




Enseñanza de la fonética y la fonología del español con juegos: Una aplicación al aula universitaria

Miguel Martín Echarri ¹  0000-0001-8654-1366

Rafael Pontes Velasco ¹  0000-0002-5510-0135

Isabel Alonso Revuelta ²  0000-0001-8749-6755

Alicia Sainz Esteban ²  0000-0002-6198-3966

Aurora Sainz Esteban ²  0000-0002-5385-2042

¹ Universidad de Burgos (Spain)

² Universidad de Valladolid (Spain)

DOI: 10.1344/efe-2024-33-191-212

Corresponding address: mmecharri@ubu.es, rpontes@ubu.es, mialonso@uva.es, sainzesteban@gmail.com, aurorasainz10@hotmail.com

Received: 23/09/2023 Accepted: 02/09/2024 Published: 30/09/2024

Martín Echarri, M., Pontes Velasco, R., Alonso Revuelta, I., Sainz Esteban, A., & Sainz Esteban, A. (2024). Enseñanza de la fonética y la fonología del español con juegos: Una aplicación al aula universitaria. *Estudios de Fonética Experimental*, 33, 191–212. <https://doi.org/10.1344/efe-2024-33-191-212>



Subject to the license Creative Commons CC BY-NC-ND 3.0 ES

Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Spain

RESUMEN

Con el objetivo de validar la hipótesis de que algunos juegos pueden resultar más eficaces que las prácticas individuales corregidas en grupo, en los cursos 2021–22 y 2022–23 dividimos una clase de la asignatura *Fonética y fonología españolas* (del Grado en español: Lengua y Literatura por la Universidad de Burgos, España) en dos grupos homogéneos pero aleatorios (5 a 7 miembros cada uno): el experimental practicó con actividades lúdicas; el de control analizó perfiles articulatorios con el docente. Se evaluaron los conocimientos previos, comparados con los posteriores y con los resultados de una prueba parcial y la nota final de la asignatura. La satisfacción fue siempre muy alta. Los resultados de las evaluaciones apoyan el uso de los juegos, pero no de manera sistemática.

PALABRAS CLAVE

juegos; fonética; fonología; enseñanza; grado universitario

Ensenyament de la fonètica i la fonologia de l'espanyol amb jocs: Una aplicació a l'aula universitària

RESUM

Amb l'objectiu de validar la hipòtesi que alguns jocs poden resultar més eficaços que les pràctiques individuals corregides en grup, en els cursos 2021–22 i 2022–23 vam dividir una classe de l'assignatura *Fonètica i fonologia espanyoles* (del Grau en Espanyol: Llengua i Literatura, de la Universidad de Burgos, Espanya) en dos grups homogenis però aleatoris (5 a 7 membres cada un): l'experimental va practicar amb activitats lúdiques; el control va analitzar perfils articuladoris amb el docent. Es van avaluar els coneixements previs, comparats amb els posteriors i amb els resultats d'una prova parcial i la nota final de l'assignatura. La satisfacció va ser sempre molt alta. Els resultats de les avaluacions donen suport a l'ús dels jocs, però no de manera sistemàtica.

MOTS CLAU

jocs; fonètica; fonologia; ensenyament; grau universitari

Teaching Spanish phonetics and phonology with games: An application to the university classroom

ABSTRACT

In order to validate the hypothesis that some games may be more effective learning tools than individual practices corrected in groups, in the 2021–22 and 2022–23 academic years, we divided a *Spanish Phonetics and Phonology* class (from the Degree in Español: Lengua y Literatura offered by the University of Burgos in Spain) into two homogeneous, but random groups (5 to 7 members each): the experimental group employed playful activities; the control group analyzed articulatory profiles with the teacher. The students' previous knowledge was evaluated and then compared with the knowledge acquired after finishing the sessions and the course (a partial test and the final course grade). Satisfaction was always high. The results support the use of games, but not in a systematic way.

KEYWORDS

games; phonetics; phonology; teaching; university degree

1. Introducción

La asimilación de los conceptos centrales de la fonética y la fonología requiere el manejo ágil de estructuras amplias muy alejadas de la experiencia cotidiana. Enseñarlos a estudiantes universitarios de un grado en español (frecuentemente de primero) supone, por un lado, desvelar rasgos que estaban ocultos o inconscientes a hablantes que, sin embargo, los dominan. El docente ayuda a los discentes a recuperar un conocimiento que tenían pero que no estaba disponible, y esa revelación, especie de anamnesis platónica, implica una satisfacción incuestionable para la mayoría de los alumnos durante el proceso.

No obstante, la materia ofrece también importantes dificultades, por lo que tiene de exigente la gestión de una gran cantidad de información nueva que debe sistematizarse. Así, se produce un choque con conceptos demasiado abstractos y desconectados de los conocimientos habituales de los alumnos: esto atañe a la distinción entre fonética y fonología, con las implicaciones terminológicas que conlleva. Otras dificultades se relacionan con la falta de un dominio consciente de los mecanismos articulatorios que provocan la distribución de los alófonos: si en un principio la toma de conciencia de los procesos articulatorios resulta fascinante, dominar su descripción a un nivel satisfactorio supone una enorme inversión de esfuerzo. Además, dado que los conceptos abstractos y el conocimiento sobre los procesos articulatorios no pueden separarse, para una buena parte del alumnado es difícilmente abarcable su intrincada relación. Hay que considerar que trabajamos con jóvenes en su primer enfrentamiento con una materia lingüística especializada, por lo que carecen del andamiaje necesario para entender los aspectos más generales. En ese contexto, tienen problemas para vincular las unidades articulatorias y fonológicas, y los rasgos que las definen, a una teoría consistente sobre la naturaleza de las lenguas.

Para superar esas dificultades, parece recomendable analizar las ventajas y desventajas del modelo pedagógico y buscar planteamientos que reduzcan

la ansiedad y permitan que el alumnado se ejercite de un modo agradable y se familiarice con los detalles para trabajar de manera sistemática los conceptos. Con esa intención, se propone diseñar juegos que exijan de ellos el manejo de esos contenidos y habilidades, incluyendo principalmente los perfiles articulatorios, la descripción de alófonos por sus rasgos articulatorios, la transcripción, los fonemas y las matrices de rasgos distintivos. Hemos seguido en parte algunas propuestas recogidas en Martín Echarri (2021), pero sometiénolas a un experimento para comprobar su viabilidad.

En cuanto a la dicotomía que conforman los juegos y el modelo *tradicional*, no existe un planteamiento unitario al que podamos enfrentar nuestra propuesta: aunque puede generalizarse su forma *homogénea* basada en la transmisión de contenidos en una secuencia que encadena enseñar y ejercitar (Lovatto et al., 2016, p. 337), lo tradicional asume infinitas formas, no siempre unidireccionales, si bien quizá existe un *prototipo* en la clase magistral al que se pueden añadir ejercicios. Los límites del modelo son difusos, especialmente porque no suele definirse a sí mismo, sino que otras propuestas permiten oponerse a él. Similarmente, es difícil singularizar el juego según características fijas, aunque pueden individuarse rasgos que sirven para oponer planteamientos didácticos lúdicos y no lúdicos.

Aparte de las visiones que centran el provecho educativo del juego en la diversión, considerada una necesidad humana (desde el tópico horaciano del *docere et delectare*) y que se han desarrollado al menos desde mediados del siglo XIX (Payá Rico, 2012), Huizinga dio una definición bastante desarrollada en 1938:

[...] el juego, en su aspecto formal, es una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador, sin que haya en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de un determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a reglas y que da origen a asociaciones que propenden a rodearse de

misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga, 2007, p. 27)

Algunos rasgos que recoge Huizinga son pertinentes para los casos prototípicos de los juegos, aunque pueden discutirse en relación con su extensión: la libertad no puede ser un requisito cuando frecuentemente jugamos obligados por razones sociales o en el aula (Marín, 2018, p. 103); la pérdida de contacto con lo real tampoco es condición suficiente, aunque sí deseable; no todos los juegos implican a varios jugadores (como el solitario); algunos sí implican interés material, como los de apuestas (Caillois, 1986, pp. 29–31). A partir de sus críticas a Huizinga, Caillois resume el juego en: actividad libre, separada (delimitada a cierto ámbito de la realidad), incierta, improductiva, reglamentada y ficticia (Caillois, 1986, p. 37).

En cuanto a su aplicación a la enseñanza, se han añadido algunas características típicas (Lepper y Cordova, 1992; Parise y Crosina, 2012, p. 210; Waiyakoon et al., 2015, pp. 1492–1493; Alonso Vélez et al., 2019): *a*) un objetivo o condición para ganar; *b*) un conjunto de reglas; *c*) desafíos u obstáculos que hay que superar; *d*) un ambiente que debe explorarse de manera creativa; *e*) un aspecto que suponga competición (con otros participantes, consigo mismos o con un elemento exterior); *f*) interacción con los otros participantes; *g*) ausencia de riesgos reales; *h*) fantasía, existencia de una situación ficticia más o menos compleja, donde los resultados (ganar o perder) revisten un significado diferente que en la vida real.

Puede defenderse que el carácter ficticio es universal, porque la aceptación de reglas específicas y no compartidas por el resto de la sociedad presupone la constitución de un entorno diferente. Lotman (1988, p. 85) compara el juego con la literatura en tanto que sistemas de modelización secundaria: igual que la lengua permite realizar modelos de la realidad (enunciados, textos), los cuales son la materia con que la literatura genera modelos de segundo orden, que simbolizan total o parcialmente el mundo, el juego pone en marcha acciones cuyo sentido habitual queda reorientado hacia un sentido

secundario: como en los textos de ficción, “el juego supone la realización *simultánea* (*¡y no el cambio consecutivo en el tiempo!*) de la conducta práctica y convencional. El que juega debe recordar al mismo tiempo que participa en una situación convencional —no auténtica— [...] y no recordarlo”. El palo es un fusil, sin dejar de ser un palo. La humanidad queda dividida en dos grupos: los que asumen solo un sistema de reglas comunes y los que a ese superponen el otro sistema del juego.

Respecto a las razones por las que los juegos despiertan nuestra implicación, Caillois habla de cuatro componentes con diferentes pesos relativos y que se definen como motores (impulsos universales) de la motivación: *agon* (enfrentamiento), *alea* (azar), *mimicry* (simulacro, adopción de identidades y situaciones ficticias o ajenas) e *ilinx* (vértigo, riesgo físico) (Caillois, 1986, pp. 43–64). Más específicos, pero también más arbitrarios, son los 16 motivadores de Reiss (Marín, 2018, p. 162).

Con rasgos parecidos define el juego Vigotsky (1978, pp. 93–95) desde un punto de vista didáctico: por la presencia de la fantasía (pues sus objetivos se basan en determinada ficción) y de reglas, de manera que las actividades lúdicas conllevan la colaboración en el desarrollo de una actividad con una finalidad ficticia y siguiendo normas arbitrarias: los jugadores comparten las normas del juego y negocian mediante un diálogo cuyos contenidos se afianzan por el hecho mismo de ser moneda de cambio. Probablemente ese diálogo fomenta el aprendizaje entre iguales, como defienden Mavroudi et al. (2021) en relación con los juegos de cartas y tablero («*card board games*»). En este entorno, tanto el contenido como el juego en sí facilitan y mejoran la adquisición de conocimiento y habilidades para la resolución de problemas y desafíos, a partir del aprendizaje enfocado en el logro (Qian y Clark, 2016).

Oblinger (2004, p. 14) señala que los juegos: *a*) se adaptan al nivel de cada individuo; *b*) proporcionan retroalimentación inmediata; *c*) ofrecen un ambiente interactivo en el que construir el nuevo conocimiento; *d*) involucran a los participantes en la

búsqueda de un objetivo; e) promueven la interacción; f) están escalonados por niveles de dificultad; g) permiten la transferencia de información de un contexto conocido a uno nuevo; h) favorecen la autoevaluación y la comparación con los otros. Podríamos añadir con Marín (2018, p. 128) que 1) ayudan a desinhibirse; 2) dan lugar a un aprendizaje basado en la acción; 3) ofrecen cierto margen de error como parte del proceso; 4) generan emociones; 5) suponen un reto constante; 6) tienen un impacto elevado porque los participantes se involucran en la resolución de problemas. Por estas características puede preverse que aportarán valores muy positivos a la metodología que empleemos.

Queríamos valorar si puede mejorarse la eficacia del modelo basado en la clase magistral más ejercicios gracias a una motivación basada en la ficción del juego, que obligue a manejar los contenidos. Otros aspectos del juego que podrían contribuir a esa mejora son la solidaridad, el desafío personal para obtener buena puntuación, o el entretenimiento sustentado en olvidar parcial o momentáneamente objetivos realistas; pero priorizamos el hecho de que los elementos que deben memorizarse se conviertan en unidades de un lenguaje que es necesario dominar para lograr el reconocimiento social (con el éxito en el juego, competitivo o colaborativo).

Las anteriores características pueden estar presentes en otros modelos que no se basen en los juegos, pero son comunes a ellos e infrecuentes en otras propuestas: las reglas serán solo las que el docente plantea para alcanzar una determinada nota (objetivos realistas). Consecuentemente, los discentes se relacionan principalmente con el docente y no entre ellos. En los casos de actividades grupales sí hay interrelación entre alumnos, pero los objetivos se limitan al plano de la realidad.

La utilización de juegos también presenta inconvenientes: algunos discentes pueden considerar que no están aprendiendo, lo que disminuye su motivación por participar, como se ha señalado en relación con determinadas culturas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Vázquez Mariño

2008); hay individuos más retraídos que aprovecharán menos las ventajas que ofrece el juego; y es posible que el empleo de juegos tenga un límite cuantitativo y no pueda usarse indiscriminadamente para enseñar cualquier contenido o competencia; por último, la confección de los juegos es muy exigente para el docente, que no siempre los considera rentables (Muñoz et al., 2019): debe planear cuidadosamente el desarrollo de la actividad para que no suponga una pérdida de tiempo, y el esfuerzo añadido no se reconoce económicamente (lo que apunta Ding (2019) en relación con la *gamificación* es aplicable a los juegos).

La presencia de objetivos ficticios puede ayudar al aprendizaje porque conlleva una disminución de la tensión: el éxito o fracaso suscitan un nivel de interés similar pero una presión menor. Las prácticas no lúdicas se orientan explícita y exclusivamente hacia el aprendizaje, lo que supone una relación constante y rígida con el riesgo de fracasar.

Los juegos admiten dosis de creatividad, pues permiten y alientan una búsqueda de las posibilidades óptimas; esto no es imposible en otras actividades, pero en ellas existe el riesgo de suspender la asignatura o de obtener un descuento en la nota.

Lamb et al. (2018) asocian los juegos educativos serios a un efecto superior en resultados cognitivos a los juegos serios y las simulaciones educativas, superando los dos primeros grupos al tercero en cuanto a aprendizaje afectivo y aprendizaje basado en habilidades. En el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, estudiosos como Appel (2022) o Batlle (2022) recomiendan la adopción del enfoque lúdico como una estrategia eficaz para mantener al alumnado implicado. Para ello explican que promover la motivación del alumnado es fundamental y que la gamificación debe partir de una razón que justifique su empleo, de suerte que se ajuste a los objetivos de aprendizaje y puedan planificarse “las mecánicas de la colaboración (que desarrollan actividades de pensamiento de alto nivel) y de la competición (que fomentan el sentimiento de pertenencia dentro de cada grupo)” (Appel, 2022, p. 74). Asimismo, Batlle (2022, p.

77) apunta que los juegos serios “están creados desde una perspectiva pedagógica, es decir, se han concebido específicamente para el aprendizaje, desde el aula y para el aula”, lo que favorece que se conformen entornos propicios para la adquisición de conocimientos concretos. Los dos autores inciden en la importancia de que este tipo de intervenciones didácticas se realicen en colaboración con otros docentes (lo que se refleja en el trabajo que se propone aquí) o incluso con diseñadores de juegos profesionales. Sin embargo, en la disciplina lingüística que nos atañe, posiblemente la evidencia experimental lograda sea insuficiente todavía (Abdulmajed et al., 2015), lo que apoya la conveniencia de propuestas como la presente.

2. Hipótesis y objetivos

La hipótesis central de este trabajo es que un planteamiento lúdico y colaborativo podría llevar al alumno a familiarizarse, mejor que otras prácticas más convencionales, con algunos conceptos de la fonética y la fonología españolas en el ámbito de los estudios universitarios del Grado en español. Concretamente, suponemos que el desarrollo de algunos juegos puede motivar al alumnado más que la praxis desarrollada en cursos anteriores, consistente en análisis de imágenes (perfiles articulatorios) o discusión de conceptos («fonema», «alófono») en el conjunto de la clase.

Suponemos que una sesión que siga un planteamiento lúdico será más satisfactoria y motivadora para el alumnado que una sesión de prácticas dirigidas por el docente, sin ficción y sin relación (competitiva o colaborativa) de los estudiantes entre sí. Pero también hipotetizamos que el planteamiento lúdico aplicado a unos contenidos concretos que deban ser evaluados llevará al alumnado a obtener unos resultados mejores que un planteamiento de prácticas individuales. Los juegos se basan en el objetivo de ganar la partida pero, en un contexto de enseñanza, la condición para ganar es haber asumido algunos contenidos y competencias que pueden incorporarse a la evaluación.

Como definición del planteamiento lúdico que queremos someter a prueba recogemos una combinación de los rasgos señalados en la introducción, salvo la falta de riesgo real, ya que tampoco las actividades no lúdicas en el grupo control supondrán una evaluación que influya en la nota final; resumimos estos rasgos en: *a)* un objetivo; *b)* reglas; *c)* obstáculos; *d)* ambiente; *e)* competición; *f)* interacción; y *h)* ficción. Entendemos que en el aula podemos poner en práctica juegos en que predominen *agon* y *alea*, sin dejar de lado *mimicry* (que implicaría una desviación demasiado marcada de los planteamientos habituales de la clase, y quizá por eso menos aceptable) e *ilinx* (porque resultaría difícil combinarlo con el aprendizaje de los contenidos).

3. Metodología

El experimento desarrollado consiste en comparar los resultados que se obtienen en una clase sustentada en la puesta en común de prácticas individuales con los logrados en una planificación basada en los juegos. Así, la clase se dividió en dos subgrupos del mismo número de alumnos según un criterio estudiadamente aleatorio, que respetaba en lo posible las proporciones de sexos y nacionalidades. A un subgrupo (Grupo experimental, GE) se le propusieron actividades con juegos mientras el otro (Grupo de control, GC) siguió un modelo no interactivo de actividades prácticas sobre los mismos contenidos. En los planteamientos didácticos se intentó oponer los rasgos descritos —de *a)* a *h)*, excluyendo *f)*—, asegurando que estuvieran presentes en las dos sesiones de juegos y ausentes en las que no incluían juegos. Se procuró que las actividades no lúdicas también resultaran dinámicas y divertidas, de modo que no se pudiera atribuir la diferencia a otras circunstancias. Entre los contenidos trabajados, nos centramos en: *a)* los conceptos principales de la fonética articulatoria; *b)* los mecanismos articulatorios de la producción de sonidos en el habla; *c)* los conceptos centrales de la fonología; y *d)* la transcripción fonológica y fonética.

Dado el bajo número de alumnos de la asignatura, se repitió la experiencia dos cursos seguidos

(2021–22 y 2022–23), respetando todos los planteamientos salvo en los casos que se detallarán. En 2021–22, cada grupo estuvo compuesto por 5 estudiantes cada uno: los dos grupos tenían la misma proporción de españoles y extranjeros (una alumna alemana en cada uno), así como de mujeres (4) y varones (1). En 2022–23, cada grupo tenía 7 alumnos, aunque una de las alumnas del GC solo asistió a la primera sesión: en cada grupo había una alumna francesa, así como la misma proporción de mujeres (5) y varones (2).

Los dos subgrupos alternaron los profesores para que las diferencias entre ellos quedaran neutralizadas, de manera que ambos subgrupos recibieran clase de ambos profesores y así la única variable dependiente fuera el modelo docente aplicado, en un caso los juegos (GE), en el otro las prácticas individuales (GC). En 2021–22, en la primera sesión, el GC permaneció en el aula de referencia con el profesor de referencia, mientras que el GE fue convocado en otra aula y trabajó con el profesor auxiliar; en la segunda sesión, el GC continuó en el aula de referencia, pero el profesor auxiliar impartió la clase del GC, mientras que el GE volvió a ser convocado en el aula auxiliar, pero trabajó con el profesor de referencia. En 2022–23, en la primera sesión, se convocó al GC en otra aula con el profesor de referencia, mientras el GE daba la clase con el profesor auxiliar en el aula de referencia; en la segunda sesión, el GC volvió a ser convocado en la otra aula, pero con el profesor auxiliar, mientras el GE permanecía en el aula de referencia con el profesor de referencia.

En el curso 2021–22 se planearon otras dos sesiones que no tuvieron lugar, en las que se habrían intercambiado también las aulas. En todo caso, no parece que las diferencias entre aulas hayan influido sobre los resultados, ya que las condiciones

eran similares en cuanto a las tecnologías disponibles y a las posibilidades de organización espacial.

En cada sesión se realizó una evaluación previa, una posterior y una encuesta de satisfacción. Además, se entregó un consentimiento informado que todos rellenaron. Se requirieron 2 sesiones de 100 minutos cada una, separadas en el tiempo para cada uno de los cuatro grupos. Veámoslas.

21/09/2021 y 22/09/2022. En el GE (juegos), los alumnos trabajaron interactuando. Se les entregaron estos documentos que debían cumplimentar antes de empezar las prácticas: *a*) un consentimiento informado (de 11:05 a 11:15); y *b*) una evaluación previa con 5 preguntas: «1. ¿Cómo se describe cualquiera de los sonidos del español desde un punto de vista articulatorio?», «2. ¿Cuáles son los cuatro rasgos articulatorios que pueden identificarse para definir una articulación?», «3. Haz una breve descripción de cada uno de los rasgos articulatorios», «4. Enumera todas las posibilidades que recuerdes dentro de cada uno de los rasgos articulatorios», «5. Define los siguientes términos: fricativo, velar, oclusivo, nasal, sonoro, africado, alveolar, lateral, labiodental» (11:15–11:25).

Después, el GE realizó dos actividades lúdicas: en el «puzle articulatorio» (11:25–12:00), los aprendientes disponían de un folio con las correspondencias entre los símbolos alusivos a los principales alófonos del español y los cuatro rasgos articulatorios que los definen, además de un mazo de cartas con perfiles articulatorios en los que se recogían de manera convencional pero suficientemente clara los cuatro rasgos (Figura 1), y un conjunto de pequeñas fichas con los símbolos fonéticos por separado.

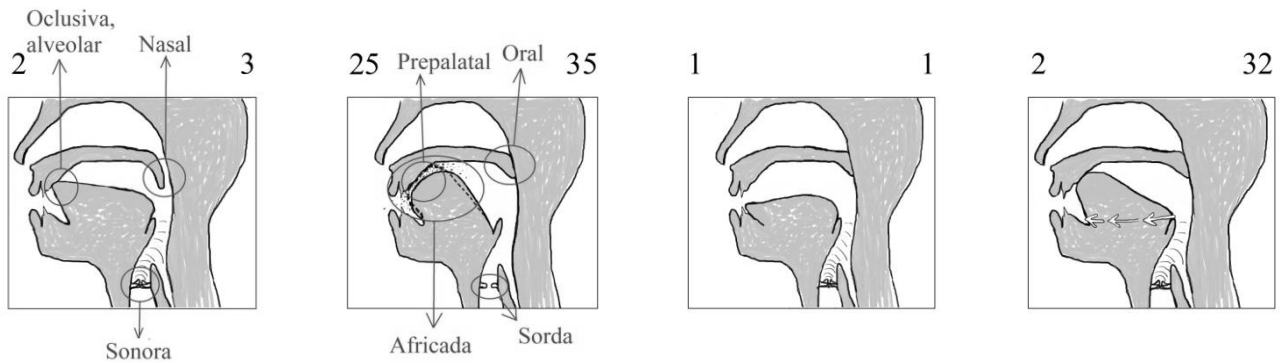


Figura 1. Ejemplos de cartas con perfiles articulatorios. Los dos primeros incluyen círculos que señalan los rasgos articulatorios de cada uno (Martín Echarri, 2021). Las puntuaciones responden a necesidades de juegos previstos para las sesiones 3 y 4, en proyecto.

Se situó un tablero en una mesa central (Tabla 1). Cada estudiante empezó con tres cartas y, en su turno, tenía que encontrar el símbolo correspondiente a partir de una de ellas y situarlo en su sitio; debían relacionar la información visual con la del cuadro del folio para averiguar a qué símbolo correspondía el perfil que les había tocado, escoger el símbolo que lo representa y situar una ficha con ese símbolo en un tablero con la cuadrícula vacía. Si se equivocaba, tenía que quedarse con su carta hasta el siguiente turno, en que tenía que robar también una nueva. Ganaba quien lograra descartarse, por lo que en cierto modo se aplicaba una ligera penalización que consistía en la acumulación de cartas por parte del estudiante que cometía errores. Esta mecánica supone la presencia de *alea* (las cartas se toman al azar), *agon* (hay una competición por ver quién se descarta antes), pero no tan claramente *mimicry* (no se basa en una ficción, salvo en el sentido de que se siguen unas reglas específicas del juego) ni *ilinx* (no hay ningún riesgo físico). Por otro lado, de acuerdo con los rasgos de Oblinger, implica una retroalimentación inmediata (*b*), la construcción colectiva del conocimiento (*c*), la búsqueda de un objetivo (*d*), la interacción (*e*), la autoevaluación y comparación con los otros (*h*); pero no se adapta al nivel de cada individuo (*a*), ni está escalonado por dificultades (*f*), ni permite la transferencia de conocimiento (*g*). En cuanto a los de Marín, se da la desinhibición (*l*), la acción como base del aprendizaje

(2), cierto margen de error (3), emociones (4), reto (5), resolución de problemas.

En la segunda actividad, «Alófonos unidos» (12:00–12:35), cada alumno debía identificar la carta que le había tocado y combinarla con las cartas que les habían salido a los otros miembros del grupo para formar entre todos una palabra. Es un juego interactivo, colaborativo y no competitivo: los aciertos no se contabilizaban, de suerte que el éxito de componer la palabra contribuía a que cada estudiante ayudara al resto. En esta actividad intervienen *alea* y *agon* (en este caso en el sentido de reto), pero no *mimicry* ni *ilinx*. De los rasgos de Oblinger vuelven a faltar *a*, *f* y *g*; de los de Marín, vuelven a estar todos presentes. Tanto en esta actividad como en la anterior faltan los rasgos que tienen que ver con la ficción, que son los que hacen que el juego se afronte con un grado mayor de libertad (lo que permite escalonar el aprendizaje, pero dificulta el seguimiento del programa), y los que posibilitan una transferencia de conocimientos entre ficción y realidad.

Posteriormente, se les pasó una evaluación final (12:35–12:45) que consistía en la repetición exacta de las cinco preguntas formuladas en la evaluación previa más seis perfiles articulatorios que debían identificar como en los juegos.

Modo de articulación	Acción de las cuerdas vocales	Acción del velo del paladar	Lugar de articulación													
			posterior abocinada	bilabial	labiodental	interdental	dental	alveolar	palatalizada / prepalatal	palatal / anterior	central	velar / posterior	uvular			
Oclusiva	sorda (tensa)	oral														
	sorda (relajada)	oral														
	sonora	nasal														
Africada	sorda	oral														
	sonora	oral														
Fricativa	sorda	oral														
	sonora	oral														
Líquida	rótica vibrante	sonora	oral													
	rótica percusiva	sonora	oral													
	lateral	sonora	oral													
Aproximante	breve	sonora	oral													
	larga															
Glide	semiconsonante	sonora	oral													
	semivocal	sonora	oral													
Vocal	cerrada / alta	sonora	oral													
	cerrada / alta	sonora	oronasal													
	casi cerrada	sonora	oral													
	media	sonora	oral													
	media	sonora	oronasal													
	media-abierta	sonora	oral													
	casi abierta	sonora	oral													
	abierto / baja	sonora	oral													
abierto / baja	sonora	oronasal														

Tabla 1. Tablero para el «Puzzle articulatorio» y para el «Cinquillo fonológico» de la segunda sesión.

Finalmente, se les facilitó una encuesta de satisfacción (12:35–12:45) en la que, siguiendo una escala de Lickert del 1 al 7, debían manifestar su grado de acuerdo con estas afirmaciones: «La clase te ha parecido entretenida»; «Puedes decir que te has divertido»; «Has aprendido contenidos que no sabías»; «Has afianzado conocimientos que no dominabas»; «Los contenidos aprendidos te parecen importantes»; «La metodología de la clase te ha parecido interesante»; «La manera de impartir los contenidos es eficaz»; «En conjunto, te parece que ha merecido la pena»; «Los contenidos te han

parecido fáciles»; «Los materiales empleados eran apropiados a los contenidos»; «Los materiales empleados estaban bien acabados y disponibles de acuerdo con el tratamiento que les daba el profesor»; «La propuesta docente se adaptaba a las necesidades del alumnado»; «El profesor se ha adaptado a las dificultades particulares del alumnado»; «La gestión del tiempo ha sido suficiente». Se añadieron algunas preguntas abiertas: «¿Puedes explicar aquí tu opinión general sobre la propuesta o sobre la que crees que sería la mejor manera de explicar estos contenidos?»; y «¿Puedes aportar alguna

idea que nos ayude a mejorar la experiencia? ¿Qué aspectos crees que podrían mejorarse de la clase que acabas de recibir?».

Respecto al GC, que adoptó un planteamiento de prácticas más tradicional en el que cada alumno seguía las indicaciones del profesor (aunque naturalmente no se le impedía hablar y escuchar a los compañeros), se empezó por los mismos documentos previos: el consentimiento informado (11:05–11:15) y la evaluación previa (11:15–11:25).

Entonces se trabajaron los perfiles articulatorios (11:25–12:35) con este procedimiento: se proyectaba un perfil en la pizarra que los alumnos debían describir según los cuatro rasgos articulatorios; luego el profesor elegía a un alumno para que señalase el alófono y el símbolo correspondientes. Los compañeros discutían la respuesta, y el profesor corregía los eventuales errores. En esta actividad no lúdica puede considerarse que se dio *alea*, ya que a cada estudiante se le asignaba una tarea de manera aleatoria. No obstante, este procedimiento no ordenaba el comportamiento del alumnado, puesto que no había *agon* (enfrentamiento) ni *mimicry* (simulacro), ni mucho menos *ilinx* (riesgo físico). El cumplimiento de los rasgos de Oblinger depende en este caso de la actitud de cada alumno, pero es posible que no se logre en absoluto; y algo parecido puede decirse de los rasgos de Marín. Por ejemplo, es posible que algunos discentes sean poco inhibidos o perciban un reto constante, y puede que el docente admita cierto margen de error; pero esas características no vienen garantizadas por la naturaleza de la actividad.

Por último, se les entregó la misma encuesta de satisfacción que al GE (12:35–12:45).

19/10/2021 y 27/10/2022. En la segunda sesión, la evaluación previa realizada al GE trataba de medir sus conocimientos sobre los conceptos principales de la fonología: «1. ¿Qué es un esquema de rasgos distintivos?», «2. ¿Qué es una matriz de rasgos distintivos?», «3. ¿Qué relación hay entre un fonema

y sus alófonos? ¿Puedes poner un ejemplo del español?», «4. ¿Cuántos fonemas hay en español? Transcribe todos los que recuerdes».

Entonces se practicó con el «Cinquillo fonológico»: cada estudiante empieza robando cinco cartas con perfiles articulatorios del mazo de 50 alófonos. Primero debe identificar los alófonos correspondientes y canjearlos por fichas con símbolos. A continuación, igual que en el cinquillo pueden bajarse cartas contiguas al cinco de cada palo, en su turno cada alumno debe poner un símbolo en el tablero (Tabla 1) completando el conjunto de alófonos que corresponden a cada fonema, pero con la condición de que solo es lícito bajar un alófono cuando ya está puesto aquel cuyo símbolo se usa también para un fonema: así, cada fonema constituye un «palo» y ese símbolo equivale al cinco de cada palo. Por ejemplo, el símbolo «n» corresponde tanto al alófono [n] como al fonema /n/, por lo que es la llave para los otros alófonos de ese «palo»: [m, ɱ, n^h, ñ, n̄, n̂, ɲ, ŋ]. Si un mismo símbolo puede considerarse alófono de dos fonemas ([m] puede ser realización de /m/, pero también de /n/), solo puede bajarse una vez. Si un alumno no puede poner ningún símbolo, debe robar y esperar su turno. Si se han acabado las cartas, se sigue jugando hasta que se descarta el último jugador (que pierde).

En el cinquillo fonológico volvemos a encontrar *agon* y *alea*, pero no *mimicry* (o solo lo encontramos en el sentido de que hay que cumplir unas normas que solo tienen sentido en el juego), ni *ilinx*. Vuelven a faltar los rasgos *a*, *f* y *g* de Oblinger, y están presentes todos los de Marín.

La evaluación final incluía las mismas preguntas de la evaluación previa más una tabla de «transcripción multinivel» que podían rellenar con ayuda de los materiales de la asignatura: se asigna una columna a cada segmento de un enunciado, con filas para el grafema, el fonema, el esquema de rasgos distintivos RAE/ASALE (2011), el alófono contextual y el perfil articulatorio (Figura 2).



Figura 2. Ejemplos del esquema empleado para ejercitar y evaluar la transcripción. El primero está completado (grafema, fonema, esquema de rasgos, alófono y perfil articulatorio); el segundo incluye el perfil; en el tercero se han borrado también los articuladores móviles.

En una primera tarea, cada alumno tenía un segmento de ejemplo con toda la información, pero las demás columnas solo presentaban el perfil articulatorio y debían completarse en orden ascendente el alófono, el esquema de rasgos, el fonema y el grafema; la secuencia resultante constituía la palabra *infame*. En la segunda tarea, aparecían los grafemas y debía completarse el resto: incluso debían rellenar las regiones correspondientes a los cuatro rasgos, porque se habían borrado los articuladores móviles (labios, lengua, velo del paladar, cuerdas vocales); la secuencia era *encima*.

El GC realizó la misma evaluación previa que al GE. Luego, se empleó toda la sesión en trabajar la tabla de «Transcripción multinivel», con una tabla que incluía perfiles para el enunciado: *ya viste, nunca te lo pidieron*; y otra tabla con esos grafemas. En el caso de esta actividad puede decirse que no se daba ninguno de los rasgos de Caillois, ni tampoco de los de Oblinger ni Marín, salvo en la medida en que contemos con la actitud de estudiantes y docentes.

Después, afrontaron la misma evaluación final que el GE.

En todo momento ambos grupos compartieron materiales disponibles en la plataforma de la

asignatura: los temas y cuestionarios «no evaluables» en que se muestra un perfil articulatorio que de modo convencional presenta los cuatro rasgos y ofrece como respuestas posibles la lista completa de los alófonos AFI del español.

Por otro lado, el seguimiento del alumnado no se limitó a las dos sesiones: se han valorado algunos ejercicios de la prueba parcial del 8-11-2021 (curso 2021-22) y 8-11-2022 (curso 2022-23), en que se preguntaba los contenidos de las sesiones. Se entiende que los efectos de las prácticas se mantienen y reflejan en los resultados del parcial, aunque intervienen nuevas circunstancias, fundamentalmente las diferencias entre el tiempo de estudio y el esfuerzo dedicado a la asignatura por parte de cada individuo. Quienes suspendieron este parcial pudieron recuperarlo en la prueba final, pero esa nota sería redundante, o bien introduce factores más diferenciados entre los componentes de ambos grupos, por lo que solo la hemos tenido en cuenta como referencia externa al experimento. Aunque sin relación directa con el experimento, la nota final de la asignatura incluye muchos otros contenidos y actividades y puede servir para interpretar algunos resultados. Podríamos descubrir que los alumnos más aplicados están en uno de los dos grupos, con lo que nuestros resultados estarían sesgados.

En cuanto a la percepción de los dos profesores implicados en el experimento, se recogió en forma de sendas redacciones libres en que cada uno de ellos expresó los aspectos más llamativos en relación con los rasgos que se trataban de evaluar. En concreto, se tuvieron en cuenta los mismos aspectos que se le preguntaba al alumnado más los rasgos que habíamos recogido a partir de Oblinger (2004, p. 14) y Marín (2018, pág. 128).

4. Resultados y discusión

Entre los resultados, destacamos diversas variables: la satisfacción reflejada en las encuestas, la satisfacción del profesorado encargado de guiar las sesiones, la evaluación previa y posterior de cada una de las dos sesiones, la prueba parcial, la prueba final (aunque es menos valiosa) y la nota final de la asignatura. Se trata de entender en qué medida la utilización o no de los juegos supuso una diferencia en el progreso del alumnado y en su bienestar en el aula.

4.1 Satisfacción

Las encuestas realizadas muestran una satisfacción muy elevada en ambos grupos y ambos cursos (Tabla 2). Naturalmente, eso puede relacionarse con el bajo número de alumnos en cada mitad del grupo, así como con la excepcionalidad de actividades novedosas, incluyendo el consentimiento informado y la evaluación previa, de modo que no parece que dependa de la naturaleza interactiva o no de las actividades.

Los valores obtenidos son muy similares en los cuatro grupos, con una mínima ventaja para los GGEE: si convertimos en porcentajes los valores de 1 a 7 puntos de la escala de Lickert, la media en la primera sesión fue de 89,2 frente a 86,7 de los GGCC; en la segunda sesión fue de 87,6 frente a 87,4 de los GGCC. Sin embargo, en la primera sesión el grupo-curso que se mostró más satisfecho fue el GC de 2021–22, que con un 91,2 obtuvo la nota más alta del estudio. En la segunda sesión el valor más alto fue el del GE 2021–22, con un 89,2.

	Pregunta	entretenida	divertida	aprende	afianza	importante	metodología	m. eficaz	vale la pena	fácil	materiales	acabado	adecuado	profesor	tiempo	Total	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14			
Sesión 1	GE	2021–22	6,4	5,8	6,4	6,4	5,8	6,6	6,6	6,4	4,8	6,0	6,6	6,6	6,6	5,8	6,2	88,6
		2022–23	6,4	6,4	6,6	6,1	6,4	6,5	6,6	6,6	4,0	6,7	6,9	6,4	6,7	5,7	6,3	89,7
		Promedio GE	6,4	6,2	6,5	6,3	6,2	6,5	6,6	6,5	4,3	6,4	6,8	6,5	6,7	5,8	6,2	89,2
	GC	2021–22	6,4	6,0	6,0	6,4	6,0	6,6	6,6	6,6	5,4	6,6	6,5	6,4	7,0	6,8	6,4	91,2
	2022–23	5,7	5,1	6,0	5,7	5,6	5,1	5,4	5,9	4,6	6,4	6,6	6,4	6,7	6,4	5,8	80,6	
	Promedio GC	6,0	5,5	6,0	6,0	5,8	5,8	5,9	6,2	4,9	6,5	6,5	6,4	6,8	6,6	6,1	86,7	
	Promedio sesión 1	6,2	5,8	6,3	6,1	6,0	6,1	6,3	6,3	4,6	6,4	6,7	6,5	6,8	6,2	6,2	87,9	
Sesión 2	GE	2021–22	6,4	6,4	6,4	6,4	5,8	6,6	6,4	6,8	4,8	6,2	6,2	6,4	6,4	6,2	6,2	89,2
		2022–23	6,6	6,6	6,3	6,3	6,5	6,4	5,6	6,1	4,4	5,6	6,1	6,1	6,7	5,4	6,1	87,2
		Promedio GE	6,5	6,5	6,3	6,3	6,2	6,5	5,9	6,4	4,6	5,8	6,2	6,3	6,6	5,8	6,1	87,6
	GC	2021–22	5,8	6,0	6,7	6,3	6,5	6,2	5,8	5,7	3,0	6,5	6,5	6,7	6,8	5,8	6,0	87,3
		2022–23	6,0	5,8	6,3	6,7	6,3	6,0	5,7	6,3	5,3	6,2	6,3	6,5	6,7	6,8	6,2	88,3
		Promedio GC	5,9	5,9	6,5	6,5	6,4	6,1	5,8	6,0	4,2	6,3	6,4	6,6	6,8	6,3	6,1	87,4
	Promedio sesión 2	6,2	6,2	6,4	6,4	6,3	6,3	5,8	6,2	4,4	6,1	6,3	6,4	6,7	6,0	6,1	87,5	

Tabla 2. Resultados medios de satisfacción en las preguntas de respuesta cerradas por grupos y sesiones.

En las preguntas cerradas la media es de 87,9%, con estas variaciones: en la primera sesión de 2021–22, la satisfacción fue algo mayor en el GC (91,2%) que en el GE (88,6%), mientras que en la segunda sesión esa relación se invirtió y acercó (87,3% en el GC frente a 89,2% en el GE); en la primera sesión de 2022–23, el GC también destacó, pero por lo bajo (80,6%), frente al GE (89,7%), relación que se invirtió y aproximó en la segunda sesión (88,3% en el GC frente a 87,2% en el GE): cabe atribuir estos datos a las distintas actividades desarrolladas o a la diferente habilidad de los profesores. En conjunto, la satisfacción para la primera sesión fue un poco mayor con las actividades lúdicas del GE (89,2%) que con el GC (86,7%). En la segunda sesión la diferencia fue aun menor, con un 87,6% en el GE y un 87,4% en el GC.

Entre los aspectos negativos señalados por el alumnado, la nota más baja la tiene siempre el ítem 9, alusivo a la facilidad de los contenidos: en la primera sesión la afirmación obtuvo un grado de acuerdo medio de 4,6 sobre 7, la puntuación más baja si excluimos los pocos ítems que quedaron sin respuesta (un total de 4, sin que se repita el alumno ni el ítem). Las demás afirmaciones tienen puntuaciones superiores, siendo la más baja la 2, que corresponde a la diversión: un valor medio de 5,8 sobre 7. En la segunda sesión la afirmación sobre la facilidad de los contenidos descendió a 4,4 sobre 7, siendo también la puntuación más baja en todos los grupos. En esta sesión le siguió la 7, sobre la eficacia de las actividades, que obtuvo un 5,8. Las otras cuestiones tuvieron buenas puntuaciones, más de 6 sobre 7.

Los ítems menos valorados en uno y otro procedimiento presentan diferencias: en los GGEE se consideraron mejorables los materiales empleados (10) y la gestión del tiempo (12), ambos con un 5,8; en los GGCC sucedió otro tanto con el entretenimiento (1) y la diversión (2), ambos con un 5,9.

En las preguntas abiertas algunos de los comentarios se repiten con pocas variaciones en la encuesta correspondiente a las dos actividades, presumiblemente porque, al menos a veces, un mismo

individuo repite su opinión. Por ejemplo, alguien destaca en las dos sesiones del GC la adecuación de la práctica para «practicar contenido que ya había sido aprendido», no para aprender algo nuevo; también se señalan problemas de distribución del tiempo. Otros aspectos se repiten con más frecuencia: que la experiencia ha sido muy positiva, entretenida; o, en sentido negativo, que convendría disponer de más tiempo para realizar las actividades o hacer un repaso inicial de los conocimientos previos. A estos comentarios, repetidos en los cuatro grupos (sin capacidad distintiva), se añadieron otros particulares: para las actividades con juegos se propuso distribuir el tiempo con cronómetro para mejorar la precisión, probar con otros juegos tradicionales o (antes de conocer las propuestas de la segunda sesión) probar a darle la vuelta: de la letra al dibujo; y (la crítica más concreta y clara) mejorar el tablero. En el GC se señaló la ventaja que presenta la mejor ratio docente/discentes; a alguien le pareció repetitiva la propuesta para la primera sesión en 2022–23; finalmente, alguien propuso no ofrecer los folios impresos por las dos caras, ya que eso dificultaba el trabajo. En conjunto, como puede comprobarse, algunos comentarios se refieren a rasgos compartidos por los dos planteamientos (el tiempo, la diversión); otros a aspectos concretos más vinculados a la realización particular de las actividades que al planteamiento de fondo y su funcionamiento (sobre el tablero o la impresión de las páginas); pero en el GC aparecen dos comentarios diferenciales: la utilidad como método para memorizar, no para aprender, y la monotonía. Esta última, evidentemente, no puede considerarse intrínseca al modelo no lúdico, que también puede plantearse de modo más variado, sino con una realización concreta, la nuestra.

La satisfacción de los profesores implicados también ha podido valorarse. Se trató de una experiencia muy positiva en conjunto, aunque se coincide en señalar cierta falta de tiempo para cerrar todas las partes (consentimiento, satisfacción, evaluaciones y actividades). Podría decirse que los conocimientos previos podrían haber estado más trabajados, de suerte que las actividades resultasen más satisfactorias y provechosas; pero eso habría

supuesto un sesgo: resulta más fácil analizar los resultados si el alumnado no tenía prácticamente ningún conocimiento al someterse a las pruebas, ni el profesorado tenía ninguna idea previa sobre las capacidades de cada discente.

En cuanto a las diferencias entre la puesta en práctica de los dos enfoques, la posición del profesorado es clara: repasando los rasgos que Oblinger (2004) espera lograr en las mecánicas con juegos, los docentes no encuentran que ninguna de nuestras propuestas se adaptara al nivel de cada individuo (*a*), ni estuviera escalonada por niveles de dificultad, sino que trabajaba los mismos contenidos para todos, con independencia del nivel de eficiencia (*f*); inversamente, ambos enfoques involucraron a los participantes por igual en la búsqueda de un objetivo (*d*). No obstante, los juegos presentaron ventajas: *b*) proporcionaron retroalimentación inmediata; *c*) ofrecieron un ambiente interactivo en el que construir el nuevo conocimiento; *e*) promovieron la interacción con compañeros; *g*) permitieron la transferencia de información de un contexto conocido a uno nuevo; y *h*) propiciaron la autoevaluación y la comparación con los otros. En cuanto a los rasgos que señala Marín (2018), encontramos un grado de coincidencia mayor, ya que los juegos ayudaron a desinhibirse al alumnado (*1*); fomentaron acciones que favorecieron el aprendizaje (*2*); dieron un claro margen de error (*3*); generaron emociones (*4*); supusieron retos (*7*); involucraron al alumnado en la resolución de problemas (*8*).

Los dos profesores testimoniaron que se realizaban con frecuencia intercambios entre compañeros, explicaciones sobre la marcha del juego y sobre los contenidos mismos, lo que apoya los planteamientos recogidos en Mavroudi et al. (2021) y en Qian y Clark (2016). Esto ocurría incluso aunque las explicaciones perjudicasen la posición en el juego de la persona que las daba: se entiende que un participante se siente más valorado si da muestras de comprender la mecánica del juego y los contenidos, aunque su resultado sea peor o pierda posiciones. En cambio, en las sesiones no lúdicas los alumnos dejaban que el profesor explicase los contenidos y corrigiese los errores.

En cuanto a los posibles problemas asociados a los juegos, los profesores no percibieron casos claros de estudiantes retraídos que no aprovecharan la experiencia, aunque sin duda el grado de aprovechamiento es variable. En cuanto a las limitaciones según el número de estudiantes y los contenidos, así como la motivación del profesorado (Muñoz et al., 2019), no se sometían a prueba, ya que formaban parte del planteamiento del experimento.

4.2. Evaluaciones

En las evaluaciones previa y posterior, uno de los docentes barajó todos los documentos sin acceder al nombre del alumno ni su pertenencia al GE o al GC. Esto no fue así en la prueba parcial, si bien los objetivos y los datos del experimento no estaban presentes a la hora de las correcciones, que solo después se relacionaron con los resultados que nos interesan.

Las pruebas se corrigieron con un procedimiento convencional, asignando a cada ítem un valor numérico en función de la adecuación a una respuesta ideal según el criterio del evaluador. Se recogieron los datos de forma cuantitativa para gestionarlos, hacer medias y compararlos.

Se presentan a continuación los resultados desde la perspectiva de cada contenido y el progreso del alumnado en relación con su dominio. Considérese que en la prueba final de la asignatura la media de ambos GGEE (61,6) fue superior a la del GC (55,6), como también lo fue cada una de ellas (58,3 en 2021–22 y 64,8 en 2022–23 frente a 56,5 en 2021–22 y 54,6 en 2022–23). Es difícil concluir en qué medida las diferentes metodologías de dos sesiones condicionaron estos resultados.

La nota de la asignatura es menos representativa, dado que incluye muchas actividades poco relacionadas con los contenidos y competencias trabajadas en las sesiones; además, las diferencias entre los grupos se han reducido en relación con las calificaciones de la prueba final: 63,9 en 2021–22 y 61,3 en 2022–23 para los GGEE frente a 63,3 en 2021–22 y 59,0 en 2022–23 para los GGCC.

No consideramos la segunda convocatoria, marcada fundamentalmente por el esfuerzo individual de cada estudiante, y no hubo actividad institucional entre las pruebas correspondientes a ambas evaluaciones.

4.2.1. Los conceptos articulatorios

En la primera sesión uno de los centros de interés fue la base conceptual de la fonética: las preguntas de desarrollo de la evaluación previa atendieron a esa dirección, y las prácticas posteriores orbitaron en torno a ella. Preguntas sobre la definición de los rasgos articulatorios, su número y caracterización sirvieron para orientar la atención en el análisis de los perfiles articulatorios. Comparando las calificaciones de las evaluaciones previa y posterior, el éxito de la sesión fue muy claro en ambos grupos (Figura 3): considerando el éxito total como un valor 100, la media de los dos GGCC pasó de 36,7 a 75,1 (un 204,7% de incremento), y la de los dos GGEE pasó de 31,3 a 60,4 (un 193,0%). El incremento es mayor en los GGCC aunque, analizando los grupos separadamente, el máximo incremento se da en el GE 2021–22, que pasa de 21,7 a 60,0 (un 276,9%), y el mínimo en el GE 2022–23, que

pasa de 38,1 a 60,7 (un 159,4%); los GGCC están en posiciones intermedias: de 27,3 a 69,2 en 2021–22 (un 253,0%) y de 43,3 a 79,4 en 2022–23 (un 183,2%). Es dudoso entonces que las diferencias en el rendimiento puedan atribuirse a la metodología empleada más que a otras circunstancias.

4.2.2. Los perfiles articulatorios

Valorar la eficacia de las actividades relacionada con la capacidad de análisis de los perfiles articulatorios exige comparar los resultados obtenidos en la evaluación posterior de la primera sesión con la evaluación posterior de la segunda sesión, y luego con los resultados de la pregunta equivalente en el parcial. Para ello, hemos eliminado las calificaciones de una alumna que no participó en la segunda sesión, de donde sobresalen las discrepancias en algunos datos (parcial, examen final y nota final). Por otro lado, el diseño de la evaluación posterior de la segunda sesión implicó dificultades que impidieron realizar adecuadamente y en su tiempo esta parte de la prueba. Para mantener las condiciones experimentales, este problema, detectado con claridad en 2021–22, se dejó sin corregir en 2022–

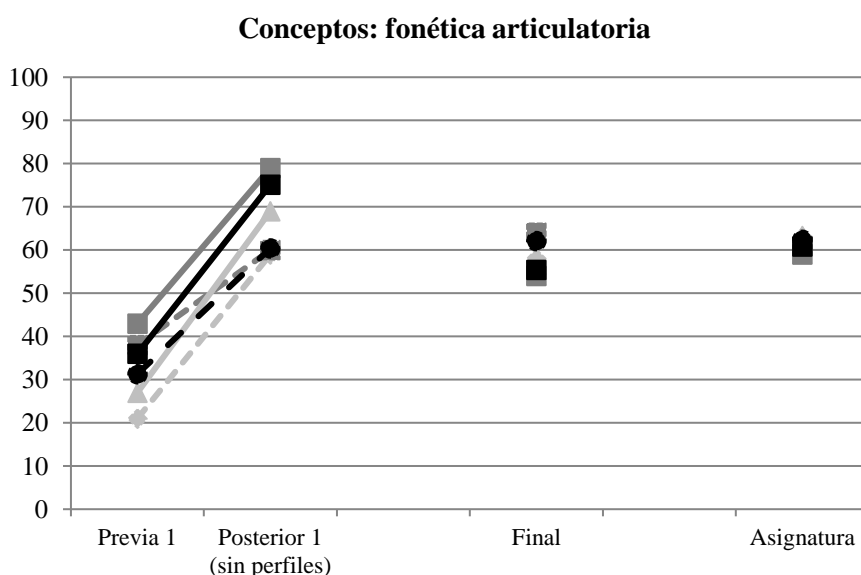


Figura 3. Resultados obtenidos en las preguntas sobre los contenidos de fonética articulatoria en la evaluación previa y posterior, junto con las notas de la prueba final y de la asignatura. Las líneas lisas corresponden a los GGCC y las intermitentes a los GGEE (negro: media de los dos cursos, gris oscuro: 2021–22, gris claro: 2022–23).

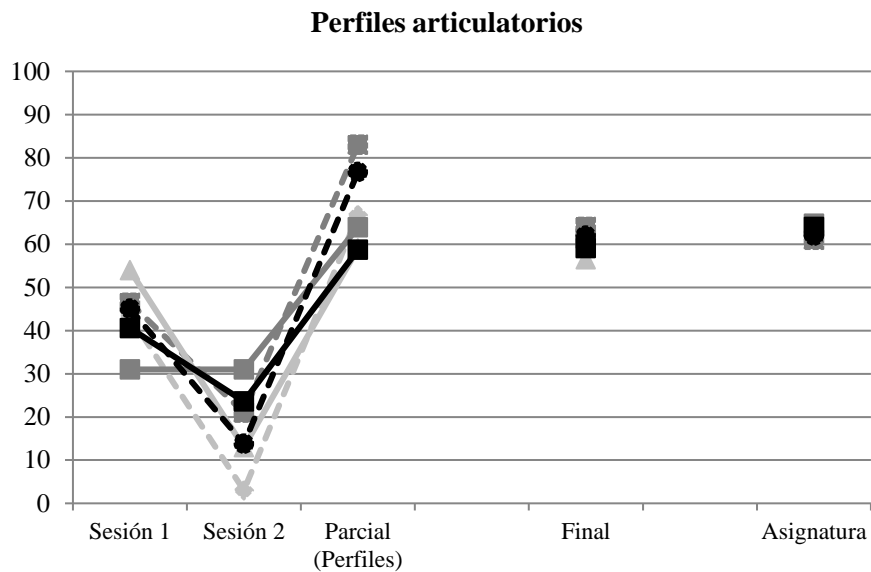


Figura 4. Resultados obtenidos en el análisis de perfiles articulatorios en las sesiones 1 y 2 y en el parcial, junto con las notas de la prueba final y de la asignatura. Las líneas lisas corresponden a los GGCC y las intermitentes a los GGEE (negro: media de los dos cursos, gris oscuro: 2021–22, gris claro: 2022–23).

23. En consecuencia, en los cuatro grupos se registra un bache marcado en los resultados (Figura 4): la media de los GGEE desciende de 45,1 (en la evaluación posterior de la primera sesión) a 13,8 (en la evaluación posterior de la segunda) para remontar hasta 76,7 (en el parcial); de manera no tan marcada, la media de los GGCC desciende de 40,6 a 23,6 para remontar hasta 58,7. El incremento entre la primera sesión y el parcial es de un 170,1% para los GGEE, y de un 144,6% para los GGCC.

El bache no es en todos los grupos igual de marcado. Así, el GC 2022–23 obtiene notas casi idénticas en las dos evaluaciones posteriores: en los perfiles de la primera sesión sacó 31,0 y en los de la segunda 31,5, lo que supone una mejora del 1,7% decepcionante como resultado de una sesión de trabajo, pero no tanto como en los otros tres grupos, donde se produce un descenso claro. El GE 2022–23 tuvo el descenso menos abultado (del –54,1%, frente al –74,1% del GC 2021–22 y el –92,4% del GE 2021–22), lo que sugiere que, pese a mantenerse las características objetivas de la evaluación que se demostraron ineficaces el curso anterior, los profesores fueron más cuidadosos en su aplicación y mitigaron relativamente los resultados de 2021–22.

Si obviamos el bache en la evaluación posterior de la segunda sesión, los GGEE rindieron mejor en los perfiles articulatorios entre la evaluación posterior de la primera sesión y el parcial, si bien en relación con la prueba final (en que se evaluaron otros aspectos) y con la nota total de la asignatura, los resultados aparecen invertidos: los componentes de los GGEE obtuvieron una media de 62,1 en el examen final y de 62,4 en la asignatura, mientras que los de los GGCC obtuvieron una media de 59,1 y de 64,0 respectivamente. Se entiende que, en los perfiles articulatorios, los juegos fueron más eficaces que la puesta en común de prácticas individuales, puesto que lograron una mejora duradera (hasta el parcial) con un alumnado que en conjunto sacó peor nota, aunque para llegar a esta conclusión hay que dejar de lado el mencionado bache.

4.2.3. Los conceptos fonológicos

En esta segunda sesión se ofrecía la suficiente cantidad de ejemplos para que el alumnado comprendiera el concepto de fonema y su vinculación, como unidad del código, con los alófonos con que se manifiesta en la realidad del habla. Los juegos de los GGEE y la actividad de los GGCC compartían el objetivo de familiarizarse con los ejemplos

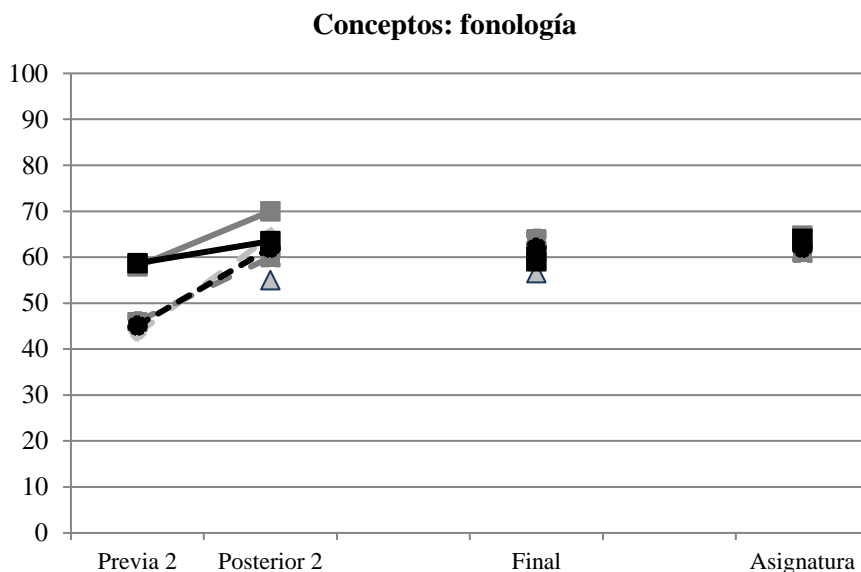


Figura 5. Resultados obtenidos en las preguntas sobre los contenidos relacionados con la fonología en la evaluación previa y posterior, junto con las notas de la prueba final y de la asignatura. Las líneas lisas corresponden a los GGCC y las intermitentes a los GGEE (negro: media de los dos cursos, gris oscuro: 2021–22, gris claro: 2022–23).

de un concepto escurridizo, pero de importancia central.

En este punto experimentamos la carencia de un dato clave: en el GC 2021–22 fue imposible realizar la evaluación previa, de modo que no podemos comparar la evolución de los dos grupos. Por ello, y aunque puede relacionarse con el GC 2022–23, los datos en este sentido resultan un poco endeble (Figura 5).

La media de las notas obtenidas en la evaluación previa de los GGEE fue 45,1 y la posterior 62,0, lo que supone una mejora del 137,5%; en los GGCC, la media de la evaluación previa (que solo incluye los datos de 2022–23) fue 58,7 y la posterior 63,5, lo que supone una mejora del 108,2%. La diferencia apunta a que los juegos fueron más eficaces que la puesta en común de prácticas. Entre los dos cursos, el incremento más destacado fue el del GE 2021–22, de un 148,3%, seguido por el GE 2022–23, de un 129,9%; en cambio, el GC 2022–23 fue de solo un 120,5%. A pesar de ello, la nota de partida fue mucho mejor en este último grupo: la media obtenida en GC 2022–23 fue de 58,7 frente al 43,5 del GE 2021–22 y el 46,3 del GE 2022–23. También la nota posterior fue superior, un 70,7,

aunque no tanto como para suponer el mismo incremento que en los GGEE, que obtuvieron un 64,5 (2021–22) y un 60,1 (2022–23). En resumen, los valores absolutos fueron mejores en el grupo que siguió una metodología de puesta en común de prácticas individuales, pero el progreso fue menor que en los dos grupos que emplearon juegos.

Las tres notas previas disponibles muestran que el desconocimiento de estos contenidos por parte del alumnado no es tan profundo como lo era en la primera sesión, algo previsible.

Por otro lado, las notas de la prueba final implican que los GGEE superan por poco a los GGCC, mientras que en las del conjunto de la asignatura los GGCC recuperan su posición ligeramente aventajada. Esto redundaría en la interpretación que dábamos en el apartado anterior: los alumnos con notas mejores en el conjunto de las actividades y procedimientos de evaluación de la asignatura (los GGCC) progresaron menos en la sesión que analizamos; al revés, los GGEE progresaron más en la otra sesión, a pesar de que los resultados generales serían algo peores.

4.2.4. La transcripción

Incluida en la segunda sesión, la transcripción está presente en casi todas las actividades de la asignatura, particularmente en el parcial y la prueba final. Lo esperable sería que los GGCC obtuvieran mejores resultados, ya que trabajaron este aspecto durante toda la sesión, si bien en la planificación de la evaluación posterior se calcularon unas necesidades temporales que resultaron inferiores a las reales, de modo que ninguno de los grupos consiguió acabar la prueba. Por ello, los resultados no dan tanta ventaja a los GGCC.

Por otro lado, la transcripción puede interpretarse como una valoración del conjunto de las prácticas, ya que supone la comprensión y gestión de las características mencionadas: los fonemas, sus alófonos, las posiciones en que aparecen y los rasgos condicionados por la coarticulación. La pregunta de transcripción en el parcial no coincide con la actividad realizada en la segunda sesión: en esta se intentaba lograr una comprensión integral de todos esos elementos («transcripción multinivel»); en la prueba parcial se trataba de una transcripción fonológica o fonética sin relación explícita con los

perfiles ni con los esquemas de rasgos. Por eso, la nota de la práctica no puede valorarse de la misma manera.

No obstante, la progresión es abultadísima en todos los casos, especialmente en los grupos de 2021–22, aunque gran parte de esto se debe seguramente a los desastrosos resultados de la evaluación posterior de la segunda sesión, que hacen que los del parcial resulten óptimos (Figura 6). Así, el GE 2021–22 pasa de 3,3 a 53,2 (un irreal 1625,6%), y el GC 2021–22 pasa de 14,0 a 42,4 (un incremento también hipertrofiado del 302,9%). Las notas de los grupos de 2022–23 en el parcial son mejores en términos absolutos, tras unos resultados menos desfavorables en la segunda sesión: el GE 2022–23 pasa de 21,3 a 53,4 (un todavía abultado de 250,7%), y el GC 2022–23 pasa de 31,5 a 45,5 (un 144,4%).

Revisando los resultados medios de los dos cursos, los GGEE pasan de 13,8 a 53,3 (un 386,2%), mientras que los GGCC parten de 23,6 y solo alcanzan en el parcial un 42,3 (un aumento del 179,2%).

Las notas de la evaluación posterior de la segunda sesión son poco fiables, en el sentido de que no

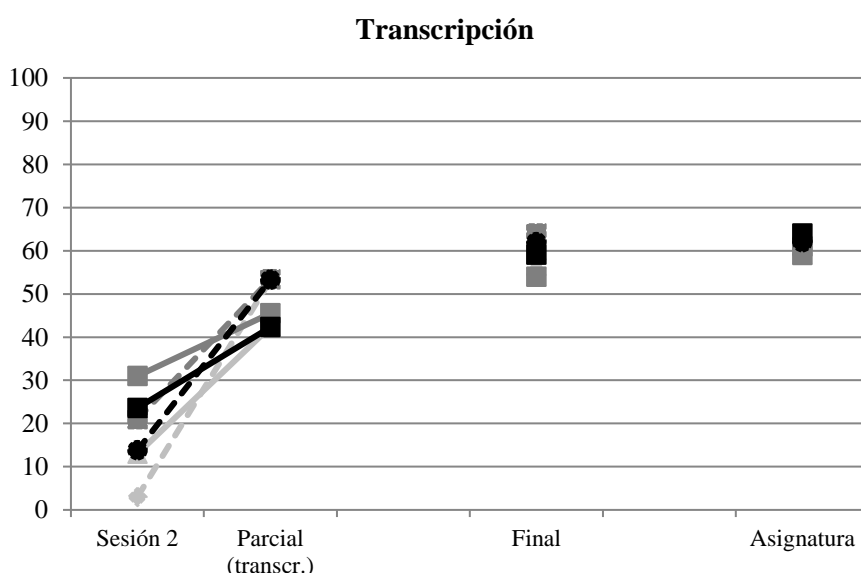


Figura 6. Gráfico con los resultados obtenidos en la transcripción en la evaluación posterior y en el parcial, junto con la nota global de la prueba final y la asignatura. Las líneas lisas corresponden a los GGCC y las intermitentes a los GGEE (negro: media de los dos cursos, gris oscuro: 2021–22, gris claro: 2022–23).

representan el dominio que el alumnado tenía en ese momento de la transcripción (ya que la falta de tiempo influyó negativamente). En el parcial, por el contrario, los GGEE superan a los GGCC probablemente por sus propios méritos (estudio individual). Los resultados del parcial, dos semanas después de la segunda sesión, no se pueden atribuir exclusivamente a la eficacia de una u otra metodología, pero tampoco puede descartarse que haya influido.

En la evaluación final, las medias entre los dos grupos son poco abultadas, y no pueden relacionarse claramente con la eficacia de cada metodología: intervienen muchos otros aspectos.

5. Limitaciones del estudio

La principal limitación tiene que ver con el exiguo número de estudiantes, insuficiente para extraer conclusiones claras o realizar un estudio estadístico con garantías, aunque la comparación entre los grupos de dos cursos sucesivos ayuda a diferenciar ambas metodologías.

Hubo algunos problemas derivados de las condiciones de las clases: si bien se hizo lo posible por planificarlas adecuadamente, el tiempo limitado implicó que algunas actividades requiriesen algo más de lo previsto, lo que pudo afectar a la evaluación. Podría haberse interrumpido la actividad para cumplir con todos los aspectos del experimento, pero el objetivo prioritario de las sesiones y del propio experimento era ayudar al alumnado a aprender determinados contenidos y competencias.

Pese a la acertada decisión de alternar profesores, las diferencias entre la experiencia de uno y otro grupo no se limitaron a la presencia o ausencia de los juegos: la personalidad de cada docente se dejó sentir en el desarrollo de las actividades, como muestran las encuestas de satisfacción, ligeramente más favorables a uno de ellos.

Por último, es probable que en las encuestas de satisfacción se haya evitado penalizar una actividad propuesta por los profesores que iban a evaluarlos

al final de la asignatura, especialmente considerando que no había suficientes garantías de anonimato.

6. Conclusiones

Los resultados de las evaluaciones apoyan el uso de los juegos, pero no de manera sistemática: en relación con los conceptos de fonética articulatoria, los GGEE mejoraron un poco menos que los GGCC, si bien el GE 2021–22 mejoró más que cualquiera de los demás; en la fonología, los dos GGEE mejoraron más que el GC 2022–23 (faltan resultados para el GC 2021–22); en los rasgos articulatorios entre la primera sesión y la prueba parcial, los GGEE mejoraron más, aunque el grupo más exitoso fue el GC 2022–23; en la transcripción, mejoró especialmente el GE 2021–22, pero también los otros tres. En la prueba final, los GGEE superan a los GGCC, si bien en la asignatura los dos grupos de 2021–22 superan a los de 2022–23.

Estos resultados no son suficientes para llegar a conclusiones definitivas. Sí parece que los juegos son eficaces, al menos en combinación con otros tipos de sesiones (como fue el caso), y que se aprende con ellos. El alumnado quedó satisfecho, se divirtió y mejoró su conocimiento de contenidos ya estudiados. Seguramente las relaciones entre los miembros del grupo mejoraron debido a la colaboración necesaria para llevar a cabo algunos de los juegos.

La satisfacción fue muy alta en los dos grupos (aunque los alumnos penalizaron la dificultad del contenido). La razón más probable es que la situación era propicia en los dos casos, con ambientes confortables y cercanos. Las prácticas no lúdicas estaban suficientemente bien planteadas como para ser interesantes por su cuenta. Además, en los cuatro grupos el alumnado se benefició de la reducción de la ratio (había solo 5 alumnos en cada grupo de 2021–22 y 7 en los de 2022–23): las explicaciones eran personalizadas y resultaba fácil superar el miedo a hablar que se percibe en la mayoría de estos estudiantes (tardo-adolescentes en su primer cuatrimestre en la universidad).

Las diferencias entre los resultados de la evaluación previa y los de la posterior fueron bastante abultadas en las dos sesiones, pero no se percibe una distinción clara según la metodología. En todo caso, el tiempo de estudio árido podría sustituirse o complementarse con juegos que precisen el uso sistemático de los contenidos del currículo para el éxito de una dinámica amena y colaborativa.

Referencias

- Abdulmajed, H., Park, Y. S., & Tekian, A. (2015). Assessment of educational games for health professions: A systematic review of trends and outcomes. *Medical Teacher*, 37(sup1), S27–S32. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1006609>
- Alonso Vélez, Ó., Palacio López, S. M., Hernández Fernández, Y. L., Ortiz Rendón, P. A., & Gaviria Martínez, L. F. (2019). Aprendizaje basado en juegos formativos: Caso Universidad de Colombia. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, 1–10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e12.2024>
- Appel, C. (2022). Hay premio: Enganchados a la gamificación en la clase de español. In F. Herrera & N. Sanz (Eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de la lengua* (pp. 66–75). Difusión.
- Battle, J. (2022). Estas son las reglas: Juegos serios en la enseñanza de lenguas. In F. Herrera & N. Sanz (Eds.), *Innovación y creatividad en el aula de español. Nuevas formas de entender la enseñanza de la lengua* (pp. 76–83). Difusión.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.09.022>
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Alianza.
- Lamb, R. L., Anetta, L., Firestone, J., & Etopio, E. (2018). A meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect, and learning outcomes while using serious educational games, serious games, and simulations. *Computers in Human Behavior*, 80, 158–167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.040>
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187–208. <https://doi.org/10.1007/BF00991651>
- Lotman, Y. M. (1988). *La estructura del texto artístico*. Istmo.
- Lovatto, M., Zanabria, C., Municoy, M. C., Alaniz, B., & Huespe, M. A. (2016). Juego, ingenio y emoción: Otra forma de aprender matemática. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 6, 336–343. <https://doi.org/10.14409/extension.v1i6.6362>
- Marín, I. (2018). *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Paidós.
- Martín Echarri, M. (2021). Juegos para la enseñanza de la fonética y la fonología del español. In A. García Roca (Ed.), *Traducción, literatura y fenómenos lingüísticos en contextos plurilingües e interculturales* (pp. 202–209). Comares.
- Mavroudi, A., Almeida, T., Frennert, S., Laaksolahti, J., & Viberg, O. (2021). A card game for designing activities for technology-enhanced learning in higher education. *Education and Information Technologies*, 27, 2367–2383. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10668-z>
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233–249. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Oblinger, D. G. (2004). The Next Generation of Educational Engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8(1), Art. 10. <https://doi.org/10.5334/2004-8-oblinger>
- Parise, S., & Crosina, E. (2012). How a mobile social media game can enhance the educational experience. *MERLOT: Journal of Online Learning and Teaching*, 8(3), 209–222.
- Payá Rico, A. (2012). Aprender deleitando: El juego infantil en la pedagogía española del siglo XX. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 65(1), 37–46. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/articulo/view/brp.2013.65102>
- Qian, M., & Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, 50–58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Espasa.
- Vázquez Mariño, I. (2008). Aprendizaje lúdico: El juego en la clase de español: Una propuesta didáctica a partir de un trivial adaptado a la clase de ELE.

Foro de Profesores de E/LE, 4, Art. 24.
<https://doi.org/10.7203/foroele.0.6553>

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Waiyakoon, S., Khlaisang, J., & Koraneekij, P. (2015). Development of an instructional learning object design model for tablets using game-based learning with scaffolding to enhance mathematical concepts for mathematic learning disability students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 174, 1489–1496. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.779>

