

APLICACIÓN DE JUEGOS TRADICIONALES EN LA ENSEÑANZA INNOVADORA DE LENGUAS

GONZÁLEZ-VALDÉS, NATALIA
Universidad Rey Juan Carlos

DÍAZ-CID, SILVIA
Universidad Rey Juan Carlos

VERA VILLAVARDE, FRANCISCO
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama actual, se cuenta con un respaldo legal en materia de educación mediante los derechos a la infancia de UNICEF, el objetivo 4 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), el modelo de enseñanza de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

En la actualidad, los adolescentes y personas jóvenes que conforman la mayor parte del estudiantado en la universidad conviven con todo tipo de tecnologías a su alcance y, entre ellas, los videojuegos, las redes sociales, simuladores, etc. Por ello, ha surgido la necesidad de la implementación de estas tecnologías en el ámbito educativo, las cuales están permitiendo una mayor individualización de la enseñanza, la personalización de métodos de accesibilidad, la posibilidad de múltiples vías de información, una mayor facilidad para la participación del estudiantado además de otras ventajas.

La interacción entre el DUA y las TIC ha fomentado la creación de nuevas metodologías activas que centran el foco de la enseñanza en los alumnos, haciendo que el docente pase a adoptar el rol de orientador o guía para que los discentes puedan llegar a desarrollar una autonomía

plena en su proceso de aprendizaje, al igual que un aumento de motivación, compromiso, participación y autonomía (Rubio, 2017).

Es importante diferenciar entre el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), es decir, “la utilización de juegos como herramientas de apoyo al aprendizaje, la asimilación o evaluación”, frente a lo que se conoce como gamificación o ludificación, cuya diferencia principal es que esta última está centrada en “la utilización de dinámicas o mecanismos de juego en procesos educativos”. Ambas son opciones basadas en la motivación del estudiante en su aprendizaje mediante el uso de recursos lúdicos, diferenciadas por las diferentes perspectivas que se adoptan (González, 2020; Rodríguez-Mesa, 2022a; 2022b).

1.1. LA LENGUA DE SIGNOS ESPAÑOLA

Esta investigación ha sido llevada a cabo en el Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, en la Universidad Rey Juan Carlos. Por este motivo, el aprendizaje basado en juegos que fue puesto en práctica giró en torno a la temática de la lengua de signos española. Ésta, según estipula la Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, es la lengua o sistema lingüístico “de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España”.

Según Stokoe (2005), las lenguas signadas son “sistemas de comunicación visogestuales que cumplen con todas las características formales del lenguaje humano, constituyéndose como verdaderos sistemas lingüísticos no solo por las funciones que realizan, sino también por sus propiedades y principios de organización estructural, puesto que esa estructuración tiene los mismos niveles lingüísticos que las lenguas orales”.

No obstante, estas lenguas manuales, visuales y gestuales tienen además una serie de particularidades que las diferencian del resto de las lenguas orales. Esta variedad radica en el uso de un canal de comunicación

visogestual frente al uso del canal auditivo oral, respectivamente. Esto implica, asimismo, que en cada una de ellas los órganos de articulación sean también diferentes; por un lado, se encuentra el uso de las manos, los brazos, el tronco y la cara en las lenguas signadas y, por otro, el uso del tracto vocal y aparato bucofonador en las lenguas orales.

Con respecto a la articulación de los signos que conforman esta lengua, estos son el resultado de la unión de queremas (equivalentes a los fonemas de las lenguas orales), también denominados parámetros formativos del signo y son: la configuración o forma que adoptan las manos, el movimiento que realizan, la orientación que siguen, el lugar de articulación (con o sin contacto con el cuerpo) y los componentes no manuales, es decir, las oralizaciones y fonaciones. Las lenguas de signos pueden ser estudiadas desde este nivel querológico-fonológico expuesto anteriormente, así como en el resto de los niveles lingüísticos: el morfológico, el léxico-semántico, el sintáctico y el pragmático (Vera, 2020).

Como ya se ha comentado, la realización de esta propuesta ha sido llevada a cabo en el grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Este tiene como itinerario formativo, además de la impartición de la lengua de signos como lengua propia, formar a los discentes en materia de interpretación de la lengua de signos española. Dicho perfil profesional “surge como respuesta a una demanda social de las personas sordas: la necesidad de romper barreras de comunicación que las aíslan de la sociedad y el derecho a participar en esta igualdad de condiciones con respecto al resto de los ciudadanos”. (De los Santos y Lara, 1999)

Por este motivo, en el ámbito de la interpretación de las lenguas signadas existen diversos recursos, habilidades y estrategias que deben ser utilizados para garantizar la igualdad en una situación comunicativa entre personas sordas signantes y personas no competentes en la lengua de signos. Atendiendo a la clasificación realizada por De los Santos y Lara (1999), los intérpretes de las lenguas signadas deben disponer de estas competencias que se dividen, a su vez, en cuatro vertientes principales: la personal, que atiende a la flexibilidad, el autocontrol, la distancia y la discreción; la intelectual, referida a la concentración, la memoria, la agilidad verbal y la mental; la ética, donde se alberga la responsabilidad, la tolerancia y la humildad; y, por último, el saber general, que recoge

aquellos conocimientos lingüísticos y culturales que caracterizan a esta lengua en cuestión.

1.2. APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN JUEGOS

Atendiendo al currículo del primer curso del Grado en Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda, impartido en la Universidad Rey Juan Carlos, y con el fin de poder aplicar el ABJ para este grupo, se seleccionan los recursos principales que el alumnado debe conocer, aprender e interiorizar. Una vez seleccionados, se buscan juegos tradicionales a partir de los cuales poder vincular una práctica con cada uno de los recursos elegidos. Por ejemplo, para desarrollar y fortalecer la memoria a corto plazo se lleva a cabo una dinámica mediante la aplicación del juego comúnmente conocido *El teléfono escacharrado*; para reforzar, entre otros, el glosario mental de signos que ha ido adquiriendo el alumnado, se pone en marcha una adaptación del juego *3-en- raya*. En función al recurso que se quiera trabajar se deberá buscar un juego que aplique o, en el mismo, fortalecer diferentes aspectos.

Para poder llevar a cabo estas praxis, la clase se distribuye en cuatro grupos igualitarios, atendiendo al número total de integrantes de este; a continuación, se ofrece una explicación acerca de las nuevas reglas de los diferentes juegos, así como el objetivo de éstos, y se finaliza con la puesta en práctica de la actividad correspondiente. Una vez concluida, se ponen en común las experiencias de cada estudiante, sus opiniones con respecto a la práctica realizada y las posibles aportaciones que consideren oportunas para continuar con la adaptación a las necesidades educativas de la clase.

Para concretar más su aplicación didáctica se procede a explicar, de forma más detallada, dos de las dinámicas trabajadas con los juegos anteriormente mencionados:

- Dinámica “Teléfono escacharrado”:

Los estudiantes se colocan de pie en diferentes filas distribuidas a lo largo del aula, mirando hacia el fondo de esta. Los primeros alumnos de cada fila son los encargados de comenzar este juego y, por ello, los únicos cuya orientación es diferente al resto, es decir, hacia el lugar donde

está ubicado el docente. Se les proporciona una tarjeta donde aparece un enunciado en lengua española, con vocabulario que ya conocen, que deberán leer y memorizar; una vez hecho esto, devuelven estas tarjetas y proceden a trasladar este enunciado al siguiente compañero de la fila, en modalidad signada. Puesto que este siguiente alumno ha recibido la información en lengua de signos, se establece como requisito que realice de nuevo un cambio de modalidad y traslade ese mismo enunciado al tercer estudiante de la fila, esta vez en lengua oral. De esta manera, se alternan de forma constante las diferentes modalidades de expresión hasta que el mensaje llegue a la última persona que se encuentra en la fila. Esta última, es la encargada de escribir la versión final que ha llegado en un papel situado al fondo de la clase.

Una vez terminado este proceso, este último participante pasa a la primera posición con el fin de alterar el orden de modalidades usadas y funciones a realizar por parte de cada estudiante. Esta secuencia puede ser realizada la cantidad de veces que se quiera y, una vez concluida la actividad, se proyecta o escribe el contenido original de las tarjetas en la pizarra. Así cada grupo puede comparar sus resultados, previamente escritos en sus hojas, con la versión correcta y actualizada.

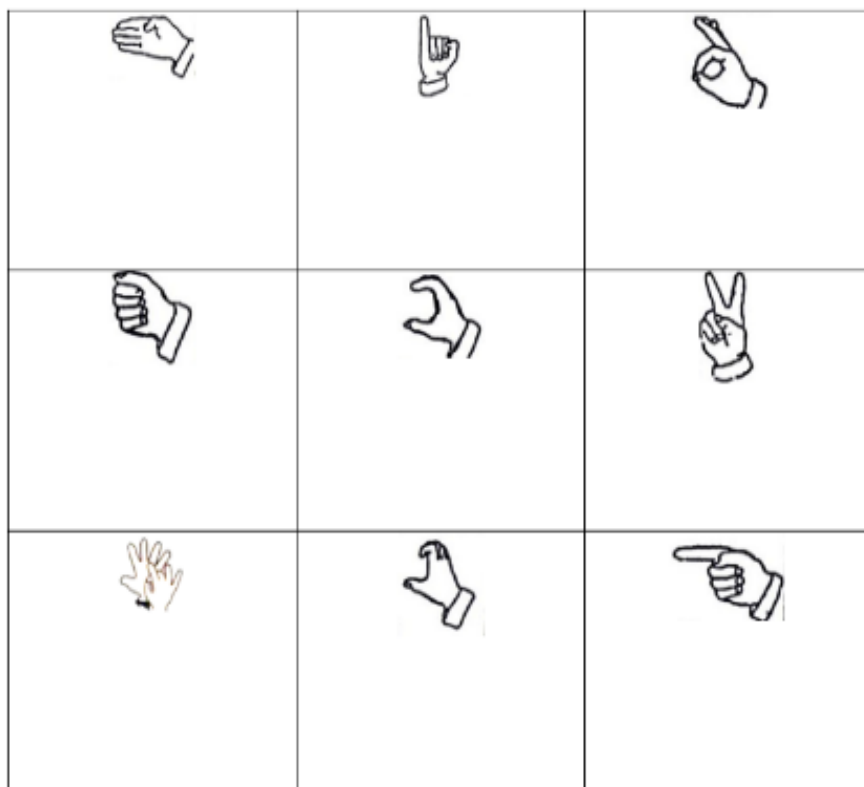
– Dinámica "3-en-rama":

En esta otra dinámica, los alumnos se dividen en cuatro grupos. El primer requisito que deben cumplir consiste en buscar un nombre que identifique a cada equipo; esto permite que, mediante la interacción entre los compañeros, sean capaces de tomar decisiones conjuntas como grupo, a su vez favoreciendo la escucha y el debate entre ellos.

Una vez puesta en común la nueva denominación de los equipos y distribuidos los cuatro grupos en las pizarras para llevar a cabo un dos contra dos, el docente asignará un color que represente a cada equipo con el fin de, una vez terminada la ronda, poder diferenciar y cotejar las respuestas acertadas de cada uno. Asimismo, se crea en la pizarra una tabla de puntuación donde se anotará un punto a cada grupo que gane una ronda además de dibujar dos plantillas (la característica para este juego) que servirán de tablero en cada una de las partidas.

Para poder adaptar este juego al aprendizaje de la lengua de signos, en cada uno de los huecos que divide la plantilla dibujada aparecerá, previamente, bien la imagen de una de las diferentes configuraciones con las que se pueden articular los signos, o bien una palabra de la lengua española.

FIGURA 1.



Fuente: elaboración propia

En el primero de los casos, se busca que el alumno sea capaz de responder con un signo que él mismo elija, pero como norma se pide que este nuevo concepto esté articulado con la misma configuración que aparece estipulada en la casilla. Si, por el contrario, lo que aparece en la casilla es una palabra del español el alumno deberá, en primer lugar, pensar y recurrir a su glosario mental para encontrar el signo equivalente en la lengua de destino, en este caso la lengua de signos española. A

continuación, puede escoger dos opciones: o bien aportar un signo que presente la misma configuración con la que se articula el signo equivalente a la palabra escrita, o bien buscar un sinónimo de ese término en la lengua española. Los alumnos cuyo turno de juego se encuentre en la zona de la pizarra, pueden pedir ayuda al resto de sus compañeros de equipo, manteniendo su posición y sin poder acercarse a ellos, para entre todos buscar y encontrar la respuesta correcta.

Cada partida transcurrirá de forma seguida, sin interrupciones. Una vez finalizada, el docente revisará las respuestas dadas por los alumnos para, o bien confirmar que éstas son correctas, o bien, corregir los errores cometidos. Si el equipo que inicialmente se ha proclamado ganador recibe una retroalimentación positiva por parte del docente, gana un punto y se anota en la tabla de puntuación; si, por el contrario, es necesario corregir alguna de las respuestas indicadas, no se suma punto y se comienza una ronda nueva.

En función a las respuestas correctas que vayan consiguiendo, se rellena la plantilla del juego dibujada en la pizarra siguiendo las reglas de la versión tradicional, hasta conseguir tres casillas consecutivas del mismo color. Una vez esto se consigue, termina la ronda y comienza una nueva con los dos siguientes grupos. El número de rondas a jugar o límite de puntos para nombrarse ganador a estará determinado por el profesor.

2. OBJETIVOS

Este estudio, centrado en la aplicación del ABJ para el aprendizaje y la adquisición de la lengua de signos española (LSE), tiene por objeto reforzar los recursos para la expresión y comprensión de este código, además de permitir que los conocimientos adquiridos por el alumnado se asienten e interioricen de una forma efectiva y eficaz.

Esta metodología tiene por fin conseguir un desarrollo funcional por parte del alumno, así como hacer que éste se convierta en actor principal de su aprendizaje, y permitir la adquisición y desarrollo de competencias específicas y transversales, ambas necesarias para su progreso y crecimiento personal.

Por ello, se busca conseguir que los discentes interioricen los conocimientos de una forma dinámica y, asimismo, facilitar la adquisición de una segunda lengua de forma funcional con el fin de romper con la monotonía que pueda existir en las clases de enseñanza de lenguas.

3. METODOLOGÍA

A continuación, se procede a la explicación del conjunto de procedimientos empleados para conseguir los objetivos propuestos en esta investigación. En primer lugar, se exponen los instrumentos utilizados para la recogida de datos, en segundo lugar, la muestra seleccionada y, por último, se desarrolla el procedimiento de la investigación en sí misma.

3.1. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para llevar a cabo la recogida de datos, se opta por la distribución de un cuestionario de satisfacción. Se considera el instrumento apropiado por la rapidez y facilidad de acceso que permite para con los participantes. Ésta fue basada en la ya realizada por la Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019), que se encuentra en el Anexo 1.

La encuesta se realizó vía online y de manera anónima, a través de la herramienta Google Forms. En base a la escala de Likert, la primera pregunta realizada acerca de la conformidad del alumnado con los enunciados propuestos en la práctica, estos deben responder en una escala del 1 al 5, siendo 1 el equivalente a “insuficiente”, el 2 a “mejorable”, el 3 a “normal”, el 4 a “buena” y el 5 una valoración “excelente”. En la segunda cuestión, se pregunta sobre cuál es su postura frente a la continuidad de esta metodología en su futuro académico. Por último, se establece un tercer punto que brinda un espacio en el que los alumnos pueden escribir posibles mejoras para una futura puesta en práctica de la metodología del ABJ.

3.2. MUESTRA

La muestra está constituida por 36 personas, todas mayores de edad, estudiantes de primer curso del Grado en Lengua de Signos Española y

Comunidad Sorda, en el turno de mañana, en la Universidad Rey Juan Carlos. Los sujetos tienen edades variadas, la mayoría comprendidas entre los 18 y los 22 años. No obstante, únicamente 22 personas dieron respuesta al cuestionario tras haber realizado la práctica de las diferentes dinámicas.

Debido a las características de la asignatura en la que se ha puesto en práctica el aprendizaje basado en juegos, en particular, atendiendo al número de estudiantes matriculados, se ha realizado una investigación con una muestra reducida de participantes. Por ello, al tratarse de una muestra no representativa, es de gran interés poder realizar experiencias con más grupos, con el objetivo de obtener una muestra representativa y, en consecuencia, unas conclusiones extrapolables.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para dar comienzo al trabajo de investigación, se realiza en primer lugar un análisis del cuestionario de satisfacción ya existentes y llevadas a la práctica en otros cursos formativos. Una vez analizadas las diferentes propuestas encontradas y efectuado un proceso de selección, se opta por el cuestionario realizado por la Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019), ya mencionado, y se adapta a las características específicas del contexto educativo en el que se aplica este estudio.

En una siguiente fase, y una vez finalizadas las cuatro sesiones previstas para la realización de esta metodología, se comparte el enlace del cuestionario con los alumnos participantes mediante la herramienta “Aula Virtual” de la Universidad Rey Juan Carlos, en la asignatura “Aplicación de las Técnicas de Interpretación a la Lengua de Signos Española II”. Se establece un periodo de una semana para que los estudiantes puedan rellenar sus respuestas y se obtienen un total de 22 respuestas.

4. RESULTADOS

A continuación, se procede a la exposición de los resultados extraídos del cuestionario. Éstos se han dividido en diferentes gráficas para su clara interpretación y asociados posteriormente a las aportaciones

subjetivas escritas por parte del alumnado en la última sección del mismo (Anexo 1).

Con respecto a la primera pregunta, en la que se aplica el cuadrante de la escala de Likert, se dividen para su análisis, los once ítems que la componen en cuatro subapartados: los relacionados con la planificación, los relacionados con el desarrollo de las clases, aquellos que hacen referencia a los recursos utilizados durante el transcurso de las clases con la aplicación del ABJ y, por último, los referentes a las opiniones subjetivas y personales del estudiantado.

Dentro del primer subapartado asociado a la planificación de la dinámica, se encuentran los siguientes ítems:

- Las clases han estado bien organizadas.
- El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso.
- Los contenidos del curso han respondido a mis necesidades formativas.
- La duración de las actividades ha sido suficiente según los objetivos y contenidos de las mismas.

Los resultados obtenidos en esta sección presentan una satisfacción “excelente” en el alumnado, con un 68,2% de respuesta positiva, frente a un 30,7% en satisfacción “buena” y una única respuesta con una percepción “normal”.

En la siguiente agrupación de ítems, enfocada en cómo ha sido el desarrollo de la práctica en el aula, en la que se plantea como enunciado si la forma de realizar los ejercicios ha facilitado el aprendizaje, se obtiene una conformidad “excelente” por parte de 19 alumnos, aportando un resultado de un 86,4% frente a un 13% restante cuya valoración la califican como “buena”.

La tercera división realizada, recoge los ítems que tratan acerca de los materiales empleados durante la aplicación del aprendizaje basado en juegos, si estos son comprensibles y adecuados, y si los medios didácticos están actualizados. Las respuestas obtenidas vuelven a presentar una

valoración positiva en la que el 84,1% de estudiantes los considera “excelente”, el 11,36% los valora como “buena”, y un 4,54% que opina “normal”.

En cuarto lugar, este subapartado se centra en la propia percepción de los alumnos en cuanto a su experiencia personal durante el transcurso de las clases en las que se ha aplicado este método. Para la evaluación de esta sección se opta por aplicar los siguientes ítems:

- Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar a mis estudios.
- He ampliado y reforzado los conocimientos para progresar en mi carrera de estudiante.
- Ha favorecido mi desarrollo personal.

Tras comprobar los resultados, se obtiene que el 78,78% de los alumnos cataloga como “excelente” este apartado, el 16,67% lo considera “buena” y el 4,54% restante lo clasifica de “normal”.

El quinto y último ítem de esta pregunta, está asociado al grado de satisfacción con respecto a la parte del curso en la que se ha implementado esta metodología. En esta ocasión, de un total de 22 estudiantes, 18 exponen un agrado “excelente” y 4 de ellos lo considera “buena”, es decir, el 81,82% del alumnado se encuentra plenamente satisfecho con esta metodología frente al 18,18%, respectivamente.

Una vez analizados los datos de la primera cuestión planteada, se procede al estudio de los resultados obtenidos en la segunda pregunta del cuestionario: “¿te gustaría continuar con esta metodología en tu formación?”. En este caso, el interrogante se plantea de forma cerrada, cuyas únicas opciones de respuesta posibles son “Sí”, “no” u “otro”; en esta última opción se permite poder especificar opiniones subjetivas por parte del estudiante. La reacción de los discentes manifiesta un veredicto absoluto por parte éstos al obtener el 100% de los votos en la casilla del “Sí”.

Además de estas cuestiones descritas, cuyo objeto es conocer de forma cuantitativa la satisfacción del alumnado, se quiso también contar con un apartado en el que se brindase a los participantes del estudio la

oportunidad de compartir libremente sus experiencias y opiniones en relación con la puesta en práctica de esta metodología. Esto permitía, a su vez, analizar el grado de calidad y margen de mejora de la docencia impartida.

Después de examinar las observaciones dadas, se detecta una retroalimentación general muy positiva. Se atiende también a ciertas propuestas de mejora que se encasillan, especialmente, en dos categorías principales: las relacionadas al juego en sí mismo aplicado en la dinámica, y las correspondientes a la forma en que los estudiantes han sido distribuidos en equipos. En la primera vertiente, se encuentran aportaciones repetidas como “eliminar los aspectos competitivos”, reducir la cantidad de personas por equipos, aumentar el número de tareas a llevar a cabo en cada grupo, y la posibilidad de realizar una dinámica con “grados de dificultad creciente dentro de un mismo juego”. En el otro aspecto, destacan comentarios como “mezclar a las personas que tengan más nivel con las que tengan menos” igualando así el grado de conocimiento de los diferentes equipos, así como indicaciones que plantean “formar grupos aleatorios para mejorar la comunicación con todos los compañeros” y mejorar así la cohesión grupal de la clase.

5. DISCUSIÓN

No es nuevo comentar en esta investigación que uno de los principios del panorama educativo actual es que el estudiante sea el foco central de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, tras la finalización de la actividad, se les brinda a éstos la posibilidad de, mediante un pequeño cuestionario, realizar una retroalimentación sobre cuál es su perspectiva con respecto al ABJ, así como poder realizar propuestas acerca de dinámicas que les parezcan motivantes para futuras clases. En consecuencia, se procede a cotejar los objetivos marcados con las respuestas obtenidas, con el fin de obtener unos resultados y conclusiones definitivas.

Una vez llevado a cabo el análisis de los datos obtenidos, se considera importante destacar que, con respecto a la planificación y desarrollo de la práctica, se obtienen respuestas que indican que el número de alumnos que conforma cada equipo se considera adecuado para llevar ésta a cabo;

sin embargo, se plantea el beneficio que podría suponer reducir este número de participantes.

Se contempla también cómo los alumnos exponen la posibilidad de igualar los niveles de conocimiento, con respecto a la lengua de signos, entre los miembros que conforman los diferentes equipos, con el fin de beneficiar o compensar a aquellas personas cuyo primer contacto con este sistema lingüístico de comunicación se ha producido al comenzar la formación actual en la que se encuentran. Esta descompensación en el grado de formación a la que se hace referencia viene determinada por las diferentes casuísticas que se pueden dar en el acceso al Grado de Lengua de Signos Española y Comunidad Sorda. Estas pueden ser: alumnado perteneciente a la Comunidad Sorda con un alto conocimiento de la LSE y la cultura en la que se desarrolla y evoluciona, ya sea por su propia condición física, por ser familiar de persona sorda signante, etc.; profesionales de la interpretación que desean adquirir una acreditación universitaria; discentes cuyo perfil de acceso a estudios universitarios procede del Ciclo Formativo de Grado Superior en Mediación Comunicativa o, el anterior a este, el Ciclo Formativo de Grado Superior en Interpretación de la Lengua de Signos; y, por último el alumnado, mencionado inicialmente, cuyo nivel acerca de esta lengua manual, visual y gestual se encuentra en una fase de iniciación.

Atendiendo a los dos puntos expuestos anteriormente, se considera necesario comentar que una reducción del número de participantes en cada equipo puede limitar y dificultar la posibilidad de igualar niveles de conocimiento entre estos. Por ello, se estiman como aportaciones muy valiosas a tener en cuenta, pero su aplicación estará determinada por las propias características que presente el grupo general con respecto a estas cuestiones y se valorará cuál de las dos posturas es la más beneficiosa para la clase en cuestión.

Uno de los objetivos que se ha querido alcanzar con este estudio es romper con la monotonía que puede producirse en la enseñanza de lenguas. Tras observar la reacción de los alumnos frente a la cuestión planteada sobre la continuidad de estas prácticas en futuras sesiones, la obtención de una respuesta afirmativa de forma unánime indica que estos procedimientos innovadores permiten alcanzar los conocimientos específicos

que la asignatura y el docente estipulan necesarios, además de ir de la mano con un alto grado de motivación y aprendizaje que percibe y experimenta el alumnado.

Otra de las metas marcadas para este estudio ha sido comprobar que este método permite reforzar los recursos para la expresión de esta lengua, así como permitir que los conocimientos adquiridos se asienten e interioricen de una forma efectiva y eficaz. Si se analiza la percepción del alumnado a través de las respuestas obtenidas en el apartado de aspectos personales, incluidos en la primera pregunta, se puede afirmar que esto es así pues un 78,78% considera que su desarrollo y evolución individual durante el transcurso de esta metodología ha sido “excelente”. Esta valoración positiva, pero subjetiva, por parte de los discentes refuerza y confirma el objetivo planteado al comienzo de esta investigación.

Además, se ha tenido por objeto alcanzar y cubrir una serie de competencias tanto transversales como específicas que, mediante la observación activa por parte del docente, se estima han sido cumplidas. Por una parte, se ha obtenido una respuesta muy positiva con respecto a la colaboración entre los miembros de equipo y el trabajo en grupo; la toma de decisiones, mediante un consenso entre los componentes que los conformaban. Al mismo tiempo, esto implicaba y motivaba el debate, así como la comunicación entre ellos y el apoyo al compañero cuando así lo requería la situación.

Es importante destacar que, en una de las dos dinámicas llevadas a cabo, los grupos eran conformados por el profesor atendiendo a diferentes aspectos como el nivel de conocimiento de la lengua, entre otros. En la otra puesta en práctica, el criterio para formar estos equipos fue la ubicación en la que se encontraban distribuidos y sentados en el aula. Como ya se ha iniciado anteriormente, el resultado en ambos escenarios fue muy positivo; no obstante, una vez finalizados los dos juegos y analizados los resultados y observaciones pertinentes, se considera oportuno que en la primera puesta en práctica los grupos sean decididos por los alumnos para formar equipos en los que ellos se sientan más cómodos como primera toma de contacto con el juego propuesto y sus normas adaptadas. Más adelante, en las siguientes prácticas, ya será el docente la persona encargada de dividir el total de alumnos en diferentes

equipos. De esta forma, la selección tendrá una perspectiva más objetiva y servirá, a su vez, como una herramienta adicional que permita alcanzar los objetivos marcados.

Con respecto a los recursos y estrategias específicas que los discentes deben aprender e interiorizar, como es la memoria a corto y largo plazo, la agilidad mental y verbal, la atención y la concentración visual y auditiva, la habilidad para buscar signos en el glosario mental propio del alumno, uso y aplicación de perífrasis verbales, etc., se puede confirmar que todos ellos han sido superados de forma satisfactoria, atendiendo a estas competencias específicas propias del curso en el que se encuentra el alumnado.

Considerando todo lo expuesto con anterioridad, se refutan las afirmaciones realizadas por Rubio (2017) y González (2020) con respecto al uso de las metodologías activas y el uso del ABJ, respectivamente, que comentan los beneficios aportados en el estudiantado durante la puesta en marcha de estas. No obstante, en el ámbito de la enseñanza activa de la lengua de signos española, no se han encontrado investigaciones que sigan las líneas planteadas en este capítulo; es por ello que no es posible realizar una comparación entre estudios anteriores y la propuesta expuesta.

Por consiguiente, se estima necesario continuar y ampliar en investigaciones futuras con el fin de poder comprobar si estos resultados y metodología puede aplicarse a cursos superiores o en otros ámbitos abarcados en la lengua de signos, pero con diferentes propuestas a la realizada en esta investigación.

6. CONCLUSIONES

A modo conclusión, en primer lugar, se destaca la influencia positiva que ha tenido el uso de la metodología de aprendizaje basado en juegos en aspectos de motivación, implicación y cohesión social entre los alumnos. En este ambiente de colaboración y abierto a la participación del alumnado, se consiguió romper con la monotonía de las clases tradicionales.

Debido a la adaptación de esta metodología al ámbito de la enseñanza de la lengua de signos y las estrategias de interpretación de la misma, la variación de las reglas de los juegos usados y la forma de su planteamiento en el aula permiten que cualquier alumno, independientemente de su contexto sociocultural, pueda ser un participante activo de las dinámicas. Esto implica que el uso del ABJ no requiera ningún conocimiento previo acerca de las normas originales de los juegos tradicionales, lo que los convierte así en inclusivos para todo el estudiantado.

A su vez, se ha observado que esta práctica permite a los alumnos ser conscientes y partícipes en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que les aporta motivación al ver una evolución activa de sus conocimientos y poder hacer comparativas directas con respecto a momentos anteriores de su aprendizaje.

Es cierto que esta metodología fue planteada desde un inicio como un proceso piloto en el que sólo se dedicarían cuatro sesiones del cuatrimestre universitario. Esto es debido a que, al no haber ninguna investigación previa acerca de esta temática, no se quería abordar el comienzo del curso con el aprendizaje basado en juegos por si éste no resultara beneficioso para los alumnos. Es por este motivo que la recogida de datos e indagación en la evolución que han experimentado los discentes no es tan extensa y detallada como se desearía.

Por ello, esta investigación se considera un paso inicial para comenzar a ahondar en los beneficios que aporta el uso del ABJ en el aprendizaje de lengua de signos y se insta a la comunidad investigadora a seguir poniendo en práctica estas metodologías activas que, según los resultados obtenidos, brindan grandes ventajas a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles y ámbitos educativos.

8. REFERENCIAS

Federación Provincial de Transportes de Alicante (2019). Cuestionario de Evaluación de la Calidad. FETRAMA. <https://bit.ly/3N1uCA6>

González, V. (2020). Aprendizaje Basado en el Juego. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/424Mb6s>

- Jefatura de Estado. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado nº340 (2020). <https://bit.ly/3WE2CFB>
- Jefatura de Estado. Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado nº255 (2007). <https://bit.ly/3MZIEly>
- De los Santos, E. y Lara, P. (1999). Técnicas de Interpretación de Lengua de Signos. Madrid: CNSE.
- Naciones Unidas (6 de abril de 2023). Objetivos de desarrollo sostenible. Naciones Unidas. <https://bit.ly/3MGtxMD>
- Rodríguez Mesa, F. J. (2022a). Las actividades de aprendizaje de lenguas basado en tecnología móvil (MALL) como refuerzo para la enseñanza de contenidos de gramática verbal en el aula de italiano como lengua extranjera (nivel A1). En M. Valero Redondo (ed.), Transferencia del conocimiento en humanidades y ciencias jurídicas. Innovación docente y educativa en el ámbito de las filologías, la lengua y el derecho (pp. 370-386). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez Mesa, F. J. (2022b). La enseñanza de la concordancia gramatical en el aula de italiano como LE (nivel A1) a través del aprendizaje mediante tecnología móvil. En S. Bartolotta, Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas (pp. 255-272). Madrid: UNED.
- Rubio, M. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje, porque todos somos todos. EMTIC. Junta de Extremadura, Consejería de Educación y Empleo. <https://bit.ly/3OO4BFL>
- Stokoe, W. (2005). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10 (1), 3-37. <https://bit.ly/3C0kiSE>
- UNICEF (6 de abril de 2023). Los derechos de los niños y niñas: nuestra pasión. UNICEF. <https://bit.ly/3OO4HgB>
- Vera, F. (2020). Las lenguas signadas como objeto de estudio lingüístico. Revista de Estudios de Lengua de Signas REVLES, (2), 79-96. <https://bit.ly/3C0knFW>

ANEXO 1: FORMULARIO DE GOOGLE

Selecciona el nivel de satisfacción de cada indicador. *

	1 (insuficiente)	2 (mejorable)	3 (normal)	4 (buena)	5 (excelente)
Las clases han estado bien organizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El número de alumnos del grupo ha sido adecuado para el desarrollo del curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los contenidos del curso han respondido a mis necesidades formativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La duración de las actividades han sido suficientes según los objetivos y contenidos de las mismas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La forma de realizar los ejercicios ha facilitado el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los materiales empleados son comprensibles y adecuados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los medios didácticos están actualizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me ha permitido adquirir nuevas habilidades/capacidades que puedo aplicar a mis estudios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He ampliado/reforzado conocimientos para progresar en mi carrera de estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ha favorecido mi desarrollo personal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grado de satisfacción con el curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



¿Te gustaría continuar con esta metodología en tu formación? *

- Sí
- No
- Otro:

¿Cómo se podría mejorar esta metodología? *

Tu respuesta