el material al alcance de los niños y no hacemos ninguna presentación como pueden hacer Montessori, pero depende de qué material los enseñamos en los talleres, por ejemplo juegos, técnicas de plástica... lo presentamos en los talleres, les enseñamos cómo se ha de



jugar, si se ha de jugar de una manera muy específica, y después lo dejamos en el ambiente para que ellos puedan explorar.

13. ¡Ah! Está muy bien. ¿Hacéis agrupaciones con los juegos o es más individual?

Ellos se mueven libremente por los distintos ambientes, entonces si es juego que requiere un grupo de niños entonces son grupales y hay otros más individuales. Este tipo de juego más estructurado se realiza más en la mediateca. Incluso hay juegos que juegan con la maestra.

14. Mira, justo te quería preguntar por eso, ¿cuando hacéis agrupaciones suelen jugar ellos solos o hay algún adulto con ellos?

Mira, pues normalmente está la maestra y algún voluntario. Tenemos una bolsa de voluntarios y entonces hay 12 personas que vienen altruistamente y así en la mediateca siempre hay dos personas o más para ir guiando a los niños.

15. Eso es perfecto. ¿Os surgen algunos conflictos?

Normalmente en el rato de ambientes no surgen conflictos, porque todo el mundo es muy libre y hace lo que quiere. No. Los ratos de conflictos son más en el recreo porque hay una bicicleta y dos quieren jugar con ella, o en la sala que es más motriz, hay más contacto físico, pero tenemos relojes de arena y les damos, por ejemplo, cuando están en el recreo, les damos un reloj y se han de esperar.

16. ¡Ah! Un muy buen recurso. ¿Los conflictos siempre vienen en esta línea, o sea, se producen porque dos niños quieren lo mismo en el mismo momento?

Sí, sí. A veces también hay otro tipo de “yo ahora a ti no te quiero”, pero en general no tenemos muchos conflictos. Si algún niño pega o agrede le damos un reloj y le decimos que se está allí un rato descansando con el reloj, o si tienen muchas ganas de pegar, les decimos que peguen al cojín o que se vayan a dar una vuelta al patio hasta que se les pase, intentamos buscar estrategias así.

17. El control del tiempo, ¿cómo lo hacéis? Por ejemplo si un niño está a medio juego y se ha de terminar la clase, ¿qué hacéis? ¿Los niños se frustran?

Se han acostumbrado, eso pasa, pero no se frustran. A ver, normalmente juegan una hora y pueden ir al ambiente que quieran: ahora voy al taller y hago un dibujo, o hay niños que se están en el mismo ambiente. Cuando decimos “¡a recoger!” cerramos la puerta. Cuando ellos lo ven, saben que toca recoger. A veces si hay alguno que no ha terminado una cierta tarea lo dejas que la termine. Después ya nos sentamos y hacemos asamblea.

18. ¿Qué cosas positivas destacarías del juego?

Todas. Yo pienso que es la manera que tienen los niños de esta edad de aprender, los niños de 0 a 6 años, es el juego. El otro día vino aquí a Banyoles un neurólogo, Franciso Mora.

19. Sí, me suena el nombre.

Pues él habla de la neuroeducación y bueno, dice que los niños de esta edad han de jugar, que es lo que toca. Muchos autores lo destacan.

20. Sí estoy de acuerdo, por eso he hecho el trabajo de eso.

Pienso que es la actividad esencial, natural del niño, es como se emociona y jugando aprende, aprende mucho, nosotros lo que estamos viendo es eso: están aprendiendo, están motivados, promocionar su curiosidad.

21. ¿Encuentras algún factor negativo en el juego, alguna limitación?

No, nosotros no. Lo vemos muy positivo. Lo que pasa es que hay un poco el miedo, el miedo de la sociedad, los distintos discursos, de que no están sentados, de que no están haciendo fichas, de que no están aprendiendo a hacer el nombre, este miedo ¿no? Cuesta a veces convencer a las familias, hay familias muy convencidas y que lo tienen muy claro y lo ven.

22. A mí me han hablado muy bien de esta escuela.

Sí, realmente ahora hemos tenido muchas preinscripciones, que es buena señal, pero es el miedo de la gente, o a lo mejor mira P3 y P4 aún, pero quizás cuando hagan P5 y jueguen dirán: “¡Ay! ¿Y leer y escribir?” El otro día vino María Falgars, una profesora de Didáctica de la Lengua de la Universidad de Girona y dio una conferencia a las familias, diciéndoles: “Tranquilos, no pasa nada, los niños han de jugar con las letras, hay de experimentar...” Ellos tienen ganas y hay niños en la escuela de P3 y P4 que ya leen, pero que dejamos de hacer cuando estamos machacando con las letras, ya hacemos actividades de lectura y escritura porque estamos en un mundo alfabetizado y cuando llevamos notas a casa las leemos y hablamos sobre ello, o escribimos porque hemos de escribir una carta a alguien o hemos de hacer, pero de otra manera, que no pierdan estas ganas.

23. Sí a veces si no es como una cosa forzada.

Sí, sí.

24. De acuerdo, muy bien. Yo te quería pedir si me podías enseñar algún juego y que me explicaras un poco como funciona.

Ahora en la caja solo habrá uno.

25. ¿Los niños van repitiendo los juegos las veces que ellos quieran? ¿O como lo hacéis?

Sí, sí, pero lo de las cajas no [Vamos andando por la escuela y vemos un grupo de maestras]. El miércoles hacemos sesiones de evaluación [Encima de una estantería hay unas cajas, me las va enseñando mientras me explica]. Esta semana hay esta de matemáticas, esta es la caja del “buff”, siempre hay objetos, por ejemplo, una vela o pelotas para soplar... para practicar toda la parte bucofonatoria.

26. ¡Ah, muy bien!

Aquí por ejemplo hay fotografías con la cara de esta niña mostrando distintas expresiones también bucofonatorias.

27. ¿Y cómo se juega?

Pues la maestra les enseña una fotografía y todos juntos van practicando. Una cosa muy positiva de la escuela es que al tener cinco grupos, en cada grupo hay 18 niños, eso también permite estar más por cada una. Esta es la caja de filosofía, que también sirve para hablar, ahora hay un cuento de un hipopótamo que mana mucho y se enfada. A partir de aquí se presentan estas palabras: palabras que nos gustan, palabras que no nos gustan y palabras que ni fu ni fa. A veces hay palabras, como nieve, que a uno le pueden ser agradables y otras no. Esta es la de música y hay cosas que suenan o no, y lo han de clasificar. Esta es la de lengua y ahora hay la adivina de la biblioteca municipal, los niños con la ayuda de los maestras escriben la respuesta.

28. ¡Ah, genial! ¿Los espacios, que no te he preguntado, cómo se reparten?

En cada ambiente hay una maestra, y cada niño tiene su clase dentro de uno de los ambientes. Entonces cuando llegan por la mañana cada niño va a su ambiente, a su clase. Están cinco o diez minutos, hablando de cómo ha ido el día, si están todos bien... si hay alguna novedad en los ambientes se les enseña y después a las nueve y cinco o y diez todos van allí donde quieren.

29. Entonces, ¿cada maestra se queda en su ambiente?

Sí, menos el miércoles que rotamos. Así vemos cómo funcionan los niños en otros ambientes.

30. Así me imagino que hacer las evaluaciones conjuntamente es súper importante para pasaros toda esta información...

Cada día registramos los niños que vienen en el ambiente. Cada maestra también tiene una libreta donde hacen observaciones.

31. Veo que es mucho trabajo en equipo.

Sí, sí, a principio de curso por ejemplo todas montamos todos los ambientes y cada año la maestra ha de cambiar de ambiente.

32. Muy bien.

Mira ahora te enseñaré esto [Me enseña un conjunto de fotocopias con fotografías y texto sobre la escuela] es lo que damos al final del semestre a las familias, les damos documentación, explicamos el ambiente.... En los talleres las maestras van aportando propuestas para algunas semanas. Aquí hay las pequeñas historias, por ejemplo hicimos un juego simbólico con un animal y lo documentamos. Aquí hay una historia que ellos se inventaron, después la escribimos y la documentamos en fotografías. Aquí hicieron torres, eran princesas, príncipes, todo el juego simbólico. Aquí una niña propuso hacer cuentos y los distintos niños hicieron un cuento. También si quieres puedes mirar la web de nuestra escuela donde explicamos también lo que hemos ido haciendo en otros trimestres.

33. ¡Ah perfecto! Ya la miraré. Bueno darte las gracias por esta entrevista, ha sido muy interesante.

De nada.

7.3. ANEXO 3

ENTREVISTA Nº 3:

ESCUELA CAN PUIG (BANYOLES), 10/04/2014, 15:00 H.

1. ¿Cuántos alumnos hay en la escuela?

Trescientos cincuenta y seis.

2. ¿Qué cursos hacéis?

De P3 a sexto de Primaria.

3. ¿Cuántas líneas hay por curso?

Dos.

4. ¿Me podrías decir qué nivel socioeconómico tienen las familias?

Mediano.

5. También supongo que tenéis un número de inmigración como las otras escuelas de Banyoles, ¿no?

Sí, un 44% [Se oye mucho ruido en el exterior]. Ahora hacen talleres.

6. ¡Ah, muy bien!

Lo hacen durante todas las tardes, se mezclan.

7. ¿Eso lo hacéis los jueves?

Los de infantil casi siempre, los de P3 y P5 siempre, los de P4 tres tardes.

8. ¿Se mezclan los distintos grupos?

Sí, los de P3 y P4, también después se mezcla P5 con primero y segundo, eso se hace todas las tardes.

9. Este curso, ¿tú eres tutora?

No yo hago de maestra de apoyo, casi siempre a P4, menos una hora que la hago a P5. Somos dos maestras de apoyo, una siempre está en P3. En P3 siempre está la maestra tutora y otra persona o la otra maestra de apoyo o la TEL.

10. ¡Ah, está genial! Así dentro de todo, estáis bien equipados.

Bueno, igual que todo el mundo.

11. Sí, claro dependerá del número de niños que haya en la escuela. ¿Cuántos niños hay por aula?

Depende de la clase 21, 24, 25. Además siempre intentamos hacer agrupaciones pequeñas, sobre todo en los talleres, porque hacer talleres con tantos niños no es hacer talleres.

12. Claro, no les puedes prestar la atención necesaria.

Sí, exacto. Por ejemplo, en P4 son 22 por aula, en total 44. A primera hora hacemos las rutinas todos juntos, después nos dividimos en tres grupos el P4. Cada tutora se queda con un grupo y yo con el otro voy a trabajar en otra parte.

13. ¡Ah, es perfecto! Así cada niño puede recibir mucha más atención.

Sí, en Primaria también se hace, viene gente voluntaria para leer libros a los niños.

14. Está muy bien que gente externa se implique también con la escuela. Ahora, si te parece, centrándonos más en el juego, ¿lo utilizáis como herramienta educativa?

Sí, por descontado.

15. ¿Qué juegos utilizáis? ¿Hay algunos que te gusten más? ¿Cómo funcionan?

Depende de cada maestra, cada una tiene su maleta y utiliza lo que más le gusta. Desde juegos populares... Ahora este año decíamos que se estaban perdiendo estos juegos, siempre eran los niños jugando al fútbol, las niñas jugando a muñecas o en el arenal, pero de ahí no salen. Entonces nos planteamos que eso no podía ser y dijimos de dinamizarlo de alguna forma, entonces pintamos la rayuela y este año nos hemos propuesto equipar toda la escuela de juegos populares y los maestros, en vez de vigilar, dinamizamos estos juegos: los conejos, la cadena... y recuperar un poco estos juegos que se van perdiendo.

16. Dentro del aula, ¿utilizáis algún juego que sirva para trabajar la expresión oral, o la lectoescritura o algo así?

Sí, por ejemplo a palabras escondidas, buscamos una palabra por ejemplo y le decimos a un niño: "Mira, tu nombre está escondido dentro de esta palabra". Por ejemplo en "patufet". Buscan la palabra escondida y encuentran "pa" y están muy contentos de haberla encontrado.

17. ¿Y eso cómo lo hacéis, lo hacéis en la pizarra y ellos van saliendo o lo hacéis oralmente...?

Esto se suele hacer si, por ejemplo, se ha trabajado algún texto y sale alguna de estas palabras que se pueden aprovechar, la escribimos en la pizarra y entonces los niños miran la pizarra y lo escriben allí. También para trabajar la grafomotricidad utilizamos rotuladores de pizarra encima de papeles plastificados, así se puede borrar y es divertido para ellos. Por ejemplo explicamos un cuento y sale un personaje, después les pregunto si tienen ganas de escribir el nombre del personaje y si tienen ganas lo escriben y si no, no. A veces también lo hacemos con harina o pan tostado, o salimos al patio y con palitos escribimos nombres en la arena.

18. ¡Ah, qué chulo!

No siempre lápiz, hicimos un vídeo para que los padres vieran cómo trabajamos la motricidad fina, ya que antes de escribir ya se pueden hacer muchos ejercicios que ayuden a eso. Por ejemplo, con pinceles y agua, vamos al patio y hacemos dibujos, es buscar distintas maneras para que no siempre sea papel.

19. Claro, está muy bien.

También es importante trabajar con papel, pero ni demasiado de una cosa ni demasiado de la otra.

20. Muy bien, y ¿algún juego por ejemplo que utilicéis para trabajar vocabulario?

Tenemos unos libros que va muy bien para trabajar las distintas letras y están muy sistematizados y después hacemos un proyecto que hemos empezado este año que se llama “La caja que me hace cosquillas en la boca”, que es una niña que no tiene ni boca ni nariz y miramos entre todos cómo la podemos ayudar. Si no tiene boca, qué nos pasa con la boca, pues trabajamos las praxias, con pajitas, con silbatos y experimentamos.

21. Está muy bien para trabajar todo el aparato bucofonatorio.

Sí, después, por ejemplo, traemos un cuento, trabajamos mucho a partir de cuentos, como el de *Ricitos de oro* para trabajar vocabulario, hicimos un proyecto con este, una semana lo leímos, la siguiente trajimos platos, cucharas... y material para escenificar el cuento y así trabajar el vocabulario básico de la cocina. Esta actividad la empezamos con los alumnos de SEP y después lo hacemos con todos, de manera que los de SEP se sienten más seguros y participan más.

22. ¿Qué agrupaciones soléis hacer en este caso?

Cuando lo trabajamos con los de SEP de 6 en 6 u 8. Por ejemplo este ejercicio en concreto lo hice con dos grupos de 4.

23. Entonces, ¿estabas tú sola con dos grupos de 4?

Sí.

24. ¿Te pasa a veces que cuando tú estás en un grupo mientras en el otro surgen conflictos porque les cuesta a ellos hacerlo?

Sí, aunque aquí en la escuela trabajamos mucho con grupos cooperativos, tenemos una maestra, que es de las que lo vive mucho, y hace muchos años que lo hace. Ella siempre dice que cuando haces un grupo ha de haber uno que sepa mucho y además sabe comunicar, tiene buen corazón, porque si uno es muy bueno pero es uno de estos que va así de sobrado y no sabe comunicar, no pasa a ser el mejor, sino que pasa a ser el segundo mejor, después necesitas el que no sabe nada y el que va tirando, sobre todo miramos que sean grupos muy distintos. El grupo lo marcamos nosotros.

25. Así lo tenéis que tener muy en cuenta todo eso para hacer los grupos.

Sí, al principio, claro, no lo sabes, tú pruebas y ves que no funciona, pero poco a poco vas conociéndolos y vas seleccionando por sus aprendizajes y habilidades.

26. Así os va muy bien para reducir los conflictos, ¿no? ¿O también os salen conflictos?

En estos juegos estructurados teniendo en cuenta eso no, pero ya en psicomotricidad ya es otra cosa. Pero normalmente no surgen muchos porque ya la dinámica de trabajo del aula es así, las clases están divididas en cuatro mesas.

27. ¿Así todas las clases están organizadas por grupos de alumnos?

Sí, en Infantil, sí. En P3 por ejemplo, una maestra en una mesa, otra en otra, maestra y los otros niños que juegan con una cosa y otros juegan a otra cosa y lo hacen con el grupo. Después rueda y se cambia la maestra. Al inicio hay una maestra con un grupo y la otra maestra está vigilando los otros tres grupos que están jugando.

28. ¿Y en estos juegos los guiáis?

Si es necesario sí, sobre todo en que utilicen bien el material, por ejemplo, de la cocinita. Y estamos un trimestre, incluso dos enseñándoles a jugar, una maestra trabaja y otra juega.

29. ¿Y este tipo de agrupación la utilizáis siempre?

Siempre, la manera de trabajar es que la maestra siempre trabaja en pequeño grupo.

30. Vale.

En P3 por ejemplo hay distintos juegos. Por ejemplo, me lo invento, unos están jugando a las casitas, otros están jugando con plastilina, otros con harinas, embudos...

31. Aunque veo que surgen pocos conflictos, yo te quería preguntar si teníais alguna estrategia o alguna manera de actuar frente ellos.

Sí, si hay algún conflicto, entonces se para automáticamente todo y hablamos sobre ello.

32. ¡Ah, muy bien!

Y después se pregunta a los distintos niños, qué ha pasado, quién lo ha visto y se habla sobre ello.

33. Muy bien. Así continuando con el juego del cuento... ¿Cuánto rato dura normalmente?

Entre que los llevas y todo 45 minutos, pero que juegan solos unos 20 minutos, después se recoge y se hace una pequeña asamblea. Durante el juego a partir del cuento, el objetivo es que hablen, a veces si trabajan vocabulario, pero a veces se han inventado una historia totalmente distinta, pero bueno, han hablado y eso es lo que se busca.

34. Claro.

Además, por ejemplo con niños de otras culturas, puedes trabajar el preparar la mesa, te permite trabajar muchas cosas.

35. Claro, así, cuando estás en un grupo ¿tu función cuál es, qué haces?

Los dejo muy libres. Primero de todo jugamos todos juntos y yo soy un niño más, hago ver, primero mucho teatro para que vean ellos qué quiero que hagan.

36. Haces como de modelo para que vean como hay que jugar...

Exacto, sí.

37. Y después cuando estas con un grupo sí que ya les dejas jugar más libremente.

No me quedo con un grupo yo, voy cambiando y en función de las necesidades voy guiando un poco, por ejemplo si veo un grupo donde solo habla uno, intento que los demás también hablen. Cuesta.

38. Me imagino.

Yo voy apuntando, voy observando.

39. ¿Ellos pueden ir hablando de lo que quieran sobre el cuento?

Sí, sí, a veces no sale ni el cuento, hay niños que presentaban el cuento, hay grupos que estaban en casa comiendo y además estaban enfadados. Creo que aquel día debían tener alguna cosa en casa

aquel día y me lo estaban representando todo, hasta en medio, salió un mando de la televisión. De la propuesta de inicio a lo que acabó siendo en cada grupo fue distinto.

40. Bueno, eso está genial, les permite expresar lo que ellos sienten, te permite entender cómo perciben las distintas cosas, está muy bien. ¿Cada cuánto lo hacéis?

Este una vez a la semana, y después con las tutoras también hacen lo que se llama “el zumo de cuentos” que le llaman, que es lo mismo, sería como un centro de interés con un cuento. Por ejemplo a través de *Patufet* hacían juegos de él, o con el cuento de *Cargol treu banyes*, y los niños se escondían haciendo ver que eran caracoles y Patufet los iba a cazar, como está también el cuento de *Patufet va a buscar cargols*.

41. Después, por ejemplo, ¿juegos de mesa hacéis alguno?

Sí, juegos de mesa por ejemplo se hace el *memory*.

42. ¿Cómo lo hacéis, con la imagen y después por ejemplo escrito?

No, nada de escrito, juego de mesa es juego de mesa, los juegos que puedes tener en casa en P3 ya se inicia.

43. Ah, muy bien, en P3 ya...

Sí, el dominó o el *memory* en P3. No todos, pero primero les enseñas y después les dejas el juego al alcance y ves al niño que ya lo van a buscar y, claro, necesitan alguien que juegue con ellos, con lo cual también lo buscan, que ellos mismos lo vayan trabajando. También hay juegos que te inventas: por ejemplo, un árbol, y coges las fichas del parchís y son la manzanas, y tiras el dado, entonces los niños van tirando el dado y quitando las fichas del parchís, el primero que deja el árbol sin hojas gana. Vas probando juegos, buscas por internet, juegos que te explican y después los vas dejando por allí para que ellos mismos vayan a por ellos. Por ejemplo hay uno de pescar peces donde se trabajan los colores y trabaja la maestra con un pequeño grupo. Es para que aprendan a respetar el turno.

44. Este juego, ¿con cuántos niños lo hacéis?

Con cuatro.

45. ¿Tienes alguna manera para introducir o presentar los juegos?

Sí, a mí me gusta mucho por ejemplo llevarles una caja y decirles: “Mirad lo que nos han traído hoy”. Y es como una gran sorpresa. ¿A que nos tocará jugar esta semana? Eso cuando yo era tutora en P4, y se les pregunta, si alguien ha jugado, cómo se juega, con quién juega, qué normas hay... Y les incito a que pregunten en casa cómo se juega, y ellos mismos venían y te lo explicaban.

46. Claro así también estás trabajando la expresión oral.

Sí, en P4 ya podemos utilizar el dado normal, en P3 utilizamos un dado especial donde solo hay unos, doses y treses.

47. Después... ¿tenéis alguna estrategia para controlar mejor el tiempo?

A veces pasa que hay juegos que no has tenido tiempo de terminarlos, y mira lo dejas así.

48. ¿Qué cosas positivas destacarías del juego?

Yo creo que el juego es muy positivo, ya que los niños aprenden sin darse cuenta. Además les encanta, y llegan a hacer cosas mucho más complicadas de lo que lo harían con una forma más mecánica, además, como lo viven, les queda. Pienso que el juego es... yo intentaría todo en juego. Porque no se dan cuenta pero lo estás haciendo todo, a veces te dicen: “¿Y hoy no trabajamos?” Y tú piensas: “Bueno, si hemos estado trabajando todo el rato”.

49. Quizás tienen más asociado el trabajar con hacer fichas.

Sí, exacto.

50. ¿Qué cosas negativas o limitaciones crees que tiene el juego?

¿Negativas?

51. Si encuentras alguna...

Negativas ahora mismo no, ninguna. Quizás lo negativo es lo del tiempo, pero no es negativo del juego, es negativo tuyo, que te has de organizar mejor y no has permitido que un niño tenga el tiempo necesario para que él pueda hacer un determinado juego. A veces nos hemos de relajar un poco más y dejar al niño que juegue y lo que tenías pensado hacer a posteriori dejarlo para más adelante.

52. Sí, sí, sí.

Eso es lo que yo pienso que tendríamos que hacer todos, pero cuesta.

53. Sí, estamos muy acostumbrados a que en nuestra infancia ha estado mucho más marcado todo.

Sí, la verdad es que sí. Y a veces cuesta mucho, pero se ha de dejar que ellos mismos debatan las cosas y reflexionen. Tú te has de morder la lengua, eso les permite aprender por ellos mismos, pero es mucho más complicado. Es mucho más fácil explicarles qué es la primavera que el que ellos observen, analicen y saquen conclusiones.

54. Claro, es un poco como nosotros, si alguien viene y te dice que una cosa es así y punto, como adulto no lo aceptas...

Sí, y en cambio a los niños a veces se les ha enseñado así, por eso es bueno que puedan reflexionar y debatir.

55. Sí, totalmente de acuerdo. Bueno, pues muchas gracias, me ha gustado mucho hacer esta entrevista.

De nada, estamos aquí para cualquier cosa.

7.4. ANEXO 4

ENTREVISTA Nº 4:

ESCUELA BALDIRI REIXAC (BANYOLES), 24/04/2014, 11:30 H.

[Nos presentamos, me enseña una parte de la escuela, entre ellas la habitación del Hada Tina. Esta habitación es un rincón muy mágico con cortinas que delimitan el espacio. En el suelo hay cojines y los niños se sientan allí. Se aprovecha para explicar cuentos a los niños de Educación Infantil, sobre todo cuentos que trabajen las distintas emociones.



En esta escuela hay mucho material de elaboración propia. Además, se trabaja mucho con cuentos. Para los cuentos más utilizados tienen unas cajas grandes donde guardan el material para trabajarlo y animarlo, así como actividades complementarias.

Hacen mucho trabajo de experimentación y después lo documentan para compartir con los padres. También vienen padres a trabajar distintos proyectos. Cada día un niño distinto se lleva a casa “la maleta viajera” donde suele haber cuentos ya trabajados para que los niños se lleven a casa y cuenten a los padres o cuando son ya más mayores actividades para realizar en casa].

1. ¿Cuántos alumnos vienen aproximadamente en la escuela?

Unos 450 aproximadamente.

2. ¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias de los niños de la escuela?

Medio-bajo. Cuesta mucho ir de colonias, que paguen algunas cosas, todo esto cuesta mucho.

3. ¿Qué tanto por ciento de inmigración tenéis más o menos?

Por ejemplo aquí en esta aula tenemos... Ellos [refiriéndose al ayuntamiento] cuentan unos 7-8 niños por aula de necesidades educativas especiales teniendo en cuenta que sean africanos y que tengan necesidades educativas especiales socioeconómicas o que tengan alguna necesidad educativa especial más relacionada con alguna discapacidad. Si viene algún magrebí, por ejemplo, y que los padres tienen estudios, no se reparten. Pero después por aula cuentas los sudamericanos, los rumanos y los del este y te quedas con más de la mitad.

4. ¡Guau! Un montón.

Sí, y en P3, que es cuando cuesta más arrancar, se ve mucho. Cuando van sabiendo mejor el catalán ya no se nota tanto, pero estos primeros cursos se ha de trabajar mucho la lengua oral.

5. Claro, se ha de notar mucho.

[Estamos haciendo la entrevista en un aula y llegan los niños muy contentos, ya que han ido a recoger verduras en el huerto. Muy contentos, nombran las frutas que han recogido, una buena forma de aprender vocabulario].

6. ¿Eres tutora de algún curso en concreto?

No, no, yo hago de maestra de apoyo y de coordinadora.

7. ¿Cuántas maestras hay en Educación Infantil?

Pues está la técnica de educación infantil, que es como una maestra, y después somos ocho, pero yo hago media jornada.

8. De acuerdo. ¿Cómo soléis trabajar durante el día? ¿Qué actividades soléis hacer?

Durante la primera media hora se hace de rutinas: comedor, llegar, se sientan en la “rutllana” se pasa lista, se mira quién se queda a comer, las dietas, se comenta si alguien lleva una noticia, se miran las maletas viajeras y después ya se van a rincones. Aquí en P3 los rincones son distintos, son libres, solo yo que hago la hada Tina me llevo cinco de cada grupo. El segundo semestre se guía más a los rincones donde han de ir y se hace ya más trabajo de vocabulario específico. En P4 y P5 después de la primera hora de rutinas hay un grupo de niños que van al pasillo a un rincón que les toca por la rueda a fuera, después cinco niños de cada clase, en total 20 se van a la aula de psicomotricidad y la maestra se queda con unos 15 niños en el aula. Los miércoles después del patio mezclamos todos los niños y hacemos talleres. Podemos hacer nueve talleres.

9. ¿Cuántos niños hay aproximadamente en el aula?

Veinticinco. Puede haber menos, pero aproximadamente.

10. ¿Cuántas líneas hay en la escuela?

Dos líneas, dos clases por curso.

11. ¿Utilizáis el juego para aprender lenguas?

Sí, pero no es solo el juego clásico...

12. No, no, entendiendo el juego como concepto amplio.

Sí, desde todas sus dimensiones.

13. Exacto.

Para ellos vienen a jugar, que se lo pasen bien, esto es lo importante.

14. Sí, totalmente de acuerdo. ¿Me podrías contar algunos juegos que utilizéis, que te gusten más o así? Ya contando que me has explicado muchas cosas.

Sí, por ejemplo en este rincón juegan a lo que quieran. A veces les enseñas por ejemplo un puzle si no han jugado mucho. Este por ejemplo les gusta mucho [me muestra un juego con las fotos de los niños plastificadas y sus nombres]. Es visualizar, se les deja libres para que vayan asociando primero las dos fotos de cada uno, después con el nombre e ir haciendo.

Ahora en el segundo semestre les hemos puesto este juego [es una pizarra blanca con un montón de letras en imanes]. Esto se hace como un juego más, no para que aprendan a escribir, sino para que vayan jugando, asociando unas con otras.

15. ¿Cuándo suelen jugar a estos juegos?

A la hora de rincones, cuando les toca juego, eso te lo explicaría mejor mi compañera [Se cambia un momento con su compañera y ella va a con los niños mientras].

16. Hola, mira te quería preguntar. Tú eres la tutora de esta aula de P3, ¿verdad?

Sí.

17. Te quería preguntar sobre los juegos para trabajar la lengua y me gustaría que me explicases cuáles te gustan más.

Sobre todo en P3 se trabaja mucho a nivel oral. Para empezar, como te habrá explicado mi compañera, explicamos mínimo un cuento al día, por ejemplo esta mañana un niño ha traído uno y lo hemos visto. Hacemos representaciones de los cuentos. Por ejemplo, ahora estamos trabajando el cuento del *Patufet*, entonces lo trabajamos hasta que ves que ya está, hasta que ves que ya no muestran interés. Primero lo explicas tú, después otro día se representa, otro día lo giras o le das secuencias para trabajar qué debía pasar primero, qué debía pasar después. A veces lo hacemos con títeres.

18. Ya veo, lo hacéis de mil maneras.

Sí, lo haces de mil maneras. En P3 es eso: haces el mismo cuento y lo repites mucho, mucho, hasta que ves un momento en que ya no tiene interés. También trabajamos muchos finales distintos, miramos las distintas versiones. Por ejemplo, el Sant Jordi mismo: hay cuentos donde Sant Jordi y

la princesa se casan, hay cuentos en donde no se casan, él es un caballero y se va, trabajamos eso. O, por ejemplo, en la canción que hemos escuchado dice que el caballo es blanco; en cambio en otros dice que el caballo es negro o marrón.

19. Está muy bien, ya que desde pequeños van viendo que a veces te dan distinta información...

Sí, trabajamos de forma muy oral y visual, ya que tenemos un gran número de inmigrantes.

20. Sí, me lo ha comentado tu compañera.

Aquí en la clase, de veinticuatro hay diez u once que son de aquí.

21. ¿Vienen previamente del primer ciclo de Educación Infantil o aquí es la primera vez que están en contacto con el contexto educativo?

Pocos, los inmigrantes pocos. Sí que hay, por ejemplo, hay un par de rusos que habían ido, un sudamericano también, pero no... después hay niños de aquí que no han ido también. Ahora no te sabría decir exactamente cuántos.

22. No, no tranquila, era de forma aproximada.

Después... de juegos. Mira, allí hay un juego para trabajar oralmente vocabulario y estructuras gramaticales. [Es un material desarrollado por ellos, plastificado y con velcro detrás, hay distintas imágenes de vocabulario]. Se pueden hacer distintas versiones de este juego, por ejemplo preguntando cuál tiene cada uno, o que se levante el que tiene el coche y el que tiene la pelota... O por ejemplo les pongo allí en la pizarra [en medio de la pizarra tienen un velcro de tal manera que permite a los niños poder enganchar cosas en ella de manera autónoma] diez cosas, eso ya es cosa mía, pero yo les digo, ahora que nos hemos de acordar hacer una foto, a las olivas, “icli-cli!”, a la manzana, “icli-cli!”... Y después los voy cogiendo todos poco a poco y me los meto en el bolsillo, y después cuando las tengo todas les pido que me vayan diciendo cuáles tengo hasta que salen todos o bien lo quito y dejo dos guardadas a ver cuáles deben faltar.

23. Ah, muy bien.

Eso es un juego que ahora me viene, son juegos tipo así. Es también lo que yo hago. Cada uno lo hace distinto.

24. Claro, yo hago el trabajo por eso, cada maestro hace sus juegos y hay un montón que están muy bien y es genial conocerlos. ¿Este juego cuantas



veces lo puedes llegar a hacer? ¿Cuándo lo sueles hacer?

Este juego no lo hago cada día, es decir, yo tengo listados de juegos y voy variando. Quizás lo he hecho diez veces en esta versión y cinco y seis en otra. Ni cada semana. Por ejemplo, otra semana es la feria, y está el cartel: miramos si hay letras, no hay letras, pero más que las letras hacemos oral, oral, oral. El nombre lo vamos trabajando, pero no es ningún objetivo prioritario. Hay niños que tienen más interés y lo pintan, pero no es el objetivo. También trabajamos el bolso de la madre, lo cambiamos tres veces al año. Por ejemplo, en verano con cosas de playa lo trabajamos en septiembre, ahora trabajamos este [me enseña el material. Dentro de un bolso hay distintos objetos, estos están fotografiados y escritos debajo.] Primero lo trabajamos en el colegio y después se lo pueden llevar a casa por turnos. Es sobre todo mucho trabajar la parte oral.

25. ¿Hay alguna estrategia que utilizéis para introducir juegos?

Bueno, eso ya es muy personal mío.

26. Claro, es lo que me interesa.

A mí a veces me gusta mucho observar qué hacen ellos con el juego, sin presentarles, qué posibilidades sacan, pero claro, esto es una cosa muy mía, cada uno a su aire. Yo por ejemplo a veces les explico y otras no digo nada, a ver qué sale. Lo que pasa que aquí aún es fácil, pero de más mayores cuesta más jugar sin presentar previamente. Por ejemplo, el juego de la tortuga que es de contaje, que es material nuestro, yo no les digo què han de hacer y quizás ellos ponen una pieza en cada casilla y es un trabajo súper importante. Si yo después veo que no sale, entonces ya digo, ¿jugamos?

27. ¿Así tu papel en estos juegos sería de observadora y guía?

Yo, yo, es muy mío, a mí me gusta mucho observar y dejar hacer y después si hace falta intervengo. A veces me han sorprendido, ya a niveles más altos, por ejemplo en P5. ¡Ostras, es muy chula esta forma de jugar! Yo creo que está bien saber jugar al dómimo, pero también está bien saber pensar en qué podemos hacer con él, es a lo que se tiende ahora, ¿no? Al aprender a aprender, les enseñamos a que hagan cosas distintas.

28. Claro, está genial.

Y... ¿juegos de lengua?

29. Sí, si me pudieras explicar algún otro, ya me habéis enseñado muchas cosas, pero bueno cuanto más vea, pues mejor.

[Se va un momento a buscar un papel encima de la mesa]

Mira aquí hay un conjunto de juegos para P3 pero están escritos de manera que yo me entiendo, te los explicaré.

30. ¡Ah, genial!

Por ejemplo, hacemos juegos de logopedia con la lengua, miramos distintas imágenes y lo hacemos. Otro, por ejemplo, es repetir lo que yo digo, yo que sé: silla, silla. Ahora lo decimos lento: “ssssiiiiillllaaaa”; ahora más rápido: “isilla!” Con este se trabaja toda la pronunciación. Después también lo que hago es por ejemplo decir, para salir al patio, todos me han de decir un color, o un animal, lo hago de vez en cuando. Cuando son más mayores les puedes decir un animal con dos patas y todos te han de decir alguno.

31. ¡Ah, está muy bien! Así vais trabajando el vocabulario.

Sí. Otro por ejemplo, le digo a alguno a la oreja que se vaya a buscar un cuento a la biblioteca y después les pido a ver qué ha hecho este niño, y ellos me explican qué ha hecho. Eso me va muy bien para trabajar las estructuras gramaticales.

32. Muy bien.

También hago uno de descripción de objetos. [Va a buscar una diadema y delante hay una tela más gruesa]. Esto se lo ponen en los ojos y así no ven nada. Al principio has de vigilar, ya que tienen miedo.

33. ¿Esto lo has hecho tú?

Sí, mi madre me lo cosió. Va bien también un pañuelo, pero esto va muy bien porque es muy cómodo, no lo has de atar.

34. ¡Ah, genial! ¡Muy buena idea!

¡Gracias! Esto por ejemplo lo trabajamos dándole a un niño con los ojos tapados un objeto y él o ella lo tiene que descubrir a partir del tacto, también trabajas el que habla cuando tiene que callar.

35. Ahora te lo iba a preguntar, si no se les escapaba a los demás.

A veces juego al *memory* porque repiten y los vamos mirando y vamos juntando los iguales por ejemplo, vamos trabajando varios *memories* y vocabulario. Volverlo a tapar y así cuesta mucho en P3, sobre todo lo asociamos.

36. Vale.

Por ejemplo otro día les digo: “El otro día me fui a comprar y no me acordaba para qué servían las llaves que tenía en el bolsillo” Y ellos van diciendo para qué podrían servir. Quizás eran las de la escuela, de tu casa.

También otro es grabarse y escucharse. Este no lo he hecho este año. Por ejemplo, trabajamos la estructura: “Hola, buenos días”. Y se escuchan, se ríen... les gusta mucho.

37. Claro ha de ser muy divertido.

Mira aquí tengo un dado de espuma con “velcros” en todos los lados y después engancho lo que me interese: sus nombres, los animales...

38. ¿Con cuántos niños los sueles hacer estos juegos?

Con todos o con medio grupo, pero claro con medio grupo es mucho mejor, puedes estar muy bien para cada uno. Después hay números estilo cartoncillos con niños de la clase y cada uno tiene el suyo y yo hago de viento, los tiro al suelo, hemos de mirar de quién es cada uno. Este ya es más con el nombre. Otro de este estilo con el nombre: tapas una parte del nombre y miras con la letra empieza, con la A, la A que la pueden tener distintos niños y la tienen que adivinar.

39. Muy bien, muy bien.

En P3 tienen una atención mucho más limitada, esta hora ya no, se han de hacer las actividades de más concentración al principio y después ya algo más calmado.

40. ¿Cuánto tiempo duran aproximadamente estos juegos?

Depende, por ejemplo los juegos de logopedia los puedes hacer muy poco rato; si no, es aburrido, un minuto, pero si lo haces cuatro minutos a la semana pues ya es mucho.



41. ¿En los rincones juegan ellos solos?

Sí. En los rincones yo ahora me quedo con catorce niños y jugamos allí a las cocinitas. [Fuera hay unas cocinitas muy bonitas, también está todo el material fotografiado y plastificado con el nombre].



42. ¿Hacéis agrupaciones?

No, en P3 libre, en P4 ya hacemos algunos grupos.

43. ¿Entre ellos suelen jugar?

A veces sí, a veces no.

44. Te quería preguntar si salían conflictos a veces.

Conflictos hay. [En ese mismo momento, en la clase donde estamos los niños se tienen que ir a comer a casa. Dos niños se dirigen a su tutora y uno le comenta que el otro le ha pegado, así que veo un conflicto de manera directa y cómo lo resuelve. Les pide a los niños que piensen en qué quieren los niños de esa clase; los dos niños dicen que la paz; ella les indica que vayan a mirar el póster de la paz a ver qué pone, si dice que se ha de pegar o no. En un rincón de la clase hay un poster de la paz].

45. Que fuerte, justamente ahora que hablábamos de eso.

Hay muchos conflictos, además estos niños que no se entienden, a veces es su manera de comunicarse.

[Vuelven los niños, ella les pregunta qué dice la paz, si se han de pegar o querer, y les pregunta si tienen alguna idea y después se dan un beso].

46. Ya está, ya he visto directamente lo que te estaba preguntando.

Sí, a veces cuesta. A veces, decirles que se pidan perdón no sirve de mucho, ya que lo hacen de manera refleja. Yo creo que aunque sea pequeña han de hacer una media reflexión.

47. Claro.

Es que a veces venían niños que uno venía llorando y ya te decía directamente que lo había perdonado. Entonces es un poco que reflexionen, va muy bien porque trabajamos ya la paz al inicio de curso y ya es un funcionamiento. A veces si hay alguno que es muy insistente le digo que vaya a estudiarse el cartel de la paz a ver si se acuerdan. Se hace lo que se puede.

48. Genial. ¿Qué cosas positivas destacarías del juego? ¿Y qué cosas negativas?

¡Ostras! Yo de negativo nada, yo pienso que el juego es la herramienta para aprender.

49. ¿Alguna limitación?

Yo pienso que las limitaciones las ponemos nosotros, yo pienso que una limitación es la maestra que limita al niño porque la oca se juega así y le dice que no lo hace bien. Yo lo que pienso es que quizás aquel niño no está maduro para jugar a la oca pero está maduro para poner una ficha en cada casilla, y es un trabajo muy grande. Y los niños juegan, es una herramienta súper básica. Yo eso de en la escuela trabajar, trabajar, trabajar, hacer fichas, eso no me ha gustado nunca, hace muchos años ya lo dejé de hacer. Lo que se ha de hacer es una cosa vivida [Me enseña el cuaderno del trimestre pasado de una niña que aún no se lo había llevado].

50. ¿Tenéis alguna estrategia que os permita controlar un poco el tiempo?

Bueno, como tampoco son juegos de empezar y acabar, alguna vez hay algún problema, pero en general no hay problema, cuando se ha de recoger se ha de recoger. A veces quizás en construcciones pasa, y nosotros les permitimos dejarla y acabarla a posteriori, pero a P3 no, no tienen un objetivo de qué hacer exactamente, no pasa mucho exactamente. En construcciones también hablamos sobre qué han construido y a veces lo describen a los demás, pero sobre todo en P4 y P5.

51. Está muy bien.

Y lo que me gusta mucho es que pregunten. Es muy chulo este rincón aparte del de conversación, el de construcción para trabajar el lenguaje oral. Es muy importante dar tiempo para escuchar a los niños. Les cuestan mucho las preguntas, hacerlas.

52. Sí, está genial.

También hay otra manera para trabajar preguntas: en una caja metes algo y ellos han de preguntar, tú solo puedes decir sí o no y lo han de adivinar. Incluso se la pueden llevar a casa y meter algo ellos para el día siguiente.

53. ¡Ostras, muchas gracias! ¡Me has explicado un montón de cosas!

Sí, es que yo hablo mucho.

54. Por mí genial, así más cosas veo y más aprendo.

7.5. ANEXO 5

ENTREVISTA Nº 5:

ESCUELA LA DRAGA (BANYOLES), 28/04/2014, 12:30 H.

[El día 28 de abril llego al colegio y me lo enseña. En cada aula hay un rincón especialmente diseñado para el juego simbólico. En la entrada hay un sitio para lectura con un sofá y libros, me cuenta que hacen un proyecto con las familias de lectura, que vienen a leer con los de Primaria, aunque ellos también lo utilizan].

1. ¿Cuánto tiempo hace que tenéis este edificio? Antes estábais en barracones.

Ya hace tiempo, los que ahora hacen sexto empezaron aquí P3.

2. Ah, así, ya hace tiempo.

Sí, sí. Hicimos diez años de barracones y ahora hace nueve que estamos aquí.

3. ¿Cuántos alumnos hay en el colegio?

Ahora exactamente no te lo sé decir, unos cuatrocientos cincuenta; si no, lo preguntaremos abajo.

4. No tranquila, más o menos, como cada año cambian es normal que no lo sepas exactamente, solo es para hacerme una idea aproximada.

Sí, es que ha ido cambiando. Esta escuela estamos siempre a tope, hay muchos alumnos.

5. En P3 se debe notar mucho si hay más alumnos.

Sí, yo estos últimos años tenía 26 en P3, en P4 y en P5.

6. ¿Las maestras vais subiendo con el grupo clase?

Sí, hacemos un año P3, un año P4, un año P5 y un año maestra de apoyo, después volvemos a empezar la rueda.

7. Muy bien, así lo podéis ver todo y también estáis unos cuantos años con los mismos alumnos.

Sí, ahora ya hay menos niños, este año tenemos alguna clase con 24. Y las perspectivas del próximo año es que bajen. Además, también bajarán los alumnos con NEE.

8. ¡Ah! Sobre eso te quería preguntar. ¿Cuántos niños inmigrantes o de NEE tenéis?

NEE normalmente son inmigrantes pero a veces no, también hay alguno que no. Normalmente está entre siete u ocho por aula.

9. ¿Sabes cómo se llama este plan?

Sí, plan de escolarización extensiva.

10. Ah, vale, gracias.

Sí, sí, es un plan que ya hace muchos años que se hace, es como un plan piloto. Lo que pasa es que funciona, pero como vale dinero no se ha exportado. La Generalitat dice que está muy bien, pero no se está exportando a otras poblaciones. Después hay sitios donde hay muchos niños inmigrantes juntos y cuesta mucho más hacer la inclusión.

11. Sí, claro, en Salt por ejemplo.

Sí, exacto. En cambio aquí, ya son, pero claro, te tocan menos, por curso siete, ocho o nueve. Y dicen que este año como ha bajado la natalidad y no ha habido tantos movimientos de inmigración dicen que bajará la ratio por clases y ahora nos hemos quedado a seis-siete por clase.

12. Así, aproximadamente, el tanto por ciento en el colegio...

Esto te lo dirían mejor en secretaría. En los cursos de infantil hay unos siete, ocho o nueve y en cursos superiores hay menos. Menos de cinco seguro que no.

13. También tenéis una USE. ¿Cómo va?

Ahora hace dos años que está. Bueno un aula de acogida, la teníamos antes, después la quitaron y ahora parece que de momento la podemos mantener. Sobre todo es para niños mayores, para ir introduciendo la lengua a niños que llegan a medio curso y no saben catalán. Y después la USE funciona desde el curso pasado y se hace lo que se puede, porque hay muchos niños con necesidades y bueno, con los recortes en educación, se hace como se puede.

14. Claro.

Los recursos que tenemos los exprimimos al máximo. Esto va muy ligado con tu trabajo, porque claro, en Educación Infantil tienes un montón de niveles. Claro, con veinticinco no puedes hacer lo que harías. Claro, en la “rutllana” se cansan si han de esperar tanto. Hemos hecho varios proyectos, esta escuela tenemos esto, cuando alguien tiene una idea pues se prueba y se van innovando cosas. Hacemos eso, con lo poco que tenemos intentamos exprimirlo al máximo. Un proyecto que por ejemplo ha ido muy bien de lenguaje en P4 ha sido uno que se llama “El parlem” [el hablamos].

15. Vale, perfecto. ¿Y cómo funciona?

Después te lo enseñaré, ahora no está montado pero te enseñaré el espacio donde se realiza. Se cogen inmigrantes de P4 que tienen problemas con el lenguaje que son muchos, otros ya sí que lo dominan, pero otros no. Se cogen cinco niños, cuatro inmigrantes y uno del país para que estire. Vienen padres, con unos horarios que se pactan y se va a un espacio haciendo juego simbólico para trabajar el lenguaje oral. Van a comprar productos lo máximo de reales, que se acerquen lo máximo a lo real, cosas que se rompan...

16. ¡Ah! Genial.

El problema es que queda un poco cortado, ya que se hace en P4. Lo ideal sería alargarlo más o poderlo continuar durante el curso...

17. ¿Qué lo hacéis, un semestre o así?

Sí, sí, no da para más. Depende de los voluntarios.

18. ¿Os cuesta encontrar voluntarios?

Depende de los cursos, la prioridad de los padres a veces cambia, o también las ganas. A ver, hay gente que le impone, es una cosa que se intenta hacer lo más agradable posible para ellos, nunca viene un padre solo, siempre hay dos. Al inicio una madre que es profesora en la universidad les da pautas para trabajar con los niños: por ejemplo, si los niños dicen algo mal que no les corrija sino que lo vuelvan a repetir de forma correcta. También les damos por escrito estas pautas para seguir.

19. Vale.

Hacen un inicio cada día, como una rutina y después un final.

20. ¿Y eso cómo se hace? ¿Vienen cada semana padres distintos?

Sí, bueno depende, se ha hecho de distintas formas. Por ejemplo vienen una tarde y se hacen dos grupos. Hacen un rato de ir a comprar, de ir a vender, se trabajan las cocinitas. Hemos probado también con alumnos más mayores y cuesta un poco, porque si no hay un adulto allí a veces hay grupos que muy bien, y hay otros que los mayores acaban jugando al fútbol con las frutas, por ejemplo.

21. Ya, debe ser más difícil con ellos.

Sí, se hace lo que se puede. Aquí en el colegio hay un proyecto para cada curso. En P3 se explican cuentos, los padres entran... los proyectos siempre son con padres.

22. Ah, muy bien.

Entran y explican un cuento. Después lo ambientamos con unas cortinas...

23. ¿Y cómo lo hacen? Con los dos grupos de P3...

No, no, cada padre en sus clases. Después también está el libro de la clase, donde hay un cuento y actividades que han ido haciendo y se lo llevan a casa para trabajarlo con los padres.

24. Ah, muy bien.

Son cosas que se van estableciendo, en P3 con eso del cuento o el libro de la clase nos funciona un montón.

25. Ah, perfecto.

Otra cosa que también nos funciona mucho es el libro de las canciones, ya te lo enseñaré.

26. Vale.

Los alumnos de P4 hacen dos proyectos, en distintos trimestres. Otro es un taller de oficios: vienen los padres y explican sus oficios u otros. Depende de los años se hace más estilo talleres o explicación de los padres, unos años hay más, otros menos...

27. Vale, muy bien.

Después en P5 se hace el proyecto de juegos de mesa. Vienen los padres también, con el calendario que se establece y se llevan el grupito de niños de cinco y van a jugar juegos de mesa, por ejemplo la oca, juegos de carta, la quina. Se les da escrito a los padres para que todo el mundo los juegue igual y los introducen allí. Después en clase se continúa trabajando.

28. Ah, muy bien.

Lo que nos pasaba es que era muy difícil trabajar estos juegos con todos los niños y así lo podemos hacer mejor.

29. Claro, perdona, que no te he preguntado, ¿Cuántas maestras sois?

Ocho, en infantil por cada seis aulas dos maestras de apoyo y una TEI, lo que pasa que ahora la TEI está enferma y no la han podido sustituir.

30. ¡Jo, qué pena!

Sí. Entonces somos ocho y la TEI.

Después normalmente en las aulas se trabaja mucho por rincones y hay rincones más de juego simbólico... muchas de las cosas que te voy a enseñar se ponen en los rincones o bien en las maletas viajeras, que también nos funciona mucho.

31. Vale. ¿Cada cuánto se las cambian las maletas?

Cada día, cada día se la lleva un niño distinto, normalmente hay una de mates y una de lengua.

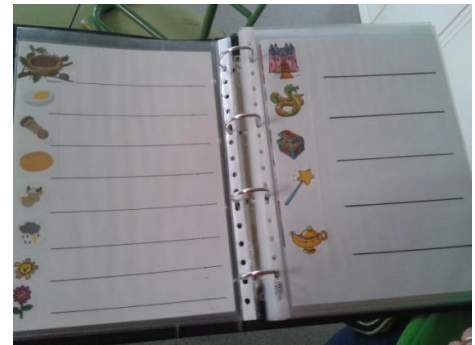
32. Ah, perfecto.



Mira, por ejemplo esto nos sirve para trabajar letra ligada con letra de palo [me enseña el material, hay una letra escrita en un folio y otra en una pinza y ellos deben asociar]. Esto se lo llevan a casa, todo dentro de una bolsa y después ellos lo hacen en casa y lo traen resuelto.

33. Ah, muy bien.

Se mira que lo hayan hecho bien y puedes aprovechar para hacer un poco de trabajo todos juntos. Hay una lista y después se apunta a quién le toca cada día. En mates se hace un tángram y juegos de este estilo.

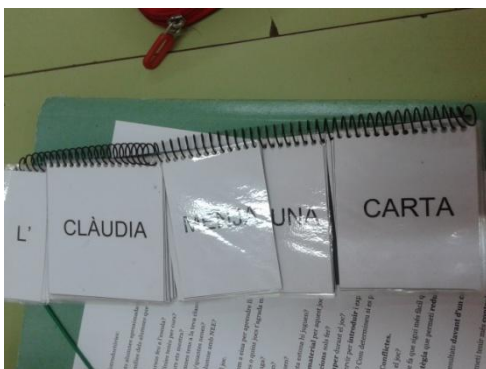


34. Perfecto.

En todas las clases hay muchas letras, por ejemplo las imantadas.

35. ¿Y cómo haríais por ejemplo una actividad con esto?

Pues depende, por ejemplo hacen una palabra. Tú les propones una palabra y ellos la escriben o escriben lo que ellos quieren. Abajo tenemos los dictados mudos que son fotos y ellos lo han de



escribir, después te lo enseño. Hay dos tipos de juegos que usamos: Los más comerciales, que los usamos con el grupo entero o medio grupo. Pero después tenemos otros, por ejemplo este para hacer frases, este es con nombres de niños de la clase, ellos la hacen y después lo escriben [es un material como una libreta dónde se puede escoger las distintas partes gramaticales de una frase]. Ellos han hecho la frase y la pueden copiar, por ejemplo, o...

36. ¿Y este por ejemplo en qué curso lo haríais?

En P5, este en P5.

37. Vale, genial.

Los de relacionar nombre y palabra P4, pero escribir mucho... en P5.

38. Ya, ya, es mucho.

Después por ejemplo el año pasado yo hice esto [es un bloc de folios plastificados donde hay una seta y el nombre debajo]. Depende mucho del grupo, tenía unos niños que les gustaban mucho las



setas, sus abuelos iban y les encantaban. Y podía hacer nombres de setas que les encantaba. Les enseñabas la foto e intentaban leer, como ya les gusta, ya tienen la pista, no es partir de cero, sino que es una interpretación antes de la lectura.

39. Vale, ¿así tú lo presentas?

Ellos están en rincón, lo hacen y después te lo enseñan.

40. Ah, vale, perfecto.

Hay que leen más, hay que leen menos, siempre pasa que en la escritura es un poco más fácil que la lectura, ya que aunque no tengan todos los elementos ya escriben, en cambio la lectura necesitan conocer más todas la letras.

41. Claro.

Todo esto de deducir les ayuda mucho.

42. Claro.

Entonces esto por ejemplo es un juego comercial y que a los niños les gusta mucho. Es un juego sobre los dálmatas y hay frases: por ejemplo, un dálmata comiendo, dos dálmatas comiendo. Han de ir asociando cada uno con la frase.



43. Les debe gustar este juego.

Sí, eso lo puedes hacer de muchas formas. Mira aquí tengo más material... Hay material que se guarda y otro puntual solo lo puedes utilizar un curso. Sobre todo aquí es trabajar la lengua oral y después pasar a la lectoescritura. Por ejemplo adivinanzas, ellos se las inventaron.

44. Ah, vale, se las inventaron ellos.

Sí, por ejemplo en P4 en Sant Jordi se trabaja un libro de pareados y ellos como ya tienen la pista les parece que ya leen mucho y les da confianza.

45. Claro.

Es un paso previo. En P5 también se ha introducido llevarse libros en casa, claro es intentar suplir lo que muchos no tienen. Hay un rincón donde los libros están clasificados por niveles y ellos pueden llevarse el que les guste. Entonces nosotros nos lo apuntamos, se lo llevan a casa y la semana siguiente lo devuelven. Hay niños que tienen muchos cuentos en casa y hay niños que no, esto nos ha ido muy bien para que todos tengan acceso.



46. ¿Qué nivel socioeconómico hay en la escuela más o menos?

Es muy distinto, por el barrio que estamos hay un nivel sociocultural alto, después hay otro más mediano y después hay uno más bajo. Hay bastante desnivel.

47. Bueno, ya va bien.

Sí. Esto que te enseñó son ejemplos.

48. Claro ya me va bien, mi intención en el trabajo es ir conociendo estos recursos que utilizéis.

En P5 hacen un proyecto de emprendimiento que ellos deciden cómo se monta la clase, es una manera también de trabajar lenguaje oral.

49. Ah, ellos deciden cómo se monta la clase... dónde va cada cosa...

Sí, sí, ahora cuando vayas a P5 verás que son distintas las clases. Ellos deciden dónde poner los rincones...



50. Ah, muy bien.

También haces mucho trabajo de escritura, ya que escriben las normas, escriben carteles para los rincones...

51. Claro, está genial.

Se trabaja entre todos, se hacen muchas asambleas, muchas votaciones, hoy estaba en P5 y me decían: "Votemos" [nos reímos]. Sí, están muy acostumbrados a hacerlo.





52. Muy bien.

Este es un poco de estar por casa pero va muy bien, están los piratas y sus objetos con los nombres. Esto es un material comercial que aprovechas. Esto mucha cosa lo utilizábamos antes con lo que decíamos “la pesquera”, nos repartíamos en tres grupos, uno trabajaba mates, otro lengua y otro plástica. Ahora con los rincones lo hacemos distinto.

53. ¿Y cómo lo hacéis?

Los de P3 por ejemplo van más todos juntos. En P4 se va rodando: unos trabajan con la maestra y los otros trabajan en los rincones. En P5 libre. Eso no quiere decir que siempre lo hagamos así, depende de los horarios, de la maestra...

54. Claro.

Rincones funciona sobre todo porque en la diversidad, permite a cada niño trabajar más a partir de sus intereses y lo que le gusta. Otro que también les gusta mucho es el de órdenes, tienes muchas órdenes escritas, yo que sé, levántate y cierra la puerta, vete a buscar un cuento y tráelo encima la mesa... Leerlo y hacerlo.

55. Vale.

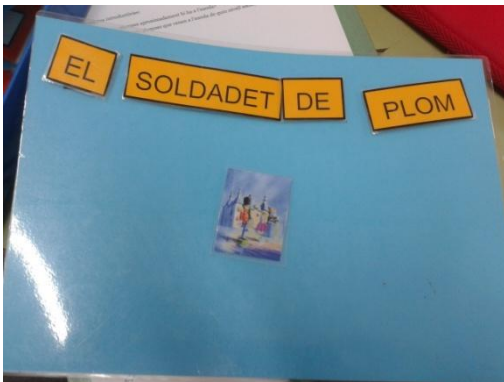
Después había unos que no lo sabían hacer y claro, ya se preocupaban de tener alguien al lado que lo supiera hacer.

56. Vale, porque estos se hacían en pareja.

Bueno no, podían ir dos, entonces claro ellos querían hacerlo y buscaban que otro niño que les pudiera ayudar. Otro rincón que nos funciona mucho es el de escribir cartas. Hay unos buzones y tiran la carta a los niños al que le han hecho. Unos escribirán mucho y otros pondrán un beso, por ejemplo.

57. ¿Y eso cómo lo hacéis?

Lo vamos haciendo y cuando haya dos cartas por niño se reparte, uno hace de cartero y lo reparte, después se lo llevan a casa.



58. ¡Ah! Es muy bonito.

Este son sobre títulos de cuentos: asocian el título con la película. [Es una cartulina plastificada con una imagen de un cuento y un velcro para enganchar los distintos títulos]. Se les da más o menos elementos adaptándolo a distintos niveles. Estos son ejemplos, hay muchos más.

59. ¿Cuántas veces los podéis repetir?

Eso depende, a veces ves que ya están cansados y los dejas, otras veces los modificas...

60. Claro. La mayoría de los juegos de los rincones son más individuales, ¿no?

Bueno, en el rincón de lengua sí, en matemáticas ya no tanto. En el rincón de lengua suelen ir dos o tres máximo y ellos lo van respetando. Este juego es para P4, han de asociar la imagen con la letra.

61. Ah, muy bien. ¿Qué cosas positivas dirías que tienen el juego?

¡Huy! todas, se aprende jugando. Esto siempre se lo decimos a los padres. Llegan a casa y los niños dicen que han estado jugando y es que claro, los niños aprenden jugando. El juego es todo.

[Me va enseñando más partes de la escuela].

Nosotros en este curso hacemos espacios, las dos clases de P3, las dos clases de P4 , el aula de psicomotricidad, la biblioteca, el gimnasio... Tenemos siete espacios, entonces repartimos los niños por grupos en los distintos espacios. Aquí hay un taller de plástica, aquí de experimentación, el taller y así cada aula hace un espacio.

62. Ah, muy bien, ¿Y eso cuando lo hacéis?

Después del patio. No pueden ir libremente donde pueden, porque no lo podríamos hacer, con lo cual lo que hacemos es una adaptación a los distintos espacios. Aquí el calcógrafo.



63. No lo conozco.

¿Ah, no? Es para calcar. Hacen una gran evolución, en P5 ya lo hacen casi perfecto.

64. Ah, qué bien, debe ser muy divertido.

[Me va enseñando más partes de la escuela, me enseña el espacio donde hacen el “parlem” y después veo las cocinitas que utilizan son muy bonitas].

Aquí también lo que utilizamos mucho es la “bossa tafanera” [bolsa curiosa]. Por ejemplo, está la bolsa de la madre, la bolsa del payaso y ahora introduciremos la bolsa de la playa. Viene un grupo, lo ven y después se lo pueden llevar a casa.

[Me va enseñando más partes de la escuela y materiales].

65. ¿Cuando juegan entre ellos suele haber conflictos?

Conflictos hay siempre. Cuando están en rincones no tantos. Hay unas normas, lo hacen bien, pero siempre hay alguna historia. Lo que hacemos es que vayan a pensar un rato y después vuelven.

66. ¿Qué limitaciones o cosas negativas tiene el juego?

Si tuviésemos más niños y más material iría mejor para los juegos. Otra limitación es que los padres creen que no los hacemos trabajar. En la reuniones les explicamos a los padres que los niños lo aprenden todo jugando.

67. Claro.

La mayoría de padres lo entienden perfectamente pero siempre hay algunos que te preguntan si no has escrito, y tu les dices que sí pero es que no se han dado ni cuenta.

68. ¿Alguna estrategia para finalizar controlando el tiempo? ¿Cómo lo hacéis?

Bueno, les decimos un poco antes y recogen. Después hacemos una mini evaluación de cómo ha ido. Estos lo han hecho muy bien, aquí ha habido problemas... es muy importante trabajar las rutinas y el orden.

69. Muy bien.

Mira aquí hay estas letras que sirven para que las vayan interiorizando jugando con ellas a construcciones [son unas letras grandes de unos veinte-treinta centímetros]. Experimentación con las letras igual que puedes hacer las letras con el cuerpo puedes hacer construcciones con ellas.



70. Ah genial. Bueno, me has enseñado un montón de cosas, ¡muchas gracias!

7.6. ANEXO 6

ENTREVISTA Nº 6:

ESCUELA CASA NOSTRA (BANYOLES), 29/04/2014, 10:00 H.

1. ¿Cuántos alumnos aproximadamente hay en la escuela?

Aproximadamente unos trescientos.

2. ¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias de los alumnos que vienen en el colegio?

Medio-alto.

3. ¿Participáis en el “Pla d’escolarització extensiva”?

Sí, como las demás escuelas de Banyoles.

4. ¿Qué cursos tenéis en el colegio?

Tenemos alumnos desde los cero años hasta cuarto de ESO.

5. Un montón de cursos entonces...

Sí.

6. ¿Cuántas líneas tenéis por curso?

Una línea.

7. ¿De qué curso eres maestra?

De P4, soy la tutora del grupo.

8. ¿Cuántos alumnos hay en tu clase?

Veintisiete alumnos.

9. ¡Ah, muchos!

Sí, pero muchas veces lo dividimos en dos grupos.

10. ¿Utilizas el juego como herramienta para aprender lenguas?

Sí, en parvulario el juego es esencial ya que forma parte de la vida de los niños y de las niñas. Es uno de los vehículos y de las estrategias metodológicas que utilizamos para aprender lenguas, tanto sea para trabajar el catalán como el inglés.

11. ¿Trabajáis el castellano en alguna ocasión?

No, a ver si por ejemplo queremos mirar un vídeo y está en castellano pues lo miramos en castellano. Alguna vez nos habíamos planteado de por ejemplo cuando los niños van a la biblioteca leerles un cuento en castellano pero... no lo hacemos.

12. Vale. ¿Qué juegos usas o cuáles te gusta más usar?

Usamos mucha diversidad de juegos, juegos que están en el mercado como de asociación... y también material lúdico elaborado por la maestra que aquí hacemos muchos.

13. Vale, muy bien.

También usamos juegos auditivos de discriminación de sonidos.

14. Ah sí, muy bien, ¿Y cómo lo trabajáis?

Ponemos un CD por ejemplo en donde hay distintos sonidos de animales, después les preguntamos qué animal ha producido el sonido y ellos lo tienen que adivinar.

15. Ah, muy bien, ¿y lo hacéis con todo el grupo?

No, lo solemos hacer con medio grupo.

16. ¿Y cuánto rato dura aproximadamente?

Unos quince minutos aproximadamente lo hago durar, pero bueno depende del día, de si los alumnos están cansados, de las otras actividades programadas....

17. ¿Cuál es tu papel durante este juego?

Yo les pongo el CD y voy dirigiendo las intervenciones.

18. Genial. ¿Utilizáis algún otro juego?

Sí, también usamos juegos más tradicionales, como por ejemplo el ahorcado, este lo usamos mucho en la escuela.

19. ¡A sí!

Yo lo hago casi cada día, como mínimo tres veces por semana, lo hago por la mañana con el nombre del santo de aquel día.

20. ¿Lo hacéis en el momento de las rutinas?

¡Sí! Exacto.

21. ¿Y cuánto rato dura?

Pues dependiendo del santo, por ejemplo el otro día que era santo Marc, pues no tardaron nada, pero si es santa Queclina, pues la durada... claro, depende.

22. Ah, qué divertido con el nombre del santo, va bien para poder trabajar la lectoescritura y las tradiciones.

Sí, lo que va muy bien es que aprenden las letras sin darse cuenta y a demás aprenden la discriminación y aprenden San Ma...c....y ¿cual falta? ¡la RRRR! ¡Después, en P5 se inventan pareados con el ahorcado!

23. Ah, muy bien.

Después pegamos el santo cuantos golpes tiene... También utilizamos cartas de imágenes para inventar historias.

24. Ah, genial. ¿Y cómo lo hacéis?

Ellos escogen dos o tres cartas y tú les dices que se inventen un cuento con eso.

25. Vale.

Y por ejemplo dicen: “Un niño que estaba jugando con una pelota y se le colgó en un árbol y llamó a su mama para que la cogiera. Un gato que comía no se qué...” Va muy bien para trabajar la fluidez verbal, la expresión.

26. Ah, genial. ¿Cuántos alumnos suelen jugar a la vez?

Normalmente lo hacemos en pequeño grupo.

27. Así, ¿jugáis unos cuatro o cinco niños?

Sí, más o menos.

28. Vale.

Hay otro juego... consiste en presentar a los alumnos distintas fotografías y ellos las clasifican dependiendo de los sonidos que hacen. Por ejemplo, los que suenan la e o no suena...

29. ¿Y cómo juegan? ¿Lo hacen en grupo?

Depende, a veces en grupo, a veces de forma individual...

30. Ah, muy bien. Y algún otro juego...

También tenemos letras y ellos pueden construir o copiar palabras.

31. Ah, perfecto, ¿Y cómo lo hacéis?

En pequeño grupo.

32. Ah, vale, y vosotros le presentáis una palabra y ellos la intentan escribir...

Sí, o por ejemplo imágenes, y que ellos con las letras escriban el nombre de las imágenes.

33. Vale.

Entonces, claro, a la hora de escribir respetamos las fases de la lectoescritura, si es presilábico, silábico, silábico-alfabético o alfabético total. Después están los juegos con cuentos, los de inventarse un final, el título. Ahora te voy a enseñar una cosa que te encantará.



34. ¿A sí?

Mira [Me enseña un libro]. Este es un libro que han hecho los niños del colegio.

35. Lo vi el otro día en las paradas de la plaza, en Sant Jordi y me llamó la atención, pero había un montón de gente mirándolo y pensé que ya lo miraría más tarde, total que al final lo puedo ver aquí. Es muy bonito. ¿Lo han hecho todo ellos?



Sí, sí, ellos se han inventado las historias y han hecho los dibujos.

36. ¡Ostras, qué bonito! Qué contentos estarán en un futuro de que hayan publicado un libro con sus historias.

Sí. Establecimos dos criterios, que pasara en un sitio de Banyoles y que hubiera un fondo de ayuda, de colaboración... [Miro un rato el libro y lo comentamos].

37. ¡Ah, qué bonito! Y la mayoría de los juegos que me has explicado, ¿cuándo soléis jugar y dónde?

En cualquier momento del día, también a veces los hacemos en los rincones. Normalmente los hacemos en la clase, pero también tenemos el aula de informática, donde se hacen juegos de lengua a partir del ordenador.

38. ¿Cuál es tu papel durante el desarrollo de los distintos juegos?

Depende del juego, a veces hago de guía, otra los acompaño, en otros casos tengo que dirigir el juego...

39. ¿Soléis trabajar por rincones en la escuela o cómo lo soléis hacer?

Sí, en P3 y P4. En P5 ya hacemos lo que llamamos plan de trabajo: hay una actividad general de grupo y a medida que van terminando, ellos escogen una actividad complementaria.

40. Ah, genial, ¿suelen durar mucho estos juegos?

La mayoría de juegos como máximo los puedes alargar media hora en los rincones, pero depende del juego. A veces ves que se cansan y pierden el interés. Como mucho, mucho, en los rincones treinta minutos.

41. Ah, perfecto.

Y ellos mismos hacen el autocontrol.

42. Ah, muy bien, así promocionáis la autonomía.

Sí. Solemos cambiarnos con la otra compañera y siempre una hace P4 y la otra P5.

43. ¿Utilizas alguna estrategia para introducir el juego? ¿Cuál?

Sí, primero explico el juego, después les enseño el material y explico las normas y, por último, pongo un ejemplo. Solemos hacer una tarde de prueba para que vean el funcionamiento.

44. Así, les debe quedar muy claro.

Sí, aunque muchas veces les has de ir recordando las normas.

45. ¿Hay algún juego que suelen jugar ellos solos?

Sí, por ejemplo juegos de copiar palabras, puzles...

46. Vale, más este tipo de juegos... ¿Y juegos dónde haya agrupaciones entre ellos?

En lengua.... mmmm... lo hacemos más en matemáticas. Por ejemplo el juego de la oca, si juegan a cartas, sí, pero en lengua como te interesa mucho la expresión oral y la introducción a la lectoescritura es mucho más dirigida.

47. ¿Suelen salir conflictos durante el juego?

Sobre todo el conflicto suele ir relacionado con quién se queda más piezas del juego, por ejemplo fotos, fichas... ¡huy! Están en una etapa muy egocéntrica y van cogiendo y cogiendo material, ¿para qué? No sé, pero cuanto más tengan mejor. Por eso has de poner mucho orden, esto es para todo el mundo, lo hemos de utilizar todos... porque si no... iraaaassss! y ya lo han cogido todo.

48. Todos quieren el máximo de piezas...

Sí, a veces también hay conflictos porque a algún niño no le interesa y este hace que se distorsione la dinámica.

49. ¿Hay alguna estrategia que utilices para que eso no pase tanto?

Sí, cuando conoces tus alumnos, sabes cuál no le gusta tanto trabajar y es más vago, siempre has de empezar el juego por ese, así se implicará más.

50. Ah, muy bien. ¿Y qué sueles hacer cuando se produce un conflicto?

Pues me suelo acercar al alumno para reconducirle la atención y la implicación.

51. Perfecto. ¿Soléis repetir los juegos?

Sí, repetimos los juegos, ya que una vez ya jugados, es más divertido si cuando ya lo conoces, se agiliza la cosa. Los repetimos en función de si hemos conseguido lo que queríamos y ha estado motivador para los niños, por ejemplo en P5 jugar al teléfono les gusta mucho, en P4 no, verás que se pierden.

52. ¿Qué cosas positivas destacarías del juego? ¿Y qué cosas negativas?

Es que bueno, el juego es prioritario, entonces, de manera lúdica, motivadora con la implicación de los niños se realizan muchos aprendizajes sin que ellos se den cuenta... Partes negativas del juego... poquísimas, lo que pasa es que ocasionalmente has de reconducir la atención para conseguir el objetivo que tú te habías propuesto, porque claro, con el juego los niños se van animando, animando, animando... hasta que la intención de la maestra queda muy alejada. Entonces tú has de estar atenta para que no se vayan animando, animando y lo vayas reconduciendo hacia donde a ti te interesa, es como juegan a pelear, llega un momento...

53. Llega un momento...

En donde se animan y se hacen daño.

54. ¿Los tienes que ir frenando?

Sí, exacto. Si no se animan y la cosa se va para otro lado.

55. ¿Y cómo lo haces para ir reconduciéndolo hacia donde a ti te interesa?

Has de ir poniendo orden, ¿eh? Todo el mundo esté sobre todo tranquilo y todo el mundo se implique. Porque después en los juegos tenemos los típicos niños que participarían siempre y habría otros que pasarían desapercibidos y no pasaría nada, con eso has de estar muy alerta. Porque habría niños que no harían nada, pero nada...

56. ¿Hay niños que no les motiva este juego y después no juegan?

No les motiva o son vagos, hay niños en estas edades que son vagos. Están muy acostumbrados a que les hagan las cosas y eso de implicarse ellos y poner el cuello cuesta mucho. ¿Qué más?

57. Ya estaría la entrevista, muchas gracias por tu atención.

De nada, si necesitas algo estamos aquí o me puedes enviar algún e-mail.

58. Genial, lo tendré en cuenta.

7.7. ANEXO 7

ENTREVISTA Nº 7:

ESCUELA PLA DE L'AMETLLER (BANYOLES), 07/05/2014, 12:30 H.

[Voy a hablar con la escuela para concertar una entrevista, una de las maestras me pide de qué será la entrevista y muy por encima le explico, me dice que buscará más profesionales para que así me puedan ayudar más. El día planificado voy a la escuela y me esperan tres profesionales con un folio cada una para ayudarme en el trabajo. Una de las profesionales es de Educación Infantil, la otra es de inglés y la otra es de Educación Especial, tal y como está explicado en el apartado muestra].

1. Bueno primero de todo, ¿cuántos alumnos hay en el colegio?

Mmmmm.

2. Más o menos, no tiene que ser exacto.

Unos cuatrocientos

3. Vale, perfecto. ¿Sois tutoras de algún grupo?

No [contestan al unísono las tres].

4. De acuerdo, tu imagino que serás la maestra de apoyo [le digo a la maestra de Educación Infantil].

—Sí exacto. Soy maestra de apoyo en P3, hago de coordinadora, pero llevo P3 y ya está. Ella es especialista de inglés [señalándome a dicha maestra].

—Y yo de Educación Especial.

5. De acuerdo, ¿y tú qué cursos haces? [dirigiéndome a la maestra de inglés]

Hago P5, primero y segundo.

6. ¿Y tú? [Le pregunto a la maestra de Educación Infantil].

Yo hago infantil, segundo, tercero y quinto. Después hay dos maestros más de Educación Especial y compartimos recursos.

7. Ah, muy bien. ¿Qué nivel socioeconómico tienen las familias que vienen a la escuela?

—Medio [dice la maestra de Educación Infantil].

—Medio-bajo [dice la maestra de inglés].

8. ¿Cuántos inmigrantes hay por aula aproximadamente?

Unos ocho, nueve.

9. Vale, perfecto. Ahora ya centrándonos más en el juego, ¿utilizáis el juego como recurso didáctico para enseñar lenguas?

Sí [dicen todas a la vez].

10. Genial. ¿Qué juegos utilizáis?

[Primero empieza a hablar la maestra de Infantil].

Canciones y les hacemos un CD con todas las canciones que hemos ido escuchando.

11. Ah, muy bien, así después ellos las pueden ir escuchando.

Sí, sobre todo en el coche y así aún se las saben mejor. También hacemos refranes, sobre todo nos gustan los inventados por ellos o cosas suyas.

12. ¿Entonces cómo lo hacéis? ¿Os las inventáis vosotros y ellos las dicen? ¿O cómo....?

Dependiendo del curso. En P3 es sobre todo la maestra y P4 y P5 ya van buscando cosas que rimen que así son mucho más agradables.

13. Ah, vale, muy bien.

También hacemos rimas con nombres y apellidos de ellos. Por ejemplo “l’Abel li agrada molt menjar la mél” (A Abel le gusta mucho comer miel), cosas del nombre mucho, y del apellido cuando son más grandotes también.

14. Ah, vale. ¿Y eso cómo lo hacéis? ¿También en P3 lo hace más la maestra y después ya lo pueden ir haciendo ellos solos?

Sí, como más acostumbrados a hacerlo, mejor les sale cada vez. Ya van aprendiendo la dinámica de cómo funciona y cada vez es más rápido.

15. Vale.

También hacemos muchas adivinanzas y muchas se aprovechan en el espacio de lectoescritura. Hay una ventanita que se abre y ellos mismos lo van haciendo.

16. Ah, vale, tiene que ser muy divertido para ellos con una ventanita que no ven el dibujo.

Sí, es así.

17. ¿Y estas actividades las hacéis en gran grupo o...?

Mitad de grupo, somos 12, cuando hacemos desdoblamiento sobre todo. Se puede aprovechar por ejemplo la mascota de la clase y quien adivine la adivinanza se lleva alguna cosa a casa, por ejemplo la mascota de la clase....

18. Claro, así están más motivados.

Sí, además tú ya puedes ir jugando con la lengua. “A qui li tocarà? al que endevini la endevinalla serà” (A quién le tocará, al que adivine la adivinanza será). Eso lo puedes utilizar siempre que quieras, las adivinanzas. También trabajamos con noticias, por ejemplo si un niño se rompe una pierna, muchas veces se utiliza para trabajar la lectoescritura, hacemos como si los demás fueran reporteros.

19. Ah, muy bien. ¿Y eso de la noticia como lo hacéis, en medio grupo también?

Sí, siempre que se pueda, es mucho más individual. A veces da el caso de un niño que se ha roto la pierna y claro viene con el cochecito y lo mejor es hacerlo entre todos en este caso.

20. Claro. ¿Y otros juegos?

Juegos de falda se hacen mucho en P3, más de mimo, canciones. Va muy bien para el vocabulario, sobre todo con niños que casi no hablan. P4 y p5 ya no convienen tanto, aunque también les gusta. Danzas repetitivas son muy bonitas también, con una estrofa o algún elemento que se va repitiendo.

21. Claro.

También hacemos trabajos a partir de una lámina. ¿Qué hay arriba? ¿Qué hay abajo? Si es de día o es de noche. ¿Qué personaje de la lámina le gustaría ser?

22. Ah, genial. Aquí trabajáis estructuras gramaticales, vocabulario, pero aparte también trabajáis su imaginación.

Sí, mucho. ¿Por qué no sale el tren de la bruja? Ellos hacen hipótesis, no ha cabido en la foto... cosas.... cuanto más lo vivan, mejor.

23. ¿Y este tipo de ejercicios con cuantos lo hacéis?

Con doce ya vas... cuanto menos alumnos en esta actividad mejor.

24. Sí, me imagino, por eso te lo pregunto.

Sí, es que si no se aburren mientras tanto. Y también hay proyectos que se hacen a nivel de escuela o a nivel de infantil.

25. Vale.

Por ejemplo las maletas curiosas, el bolso de la madre y miramos que objetos tienen dentro y después se les deja jugar, como un rincón.

La bolsa de la piscina....

26. ¿Y después lo dejáis en algún rincón?

Si les ha gustado mucho, sí. Hemos hecho el bolso de la madre, la bolsa para ir a la piscina, la mochila para ir de excursión y después esta aún la hemos de hacer, la maleta de viaje que va con ruedas. Esta la hacemos ahora que vienen las vacaciones y miramos a ver qué hay dentro. Esto lo hacemos mucho en P3, las bolsas curiosas.

27. Es muy bonito.

Después hay un proyecto PIL, que lo lleva una chica del colegio y en Infantil hacemos el cofre curioso, la caja de poemas, esta es una caja que la elaboran los niños de cuarto.

28. ¿El cofre curioso qué es?

Es una actividad y se mira a ver qué hay dentro.

29. ¿Y este juego cuándo lo hacéis?

No, este casi no lo hemos hecho este año, sobre todo lo que hemos hecho en P3 es que la madre nos ha venido cargada con cosas del niño o niña dentro de una bolsa y nos explicaba todo lo del niño o niña.

30. ¿De cuándo era pequeño o pequeña?

Sí, pero también hay algunas cosas que utilizan: un cojín, un muñeco, fotos, las comidas, qué hacía cuando nació, si tenía los ojos abiertos o no, historias de la vida de su hijo.

31. Ah, qué bien, les debe gustar mucho.

Sí, y nos han venido un montón de padres.

32. ¿Cuándo lo hacéis? ¿Y cuánto dura?

Lo hacemos por la mañana, sobre todo en el primer trimestre y dura una media hora o tres cuartos de hora. Y después al día siguiente o cada dos días otra madre viene. Hay incluso que vienen padre y madre, es muy bonito porque conoces más al niño y como en p3 no los conoces, tienes más información.

33. Claro, está muy bien.

Te explican un montón de cosas, cómo fue el parto, incluso algunos llevan el cordón umbilical.

34. ¿Y hacéis algún otro proyecto?

—Sí en p4 hacemos la caja de poemas, los niños de cuarto de Primaria, juntamente con los padres hacen poemas. Por ejemplo “Tinc un elefant, on el poso si és tan gran?” (Tengo un elefante, ¿dónde lo pongo si es tan grande?)

—Este lo hizo *Pepito* es tan bonito [Dice la maestra de inglés]

—Sí [Afirman las otras dos maestras].

—Entonces puso una caja y un elefante y los de Educación Infantil lo van viendo. Todo lo preparan con imágenes o material manipulable para que los de Infantil puedan utilizarlo.

35. ¿Y cuántos hacéis por curso?

Unos cinco o seis por curso, cuando ya se saben uno, otro. En P5 está el sofá de la lectura que hemos hecho un cuarto y allí los padres vienen a explicar cuentos a los niños, a los de P5, cogen un cuento y les explican. También hacen otra actividad los de quinto. Cada niño de P5 tiene un padrino de quinto de Primaria. Entonces el niño de P5 lee con un niño de Primaria.

36. Ah, genial. ¿Y cuánto dura?

Los padres unos cinco seis minutos por niños, cada vez que vienen cogen cinco o seis niños. Se apuntan los padres en una lista y dicen si están disponibles y cuándo.

37. ¿Y cuándo vienen los padres?

En función de su disponibilidad.

38. Claro.

Normalmente por las tardes [Me explica la maestra de Educación Especial].

39. ¿Y dónde lo hacéis?

Hemos preparado una sala con un sofá, unas cortinas, cuentos, es un sitio muy acogedor, después te lo enseñaré.

40. Ah, perfecto.

En P4 también se hace un proyecto con los padres sobre enseñar juegos tradicionales, por ejemplo saltar a cuerda, la rayuela... y en P5 es aficiones: por ejemplo el año pasado vino una abuela que sabía pintar muy bien y nos hizo una sesión explicando cómo mezclar los elementos, cómo pintaba... y nos hizo un cuadro y nosotros después también lo trabajamos en plástica.

41. ¡Ah, muy bien! ¿Tú el año pasado eras la tutora de P5?

Sí, sí.

42. ¿Funcionáis rotando? ¿O sea hacéis un año de P3, otro de P4, otro en P5 y después maestra de apoyo?

Sí, exacto.

43. ¡Ah, muy bien! Así aprendéis de todo. ¿Y lleváis a término algún otro proyecto?

Sí, también trabajamos material fonológico que es el que nos hace Elisabet [la maestra de Educación Especial].

44. Ah, genial.

Nos ha hecho todo un material, nos lo ha estructurado por cursos. Cuando se ha terminado nos ha programado más. Es muy estilo praxias.

45. ¿Eso como lo trabajáis? ¿En pequeño grupo? ¿Con los niños que les cuesta o...?

—En P3 son unas láminas y es para trabajar el aparato bucofonatorio. Eso sí se puede trabajar en gran grupo. Por ejemplo tenemos unas láminas que son un cocodrilo para trabajar “aaaaaaaaaaaaa” [Me comenta la maestra de Educación Especial].

—Y compramos un cocodrilo y todo que se llama Lluçia [Me comenta la maestra de Educación Infantil].

46. ¡Ah, que chulo!

Sí, así aprovechamos el elemento motivador.

47. Claro, muy bien.

En P3 es eso, en gran grupo. En pP4 y P5 ya es más un material de cartas o a veces hay plafones más grandes como la oca... y son todos de consciencia fonológica, de cosas con rima, fonemas iniciales, fonemas finales, fonema en el medio.

48. Vale, ¿y eso de la carta por ejemplo como lo hacéis?

Por ejemplo, es un juego, lo podía haber traído...

49. No tranquila, no pasa nada.

Es un juego, hay muchos, es una editorial que hay muchos, ya está todo estructurado, editorial Àlber.

50. Ah, genial, no la conozco ya la buscaré.

Ya está muy estructurado, pero la editorial además te va guiando, por ejemplo cartas para trabajar el fonema final, o lo que decíamos. Un barco cargado de setas y dicen cosas que rimen y están las cartas para trabajarlo. También puedes mezclarlo por ejemplo que terminen con -ets y con otra letra, las mezclas, las repartes con los niños y les dices: “¡Las que terminen en -ets!”. Y el niño que lo tiene se puede levantar... Puedes hacer muchas variantes o se levantan y van a escribirlo a la pizarra, pero es una dinámica así.

51. Vale.

—Cuesta un poco entrar, es el primer año que lo hacemos, pero ya iremos cogiendo la dinámica. [Me explica la maestra de Educación Especial].

—Le ha llevado un montón de trabajo, tres maletas hay ya [Me dice la maestra de Educación Infantil].

52. ¡Ostras, un montón!

Sí, la de P3, la de P4 y la de P5. Cuesta mucho elaborarlo, pero después ya puede servir para unos cuantos años. Claro, después los niños de P3 ya estarán acostumbrados a trabajar más concretamente la consciencia fonológica y a P5 ya... y claro, irá genial para la escritura, la lectura [Me cuenta la maestra de Educación Especial].

53. Claro, es perfecto eso. ¿Y me podrías explicar algunos juegos que tú utilizas? Aparte de este, que está muy bien.

Pues por ejemplo con canciones también trabajo mucho, al inicio con la canción “Hola María. ¿Qué tal y cómo estás? ¡Muy bien!” También un juego de conocerse que te pasas la pelota y el niño que la lanza le hace una pregunta al otro.

54. Sí, lo conozco, va muy bien para aprender las estructuras gramaticales...

Sí, exacto. Por ejemplo se pueden trabajar las edades y se ha de preguntar correctamente. No se vale por ejemplo responder y decir solo Martí, se ha de decir toda la frase. Yo me llamo Martí o yo tengo tantos años... que hagan la estructura bien hecha. Hay otro juego que es por ejemplo sobre

las piezas semánticas, en pequeño grupo, decimos por ejemplo piezas de ropa, en gran grupo se hace muy pesado.

55. ¿Y cómo lo hacéis? ¿Cada niño va diciendo una pieza de ropa o...?

No cada uno una pieza, nos ponemos en una “rutllana”. En Educación Especial lo hacemos así. Claro tenemos pocos niños, cinco-seis como mucho y, claro, no se hace pesado. Después puedes decir: “Venga, ahora cambiamos de tema y decimos por ejemplo animales”. Y va bien porque es un juego, después por ejemplo le digo a uno: “Ahora si alguien se repite haces imec!” Y claro, está bien a nivel de juego. Después también hacemos el “Veo, veo” en una lámina o a veces nos inventamos cosas, también con cosas de la clase.

56. Muy bien.

Otra cosa que también funciona es inventar historias. Les das un hada y una tortuga y ellos han de inventar una historia, a cada niño le das dos elementos y tienen un rato para pensárselo, este también les gusta mucho. Hay muchas cosas.

57. Sí, por eso hago el trabajo de esto, realmente hay muchos tipos de juegos que nos pueden ir bien.

Sobre todo me gustan para trabajar expresión oral y va genial con juegos porque ellos entran mucho más.

58. Claro, si realmente el juego va muy bien, y por eso hago este trabajo sobre todo, para recopilar estos juegos.

Claro debe haber mucha cosa repetida pero siempre debes ir encontrando algo nuevo.

59. Sí o a aquello le han encontrado una nueva variante y mira es genial.

Sí, está muy bien. Por ejemplo, yo esto de inventate historias lo hacía con una lámina y después un día vi a una maestra que lo hacía con una bolsita y con piedras, con piedras dibujadas que también era muy bonito.

60. ¡Claro, qué chulo!

O con muñecos, estos de la mona de pascua les gusta mucho, si les das dos de estos les gusta mucho.

61. Muy bien.

—Ahora la Valle, la maestra de inglés [Interviene la maestra de Educación Especial].

—Bueno, yo claro, lo que tengo es muy distinto a lo que vosotros hacéis porque claro, el vocabulario es mucho más reducido y sobre todo a lo que se tiene es a la comprensión, a la producción si viene, en P5 ya...

62. Claro.

- También trabajamos mucho las canciones, poemas pequeños y todo eso. Es muy importante trabajar siempre con apoyo visual ya que hablamos con un código distinto.

63. Claro, les debe ir muy bien para asociar.

Por las mañanas por ejemplo trabajamos el día de la semana, qué tiempo hace y nos saludamos. Para saludarnos aprendimos una canción que nos decimos “hola” con las partes del cuerpo.

64. ¡Ah, qué chulo!

Siempre que podemos hay un acompañamiento físico porque esto siempre ayuda a interiorizar mucho más.

65. Claro genial.

Y sobre todo trabajamos comprensión, lo importante es que haya un input de vocabulario, si sale bien y si no pues no se fuerza.

66. Vale.

Para ello utilizamos mucho las tarjetas, primero las enseñamos, después las escuchan y después las repiten. Después hacemos variantes, ahora te lo digo y solo lo repites si es verdad, si lo digo mal no lo repites, o haces una acción si lo he dicho bien, ahora volvemos a repetir pero muy flojo, ahora repetimos pero muy fuerte...lo que queremos es repetir y repetir pero que ellos no se den cuenta. Es perforarles el cerebro pero que ellos no sean conscientes. [Nos reímos todas]. Muy rápido, con voz de hipopótamo, con voz de elefante, ¿no?



67. Ah, muy bien.

Después hago otro juego que es por ejemplo con las tarjeta. Yo escondo una y les digo: Yo tengo el rojo, ¿sí o no? Yes or not?”. La producción es muy tuya, del maestro.

68. Claro, poquito a poquito lo van aprendiendo. Es muy importante ir escuchando.

Después otro que hacemos que es muy importante: enseñamos las tarjetas del vocabulario que estemos trabajando y escondemos una, hacemos salir a un niño y cuando entra ha de adivinar qué

tarjeta falta, lo ha de decir, si no se acuerda en inglés lo dice en catalán, pero trabajamos mucho la memoria.

69. Vale.

Más juegos de memoria. Ponemos la serie, ponemos todos y cada vez escondemos una, lo vuelve a decir toda la serie entera y recordando la que hemos escondido. Escondemos otra y volvemos a decir toda la serie y así hasta que está toda girada. Después se puede preguntar a ver quién se acuerda dónde estaba la azul.

70. ¡Ah, genial!

Y después podemos hacer *memories* también. Por ejemplo lo hicimos con el cuento del Elmer que salían todos estos animales. Entonces aquí les di, normalmente tan pequeños no lo hago, pero en este caso vi que lo podía hacer con el grupo y así lo hice. Jugamos al *memory* de imágenes.

71. ¿Y lo han de ir diciendo o cómo lo hacéis?

Sí, si tú ves que no lo hacen, pues lo vas diciendo tú y les vas estimulando.

72. Vale.

Poco a poco ellos van cogiendo. También trabajamos canciones, por ejemplo esta del hipopótamo “I’m happy happy hipo, yes I am, I’m happy happy hipo, yes I am.” A demás vamos haciendo el gesto, “slow tortuous”...

—¡Ay que chulo! [Dice la maestra de Educación Infantil].

73. Sí, es súper chulo.

—Todo esto viene por ejemplo del cuento del Elmer, ¿lo conocéis?

—Sí [Asienten las demás].



74. Yo no.

Pues es un “patchwork elephant” [Y me explica el cuento]. También a partir de este cuento hicimos un bingo, con los distintos colores y cada uno había de tapar con las fichas el color que iba saliendo.

75. ¡Que guay!

Esta es otra canción, igual, que va hablando de los números, “one, two, three, four, five. Once I caught a fish alive” [uno, dos, tres, cuatro, cinco. Una vez cogí un pez vivo]. Pesqué un pez, y después lo deje marchar y contamos “six, seven, eight, night ten, then I let it go again” [seis, siete, ocho, nueve, después yo lo dejé ir]. ¿Y por qué lo dejaste ir? Porque me mordió el dedo. El día que yo canto eso vengo con una tirita en el dedo y claro yo la hago ver, hasta que uno me pregunta: ¿qué te ha pasado? Y claro empieza el teatro.

76. ¡Qué chulo!

Pues no adivinarías qué me ha pasado, me mordió un pez, ¿¿¿un pezzz?? Y claro todo eso en inglés. Sí, a ver qué pez dices tú que me habrá mordido, ¿este? No. Y les enseño unas imágenes, ¿a ver tu cuál dices? Y después les enseño cuál me ha mordido [Nos ponemos todas a reír].

—¡¡Qué buena!! [Dice la maestra de Educación Infantil].

—Yo ya sé otra cosa, iya lo haré el próximo curso! [dice la maestra de Educación Especial].

77. ¡Qué guay! Y para introducir, ya veo que por ejemplo utilizas lo de las tiritas. ¿Cómo lo hacéis normalmente? ¿Tenéis alguna estrategia para introducir un juego nuevo, para explicarlo?

—Bueno a veces lo puedes poner por ejemplo dentro de una caja, y el elemento de la caja ya es muy importante.

—El mismo hecho que entren a la clase y se lo encuentren allí ya es toda una sorpresa. Y tienen algo colgado en la pizarra... o en una caja...

78. ¿Es buscar un elemento de misterio?

Sí, y que ellos puedan buscar y participar en las cosas es lo más importante [Me comenta la maestra de Educación Infantil]. Y si pueden dramatizar y hacer, es todo.

79. Vivirlo todo.

Todo, si no lo viven, cuesta mucho. En cambio lo que pueden tocar, todas estas cosas motivadoras es lo más esencial.

80. Y para explicar juegos y así, ¿cómo lo soléis hacer?

¿Las normas del juego y así? [Me pregunta la maestra de Educación Especial].

81. Sí.

—Pues explicándolo, si tú lo puedes hacer, ejemplificarlo mejor. [Me comenta la maestra de inglés].

—Ellos que lo hagan, ellos real, no con dibujos, todo lo que puedan hacer ellos real, mejor. [Me comenta la maestra de Educación Infantil]. Todo lo afectivo, toda la parte emocional, todo eso es lo importante.

82. ¿Suelen salir conflictos durante el juego? Ya sea en el patio...

—En estas edades aún no tienen mucho espíritu competitivo [Dice la maestra de Educación Infantil].

—Sí, normalmente se enfadan porque les cuesta esperar que les toque [Dice la maestra de inglés].

—Cuesta respetar el turno.

—Son impacientes, ¿no? [Comenta la maestra de Educación Infantil].

—Les cuesta esperar [Explicita la maestra de inglés].

—Pero si la dinámica es irlo haciéndolo después ya lo van aprendiendo [Explica la maestra de Educación Especial].

—Yo creo que quizás los conflictos salen cuando ya son más mayores [Dice la maestra de Educación Infantil].

—Quizás sí, ya hay más rivalidad... [Comenta la maestra de inglés].

—No ven si uno lo hace mejor que otro, si uno va más rápido, lo ves tú pero ellos, no. [Dice la maestra de Educación Infantil].

—A veces pasa que surge un conflicto porque hay algo que no has delimitado en las normas [Comenta la maestra de inglés].

83. Sí.

Entonces lo has de parar, acordarlo entre todos, bueno, el juego también se va haciendo a medida que vas jugando [Comenta la maestra de inglés].

84. Claro. Muy bien. ¿Qué cosas positivas destacaríais del juego?

—Todas [Dicen las tres].

—Pero es positivo hasta sexto, ¿eh? ¡Hasta sexto! [Exclama la maestra de inglés].

—Y tanto. Yo por ejemplo estos juegos de consciencia fonológica los hago hasta sexto con educación especial y ellos les encanta, aunque lo vean más fácil, les encanta, les encanta... sí, sí ¡es fantástico! [Explica la maestra de Educación Especial].

—¡Lo viven de una manera alegre! [Dice la maestra de infantil].

—Todo lo que sea manipular... [Dice la maestra de inglés].

—También comparten con otros [Aporta la maestra de Educación Especial].

—¡Esta alegría, es que da la chispa! [Exclama la maestra de Educación Infantil].

—Es muy motivador, ¡sí! [Dice la maestra de Educación Especial]

—Sí, sí, si no hay esto es que no... [Dice la maestra de Educación Infantil].

85. Muy bien, y ¿qué cosas negativas diríais que tiene el juego?

- Quizás te diría que ninguna, si no hay el espíritu competitivo, ya no se les inculca.
- Bueno pero está bien trabajarlo, la vida es así también [Dice la maestra de Educación Especial].
- Sí, si todos pueden disfrutar, ya está [Aclara la maestra de Educación Infantil].
- La parte negativa es si tú tienes que elaborar el juego, el rato que necesitas para elaborarlo, que detrás de un buen juego hay muchas horas, que a veces dices qué bien será supe divertido, pero bufff... la de horas. [Explica la maestra de inglés].

86. Sí, supongo que has de pensar en que un año te lo currarás mucho y después ya lo tendrás por años, porque si no...

- Sí, sí, es verdad [Afirma la maestra de Educación Infantil].
- A veces también es el miedo de decir, cómo sé que estoy jugando... la gente... pasa alguien.... no, en esta escuela no, pero pasa alguien y... [Dice la maestra de inglés].
- Parece que no hagas nada [Aclara la maestra de Educación Infantil].
- Solo están jugando, no aprenden nada [Explica la maestra de Educación Especial].
- Pero los niños también, ¿eh? [Comenta la maestra de Infantil].
- Y los niños lo mismo [Explica la maestra de Educación Especial].
- Te pasas la hora jugando y dicen que no hemos hecho nada, y tú te quedas, ¿que no hemos hecho nada? [Dice la maestra de inglés].
- Sí esto es lo negativo. [Afirma la maestra de Educación Especial].
- Si no hacen la ficha, no han escrito, les parece que no han hecho nada [Comenta la maestra de inglés].
- ¡¡Sí, es verdad!! [Afirma la maestra de Educación Especial].
- Tú quedas agotado... [Dice la maestra de inglés].

87. Claro, después de todo el trabajo que conlleva para el maestro...

- Es que jugar con ellos te comporta un esfuerzo físico importante [Comenta la maestra de inglés].
- Sí, sí [Afirma la maestra de Educación Especial].
- Tú estas pendiente, tú moderas... [Explica la maestra de inglés].
- Sí, sí, te cansas mucho más que dando una ficha y venga hacerla. [Dice la maestra de Infantil].

88. Claro.

- Pero bueno, negativo del juego tampoco es. [Aclara la maestra de inglés].

89. Sí ya es eso, son cosas negativas o limitaciones del juego.

—Bueno limitaciones también es la dificultad de no poder jugar con todo el grupo. Es que si no se acaban cansando [Comenta la maestra de Educación Especial].

—También si empiezan a jugar solos, el nivel que pueden llegar a tener, claro... [Explica la maestra de inglés].

—Se van entusiasmando... [Dice la maestra de infantil].

—La clase no es una clase calmada, hay un nivel de emoción... [Aclara la maestra de inglés].

70. Sí, claro. A veces te sientes un poco mal, porque piensas: “¡Ay! que están chillando mucho”.

—Sí, a veces piensas, ¡ay, por favor, que no pase por aquí nadie! [Dice riéndose la maestra de inglés].

71. En realidad están aprendiendo mucho, quizás sea una dificultad, ya que hay como dos choques entre la escuela nueva y la escuela más tradicional.

—Sí, sí. Te dicen: “Mira que te lo pasas bien tú, qué feliz que estás, ¿eh?” Verdad que te lo dicen, estás muy feliz [Comenta la maestra de Educación Infantil].

—Es que nosotros mismos también lo hacemos porque cuando pasamos delante de un aula en silencio, decimos, ¡huy! ¡qué bonitos!, ¡qué calmados!, ¡qué bien! [Reflexiona la maestra de inglés].

—Sí, y a lo mejor se están aburriendo [Dice la maestra de Educación Infantil]. Y no están aprendiendo tanto.

—Es que somos nosotros mismos [Critica la maestra de inglés].

72. Sí es esta confrontación entre estos dos enfoques. Aparte de esto, ¿qué rol tenéis durante el juego?

—De observador [Dice la maestra de Educación Infantil].

—Sí, de moderador [Dice la maestra de Educación Especial].

—Yo a veces también juego contra el grupo [Explica la maestra de inglés].

73. Vale.

—Les gusta mucho que participes o que seas uno más [Comenta la maestra de Educación Especial].

74. Muy bien, y cuando te pones contra el grupo, ¿cómo lo haces? Porque claro, es mucho más fácil que tú ganes.

—Yo lo hago con juegos que haya azar: por ejemplo yo te adivino y ahora yo te he de adivinar. No juegos de conocimiento, por ejemplo que estas tirando un dado, te toca el tres seas niño o maestro [Explica la maestra de inglés].

75. ¿Tenéis alguna estrategia que os permita controlar más el tiempo o evitar que se termine entre medio...?

—Sí, intentar que siempre se termine bien, con un final, esto es muy importante [Comenta la maestra de Educación Infantil].

76. ¿Y cómo lo hacéis normalmente?

—Saltándote pasos a veces para que llegue a terminar, es importante que haya un inicio y un final [Explica la maestra de Educación Infantil].

—Lo ideal también es al final preguntarles: ¿Cómo os habéis sentido jugando a eso? [Comenta la maestra de Educación Especial].

77. Vale como una asamblea.

—Sí, como una asamblea, preguntándoles si les ha gustado, que les permita expresarse. [Comenta la maestra de Educación Especial].

78. ¡Muy bien! ¡Muchas gracias! ¿Me podrías enseñar un poco el espacio de educación infantil? [Le pregunto a la coordinadora de Educación Infantil].

[Después me enseña las distintas aulas y el rincón de lectura. Es todo muy bonito. En las aulas hay un rincón donde están las fotos de los niños de la clase pegadas a un monigote, me explica que lo hacen para trabajar los nombres escritos de los niños y los apellidos, ellos pueden ir relacionando la escritura de estos nombres con la foto. También tienen letras para jugar con ellas y construir palabras, juegos... En cada clase hay una mascota, los niños se la llevan a casa el fin de semana. Esta va acompañada por un diario, donde cada niño escribe cosas y se hace fotos con la mascota. El lunes el niño que se ha llevado la mascota explica las actividades realizadas en el fin de semana].