



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació Guillem Cifre de Colonya

Memòria del Treball de Fi de Grau

Desarrollo de la competencia comunicativa en Lengua Castellana mediante el Aprendizaje Basado en Juegos de mesa (ABJ) en un contexto con metodología de ambientes de aprendizaje.

David Broncano Cañada

Grau d'Educació Primària

Any acadèmic 2019-2020

DNI de l'alumne: 43151151T

Treball tutelat per Dr. Pedro Guijarro Fuentes
Departament de Filologia Espanyola, Moderna y Clásicas

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Paraules clau del treball:

Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) – Juegos de mesa – Lengua Castellana – Competencia comunicativa – Ambientes de aprendizaje

Resumen

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en una pequeña investigación sobre el Aprendizaje Basado en Juegos de mesa (ABJ) y cómo se podría aplicar en un ambiente de aprendizaje de un centro educativo concreto que utilice la metodología de los ambientes para poder trabajar las competencias comunicativas en Lengua Castellana. Se hará un desarrollo de qué materiales, recursos y procedimientos son necesarios o aconsejables para llevarlo a cabo.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) – Juegos de mesa – Lengua Castellana – Competencia comunicativa – Ambientes de aprendizaje

Resum

Aquest Treball de Fi de Grau (TFG) consisteix en una petita investigació sobre l'Aprenentatge Basat en Jocs de taula (ABJ) i com es podria aplicar a un ambient d'aprenentatge d'un centre educatiu concret que utilitzi la metodologia dels ambients per poder treballar les competències comunicatives en Llengua Castellana. Es farà un desenvolupament de quins materials, recursos i procediments són necessaris o aconsellables per dur-lo a terme.

Paraules clau: Aprenentatge Basat en Jocs (ABJ) – Jocs de taula – Llengua Castellana – Competència comunicativa – Ambients d'aprenentatge

Abstract

This Final Degree Project (TFG) is based in a small investigation on the Game Based Learning (GBL) and how it could be applied in a learning environment of a specific educational center that uses the methodology of the environments to be able to work the communicative competences in Spanish language. There will be a development of what materials, resources and procedures are necessary or advisable to carry it out.

Key words: Game Based Learning (GBL) – Board games – Spanish Language – Communicative competence – Learning environments

ÍNDICE

1. Introducción.....	5
2. Objetivos.....	6
3. Metodología.....	6
4. Marco teórico.....	9
4.1. La competencia comunicativa en Lengua Castellana en Educación Primaria.....	9
4.2. Los ambientes de aprendizaje.....	12
4.3. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).....	14
5. Propuesta para la creación de un Ambiente de Juegos de mesa.....	17
5.1. Contextualización.....	18
5.2. Fase 1: Juego guiado.....	19
5.3. Fase 2: Juego autónomo.....	23
5.4. Fase 3: Creación propia de juegos de mesa.....	24
5.5. Evaluación de las sesiones.....	25
5.6. Evaluación del ambiente.....	25
5.7. La competencia comunicativa a través de los juegos.....	26
6. Conclusiones.....	28
7. Referencias bibliográficas.....	31
8. Anexos.....	33
8.1. Diario de evaluación del ambiente de juegos de mesa.....	33
8.2. Ficha para la creación de personajes.....	34

1. Introducción.

Para este Trabajo Final de Grado me propuse llevar a cabo la implementación de un ambiente de aprendizaje de juegos de mesa siguiendo la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos de mesa (ABJ).

Para ello no basta con ir a un colegio cualquiera, llevar juegos de mesa y ponerse a jugar sin otra pretensión. Es necesario seguir varios pasos y tener varias consideraciones.

La idea era poder implementarlo en el CEIP Puig de na Fàtima de la población de Puigpunyent, en la falda de la Sierra de Tramuntana en la isla de Mallorca. La elección del centro no ha sido casual ya que, por un lado es un centro donde realicé mi Practicum II; y por otro lado es un centro que está en proceso de cambio metodológico hacia la innovación pedagógica desde hace unos años y que tienen implementados diferentes ambientes de aprendizaje en sus tres ciclos educativos.

Este trabajo tiene dos vertientes muy diferenciadas pero que se necesitan la una de la otra para entender las conclusiones a las que se pretenden llegar.

En una primera parte se presenta en qué punto se encuentra la competencia comunicativa en la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria. A continuación se pretende dar un vistazo a dos tipos de metodologías como son los Ambientes de aprendizaje y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) que sentarán las bases de la segunda parte del trabajo.

La segunda parte del trabajo consiste en una propuesta para la creación de un ambiente de aprendizaje concreto basado en el ABJ dentro de una escuela concreta que ya tiene como metodología principal los ambientes de aprendizaje y los trabajos por proyectos, donde se me ofreció la oportunidad de llevar a cabo dicha propuesta y empezar con su creación e implementación.

2. Objetivos.

El objetivo principal del trabajo es el siguiente:

- Implementar un ambiente de aprendizaje aplicando la metodología ABJ.

Para lograr tal objetivos surgen otros de específicos:

- Situar la competencia comunicativa en el área de Lengua Castellana y Literatura en Educación Primaria.
- Analizar qué son los Ambientes de aprendizaje.
- Profundizar en el ABJ.

3. Metodología.

En septiembre de 2019 al iniciar el curso escolar me puse en contacto con el centro para proponerles la idea de llevar a cabo la creación del ambiente de juegos de mesa en segundo ciclo de primaria (de cuarto a sexto curso). Para ellos les suponía una ayuda importante a la hora de reducir ratios de alumnos y alumnas en el resto de ambientes y para mí me serviría para ir probando la metodología ABJ e ir evaluando y mejorando su implementación. A pesar de que hasta mediados de octubre no pude hacer la elección final del tema de este trabajo sí que tenía ya pensado que la base del mismo sería el ABJ y no podía empezar su estudio e implementación desde el inicio del curso porque es adaptable a cualquier materia, o mejor dicho, es una metodología integral y transversal a las diferentes materias del currículo educativo de educación primaria.

Pero para la puesta en marcha de un ambiente con metodología ABJ hace falta varios pasos previos:

- Lo primero es tener una base teórica sobre qué son los ambientes y, en este caso, además haber podido vivenciarlos y aprender sobre ellos in situ gracias al Practicum realizado.
- Hizo falta tener una base teórica sobre el ABJ, cómo está funcionando en España y sus aplicaciones en las escuelas españolas, además de qué juegos se están utilizando o se recomiendan. Para esto último, además de leer diferentes libros sobre el tema que referenciaré en la bibliografía como libros de consulta, también visualicé diferentes conferencias, mesas redondas y vídeos en que se debatía largo y tendido sobre el tema.

- Como el trabajo se centra en la competencia comunicativa en Lengua Castellana en Educación Primaria hacía falta ver en qué punto se encuentra el trabajo de la misma a nivel reglamentario y qué engloba el trabajo de dicha competencia.
- Un aspecto muy importante para llevar juegos de mesa al aula, ya sea de manera anecdótica o para crear un ambiente de aprendizaje, es el haber jugado diferentes juegos de mesa muchas veces y saber sacarle el máximo partido a cada juego, saber de qué manera poder utilizar sus mecánicas y qué adaptaciones se podrían o deberían hacer para cumplir los objetivos deseados.
- Y por último, y muy necesario, es la motivación y predisposición de querer llevar a cabo un proyecto de tal tipología y que en centros de mi alrededor o personas de mi entorno no había llevado a cabo aún.

Una vez ya con todo eso marqué que el ambiente se abriría dos días a la semana, martes y miércoles, de 12h a 14h. En esa franja podía venir un máximo de 10 participantes a jugar cada día, habiéndose apuntado previamente en un tablón donde todo el alumnado se apunta cada martes a primera hora decidiendo a qué ambiente acudirá en cada franja (antes del patio o después del patio).

En la primera fase de implementación se llevará a cabo una primera sesión en que se presentarán diferentes juegos de mesa que algunos de los niños y niñas del centro ya conocen, como son el Virus (Cabrero, López y Santisteban. 2015), Candy Time (Palau. 2016) y Dixit Odyssey (Cardouat y Pierô. 2011). Los juegos se dejarán sobre la gran mesa central que ocupa el aula y ya se organizan los grupos para jugar, sin ninguna instrucción. Ellos mismos se han de encargar de explicarse entre ellos cómo se juega a cada juego porque al menos en cada grupo habrá, supuestamente, uno que ya sepa jugar. A pesar de que no se jueguen con las reglas exactas de cada juego no se ha de intervenir para nada y se les dejará jugar así ya que era una primera sesión de contacto. La elección de estos primeros juegos se hará en base a los juegos que ya conozca previamente una parte del alumnado del centro.

Para las siguientes sesiones de esta fase se plantearán diferentes objetivos a trabajar, como puedan ser la competencia comunicativa tanto en Lengua castellana como catalana e inglesa, algún contenido concreto de matemáticas, geografía, etc.; y para cada objetivo se les presentará un juego de mesa nuevo en que ya jueguen de manera guiada y explicándoles las normas del juego y jugando el o la docente con ellos y con ellas.

En una segunda fase del proyecto se comenzará a llevar juegos pero sin que el o la docente explique su funcionamiento sino que deben intentar entre todo el grupo explicar cómo jugar y todas las reglas del juego presentado para poder, a continuación, jugar todos juntos.

Habrà una tercera y última fase en que el alumnado ya conoce varios tipos de juegos de mesa y podrá crear el suyo propio y exponer y explicar sus reglas al resto de compañeros y compañeras. Para la creación de sus juegos deberán seguir unas pautas concretas y usar materiales de reutilización, sin necesidad de comprar nada.

La implementación del ambiente de juegos acabará con una parte reflexiva de evaluación en cuanto a si se ha ido aplicando de manera que ha satisfecho los aprendizajes y objetivos planteados, así como revisando cada una de sus partes para posibles cambios y/o mejoras.

La implementación del ambiente tiene dos objetivos secundarios a largo plazo y son por una parte que pueda ser autogestionado por el propio alumnado, siendo anecdótica la presencia del o de la docente; y por otro lado que el aula sea dotada de una ludoteca para ello con la que el alumnado pueda jugar en todo momento, ya sea como parte del ambiente de juegos de mesa o simplemente por diversión durante las horas de recreo o extraescolares.

4. Marco teórico.

4.1. La competencia comunicativa en Lengua Castellana en Educación Primaria.

El Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, que es el documento en que se especifican y definen las Enseñanzas Mínimas en Educación Primaria indica lo siguiente en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa y su enseñanza dentro del área de Lengua Castellana y Literatura:

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro. La estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje. La finalidad de la reflexión lingüística es el conocimiento progresivo de la propia lengua, que se produce cuando el alumno percibe el uso de diferentes formas lingüísticas para diversas funciones, y cuando analiza sus propias producciones y las de los que le rodean para comprenderlas, evaluarlas y, en su caso, corregirlas. La reflexión literaria a través de la lectura, comprensión e interpretación de textos significativos favorece el conocimiento de las posibilidades expresivas de la lengua, desarrolla la capacidad crítica y creativa del alumnado, le da acceso al conocimiento de otras épocas y culturas y le enfrenta a situaciones que enriquecen su experiencia del mundo y favorecen el conocimiento de uno mismo.

El área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria tiene como finalidad el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada.

La forma de hablar y de escuchar de una persona determina la percepción que los demás tienen de ella. Es por lo tanto imprescindible dotar al alumnado de estrategias que favorezcan un correcto aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa y que le asegure un manejo efectivo de las situaciones de comunicación en los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.

Comunicación oral: escuchar y hablar, se busca que el alumnado vaya adquiriendo las habilidades necesarias para comunicar con precisión sus propias ideas, realizar discursos cada vez más elaborados de acuerdo a una situación comunicativa, escuchar de forma activa e interpretar de manera correcta las ideas de los demás.

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.

Comunicación escrita: leer y escribir, se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo.

Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. Asimismo, la enseñanza de los procesos de escritura pretende conseguir que el alumno tome conciencia de la misma como un procedimiento estructurado en tres partes: planificación del escrito, redacción a partir de borradores de escritura y revisión de borradores antes de redactar el texto definitivo.

Conocimiento de la lengua, responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de

utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua. El Conocimiento de la Lengua dentro del aula de Educación Primaria se plantea como el aprendizaje progresivo de las habilidades lingüísticas, así como la construcción de competencias en los usos discursivos del lenguaje a partir del conocimiento y la reflexión necesarios para apropiarse de las reglas gramaticales y ortográficas, imprescindibles, para hablar, leer y escribir correctamente en todas las esferas de la vida. Los contenidos se estructuran en torno a cuatro ejes fundamentales: el primero es la observación reflexiva de la palabra, su uso y sus valores significativos y expresivos dentro de un discurso, de un texto y de una oración; el segundo se centra en las relaciones gramaticales que se establecen entre las palabras y los grupos de palabras dentro del texto; el tercero profundiza en las relaciones textuales que fundamentan el discurso; y el cuarto se centra en las variedades lingüísticas de la lengua. La reflexión metalingüística está integrada en la actividad verbal y en todos los niveles (discursivo, textual y oracional), e interviene en los procesos de aprendizaje de la lengua oral y la lengua escrita a través de las diferentes fases de producción (planificación, textualización y revisión), lo que aportará al alumnado los mecanismos necesarios para el conocimiento activo y autónomo de su propia lengua a lo largo de la vida.

Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida.

En resumen, el eje del currículo básico de esta área o materia persigue el objetivo último de crear ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa, capaces de interactuar satisfactoriamente en todos los ámbitos que forman y van a formar parte de su vida. Esto exige una reflexión sobre los mecanismos de usos orales y escritos de su propia lengua, y la capacidad de interpretar y valorar el mundo y de formar sus propias opiniones a través de la lectura crítica de las obras literarias más importantes de todos los tiempos.

Según Trujillo (2007) “es necesario plantear una didáctica de la lengua en conexión con las áreas curriculares”. Esto es debido a que la lengua no se ha de estudiar *per se* solamente sino que sirve como instrumento para el aprendizaje del resto de áreas y podría ser un nexo de unión entre estas dotando a la lengua de la transversalidad, interdisciplinariedad y globalización que se le pide a la educación en general.

Arango (2005) por su parte reflexiona en cuanto a que con el trabajo por competencias, en este caso la comunicativa, “se busca un acercamiento desde varios enfoques a la comunicación: aproximación reflexiva, teórica y práctica. Se trata, entonces de una línea que pretende atravesar las herramientas, técnicas, posibilidades y repertorios de la comunicación, en un curso que no se quede en la simple recomendación de técnicas para la comunicación (puesta en escena), sino que logre llegar a lo medular de la comunicación: el encuentro de las personas, el consenso, la construcción de tejido social, de cultura y conocimiento. Es decir, sobrepasar el tradicional enfoque de la puesta en escena, para llegar a una puesta en esencia”.

4.2. Los ambientes de aprendizaje.

El término ambientes de aprendizaje o educativo ha sido definido de varias maneras por diferentes autoridades y profesionales pero se tomarán las 4 siguientes como ejemplos conceptuales:

Duarte (2003) lo define como “el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un ambiente educativo se refiere al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores (A.C. CEP Parras 1997: 15-18)”.

El Programa Estado de la Nación de Costa Rica (2011) nos indica que es necesario generar ambientes de aprendizaje atractivos y de calidad, que potencien el desarrollo de los niños y satisfagan sus necesidades, supone atender una serie de dimensiones que incluye el ambiente físico (instalaciones, espacio), los materiales didácticos, la formación inicial y continua de los docentes, el currículo, la concepción de la práctica educativa, la interacción entre niños y docentes y la gestión de los centros. (Programa Estado de la Nación, 2011, p. 81). Pero además nos dice que es importante también la capacitación del personal, currículo apropiado

y probado que cubra todas las áreas del desarrollo infantil, el tamaño de los grupos, la proporción aceptable entre el número de niños y de docentes, las condiciones adecuadas de trabajo y la compensación del personal, etc. (Programa Estado de la Nación, 2011, p. 99).

Según el PEC del CEIP Puig de na Fàtima (2019), los ambientes de aprendizaje son “diferentes espacios de aprendizaje, de relación y comunicación donde a partir de diferentes propuestas y materiales los niños y las niñas pueden actuar, observar, experimentar, construir, inventar, imaginar, compartir, relacionarse, emocionarse e interactuar con los demás.

Estos espacios son creados para dar respuesta a la necesidad que muestran los niños y niñas de investigar, de hacer, de descubrir, de construir, de relacionarse de manera lúdica para facilitar el aprendizaje. Es una manera de dar respuesta a los intereses y necesidades de los niños y niñas y respetar los diferentes ritmos de aprendizaje.

Los infantes disponen de un tiempo de experiencia activa, preparada por el adulto, pero construida por ellos mismos, donde niños y niñas se reúnen para explorar diversas posibilidades de actuación y de los materiales” (CEIP Puig de na Fàtima, 2019).

Otálora nos dice que los “ambientes de aprendizaje favorecen no sólo la adquisición de múltiples ‘saberes’, sino que fortalecen las competencias afectivas, sociales y cognitivas necesarias para enfrentar de manera creativa las demandas crecientes del entorno durante los primeros años de vida” (Otálora, 2010, p. 80).

De esta manera se pueden tomar varios aspectos relevantes a tener en cuenta sobre los ambientes de aprendizaje:

- El niño y la niña son los protagonistas de su propio aprendizaje
- No favorecen tan solo la adquisición de saberes teóricos sino que se fomentan más capacidades o competencias tanto afectivas, como sociales y cognitivas
- Son espacios de descubrimiento donde se dan aprendizajes significativos a través de los intereses de los niños y niñas.
- Respetan el ritmo de aprendizaje de cada uno y cada una.

4.3. El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ).

El ABJ es una metodología que consiste en el uso directo de juegos en el aula creados específicamente o ya existentes (Tobias, Fletcher & Wind, 2014).

Los juegos ofrecen una estructura única para complementar las estrategias de enseñanza tradicionales e infundir la enseñanza con energía, generar pensamiento innovador y proporcionar diversidad en métodos de enseñanza. Los juegos hacen que los conceptos de aprendizaje sean más agradables para los estudiantes y proporcionar a los alumnos una plataforma para que sus pensamientos creativos reboten. (Boyle, 2011).

Sánchez (2017) explica que el ABJ es “la utilización de juegos como vehículo y herramienta de apoyo al aprendizaje, la asimilación o la evaluación de conocimientos. Usamos, creamos y adaptamos juegos para utilizarlos en el aula”.

Pepe Pedraz cuenta en su libro *Aprende jugando: JUGAR: Una garantía de aprendizaje real* (2019) y en sus conferencias sobre ABJ y Gamificación que jugar es un acto voluntario que implica tener una actitud lúdica, basado en un sistema reglado, con un conflicto a resolver y con el objetivo de pasarlo bien y conseguir una victoria.

El juego crea una predisposición a la acción gracias al principio de interactividad debido a la diversión que genera, así como al feedback continuo que se va generando cuando se está jugando.

El ABJ consigue mediante el juego que los estudiantes disfruten de lo que están haciendo, para que cuando se suprima el momento de diversión quede el sentimiento de disfrute que posteriormente genera motivación. Así, poco a poco se van generando hábitos mientras se juega varias veces.

Pedraz (2018) expone que hay 2 tipos de aprendizajes que se pueden dar mientras se juega. El aprendizaje emergente es aquel que se da a partir de las propias mecánicas de interacción usuario-elemento de juego que generan unas dinámicas alrededor de la mesa que lo que hacen es promover aprendizaje. En cambio, el aprendizaje incrustado es cuando coges un contenido concreto y lo metes dentro de un juego para relacionar esos contenidos embebidos en el juego con un aprendizaje que te llevas y que luego puede ser reforzado. De esta manera el aprendizaje emergente se basa en dinámicas y los incrustados con contenidos.

Pedraz identifica dos tipologías de juegos para el ABJ.

- El juego dirigido se refiere a jugar a un juego ya creado e ir dirigiéndolo hacia un objetivo de aprendizaje emergente que se quiera llegar conseguir; entonces se juega, luego se da un período post-juego de reflexionar sobre lo hecho y después se transfieren los conocimientos se dirige el juego hacia el fin que uno quiera darle como romper el hielo, presentarse, provocar interés por un conocimiento concreto, etc. Te puede dar pie hacia el inicio de un contenido actuando como un disparador de la motivación ya que se está disfrutando y pasándolo bien.
- El juego serio hace referencia al uso de un juego modificado o diseñado todo lo necesario para incrustarle unos contenidos concretos para aprender mientras se juega. Este es el tipo de juegos que más se utiliza en la educación hoy en día. En este caso hay que regular y equilibrar bien la cantidad de contenido incrustado con la diversión que genera el juego ya que sino la motivación o ganas de jugar y pasarlo bien se pueden ver reducidas porque el juego pasa a ser otra manera más de ver el temario en vez de ser una herramienta lúdica.

El ABJ es una herramienta que se puede integrar dentro de una estructura más grande como una unidad didáctica, proyecto o programación. Es una metodología activa en que el alumnado es quien debe jugar y experimentar con los juegos, no ser sujetos pacientes que reciban o que solamente observen esos juegos.

La secuencia de aplicación de un juego consiste en que por cada elemento del juego debe haber una mecánica asociada a los usuarios que tenga una repercusión que dispare una dinámica. Por ejemplo: los dados de un juego (elemento) se lanzan (mecánica) y dependiendo del resultado habrá una consecuencia (repercusión) como pueda ser ganar o perder ese turno (dinámica). Estas dinámicas son las que sirven como disparador de la motivación porque son las que hacen que se quiera seguir jugando y divirtiéndose para conseguir el objetivo de ganar, o que si no están bien implementadas elimine las ganas de seguir jugando.

Por su parte Pisabarro y Vivaracho (2018) nos clasifican los elementos de un juego de forma piramidal. “En la base estarían los componentes, en el medio las mecánicas y en la cima las dinámicas. Existiría un cuarto elemento fuera de la pirámide, rodeándola, que sería la experiencia que se vive en el juego. La suma de estos componentes no crea un juego, deben

estar integrados para que el juego funcione. Las dinámicas son el gran enfoque del juego. Son los aspectos generales que incluyen las limitaciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones. Las mecánicas son los elementos que permiten al participante avanzar en el juego. Incluyen: desafíos, suerte, cooperación, competición, realimentación, adquisición de recursos, recompensas, transacciones, turnos y estados ganadores. Los componentes son los elementos específicos para materializar lo definido en las mecánicas del juego. Incluyen: logros, avatares, insignias, luchas contra el jefe, colecciones, combates, desbloqueo de contenido, regalos, tablero de marcadores, niveles, puntos, búsquedas, gráfico social, equipos y bienes virtuales. La experiencia es el elemento que aglutina el juego y lo hace sentir como real. Son las respuestas emocionales durante el desarrollo del juego. Entre ellas se incluye la diversión”

Pisabarro y Vivaracho (2018) nos indican diferentes ventajas de usar los juegos en el aula como son “el aumento de la motivación, el protagonismo del alumnado, la socialización, el desarrollo de la creatividad y la diversión.”

Pero a su vez encuentran varios inconvenientes en ello como “el poder hacer que el alumnado solo se centre en ganar y se pierda parte del proceso de aprendizaje, puede intensificar la desmotivación en aquel alumnado que haya perdido y consumen mucho tiempo”.

En cuando a Boyle (2011), ella considera que el uso de juegos en las aulas “mejora los niveles de concentración; desarrolla el pensamiento creativo; compromete a los estudiantes, etc.”

Para Sánchez (2017) “son metodologías ideales ya que fomentan en el alumno la participación, motivación, empoderamiento... además de cumplir perfectamente con la regulación LOMCE en sus orientaciones metodológicas:

El aprendizaje debe desarrollar una variedad de procesos cognitivos. El alumnado debe ser capaz de poner en práctica un amplio repertorio de procesos, tales como: identificar, analizar, reconocer, asociar, reflexionar, razonar, deducir, inducir, decidir, explicar, crear, etc., evitando que las situaciones de aprendizaje se centren, tan solo, en el desarrollo de algunos de ellos.”

Algunos ejemplos de experiencias ABJ o usos didácticos de juegos no comerciales, es decir, de tipología dirigida serían las siguientes:

- Manu Sánchez, maestro de educación primaria, creador de juegos de mesa y formador de docentes en Centros de Profesorado, ha conseguido que el juego esté presente en el Plan de Centro de su colegio “para mejorar y conseguir, entre otros objetivos el desarrollo de las competencias clave, habilidades lingüísticas, el uso de las tic, la lectura comprensiva, aprender a aprender, mejorar la socialización entre iguales, acercamiento del mundo empresarial, entrenar la competitividad, la cooperación, la atención a la diversidad, mejorar las inteligencias múltiples, etc”. Ha creado diferentes líneas de actuación como una ludoteca escolar, canal de Youtube sobre juegos de mesa que gestiona el propio alumnado (Un colegio de juegos), concurso de creación de juegos de mesa, etc. (2017).
- Berland & Lee (2011) utilizaron el clásico Pandemic (Leacock, 2008) para analizar cómo funcionan los procesos de razonamiento lógico de los alumnos en los juegos de estrategia colaborativos.
- Meritxell Nieto, coordinadora pedagógica del Col·legi La Salle de La Seu d’Urgell, los emplea en las clases de latín e historia a nivel de ESO y Bachillerato (Col·legi La Salle, 2018).

5. Propuesta para la creación de un Ambiente de Juegos de mesa.

5.1. Contextualización.

Para la creación de un ambiente de aprendizaje con metodología ABJ he planteado diferentes fases del proyecto. Ya que en tal ambiente se crearán unos aprendizajes globales, integrales e interdisciplinares remarcaré los momentos y de qué manera se trabajará la competencia comunicativa en Lengua castellana, que es lo que nos interesa concretamente en este trabajo.

Antes de comenzar a planificar el ambiente es importante saber dónde se va a realizar y conocer un poco su contexto, a quién va dirigido y en qué momento.

Para el lugar se decidió hacerlo en el CEIP Puig de na Fàtima de la población de Puigpunyent en la isla de Mallorca.

Este centro sigue una metodología basada en los ambientes de aprendizaje y el trabajo por proyectos. Se divide en diferentes comunidades (pequeños, medianos y grandes) que corresponden con los niveles educativos de infantil, primer ciclo de primaria y segundo ciclo de primaria. El ambiente va dirigido a la comunidad de grandes.

En esta comunidad se dedican dos días y medio a los ambientes de aprendizaje. Para los ambientes no van por grupos clase sino que todo el alumnado de la comunidad se mezcla y va a los ambientes indistintamente del curso al que pertenezca. Cuando un alumno o alumna acude a uno de los ambientes creados (Laboratorio, Instrumicanta, Mónfustart, Planetural, Huerto, Movisport, Dansatre, Redacción y Literario) ha de pensar en crear un proyecto educativo individual o grupal de la temática o área propia del ambiente (ciencias naturales, música, manualidades/tecnología/marquetería, ciencias sociales, horticultura, deporte/educación física, expresión corporal y teatral, competencias comunicativas, lectura y literatura). Estos proyectos pueden durarles varias sesiones, una vez acabados los han de exponer como expertos al resto de la comunidad para transferir esos conocimientos a sus iguales y posteriormente realizar una autoevaluación con el o la docente referente de ese ambiente en que lo realizó.

Una vez decidido y contextualizado el lugar, es el momento de la planificación. Se ha decidido plantear 3 fases diferenciadas porque en cada una se busca conseguir unos objetivos generales concretos, progresivos y muy diferenciados. Cada fase se corresponderá con cada

trimestre escolar a la hora de su implementación, aunque puede existir una cierta flexibilidad a la hora de aplicar o llevar a cabo cada sesión dependiendo de diferentes actividades o circunstancias que pudieran surgir en el propio centro ajenas al ambiente. Así mismo se pueden repetir algunas sesiones, siempre y cuando no sean seguidas para que haya variabilidad, si se notara que no ha quedado claro el funcionamiento del juego o sus mecánicas o si se quiere más trabajar esos contenidos.

En cada fase se indicarán por cada sesión:

- El juego o los juegos planteados para dicha sesión
- Contenido que trabaja cada juego.
- Objetivos específicos de la sesión.

Remarcar que una sesión hace referencia a la semana entera (martes y miércoles) ya que el alumnado que acude cada día de la semana es diferente, no pueden repetir el mismo ambiente en la misma semana, solo pueden acudir 1 vez a la semana al ambiente de juegos de mesa. Por lo que esa semana se usará el juego o los juegos ambos días.

Los juegos planteados en cada sesión son juegos propios de mi ludoteca, son perceptibles a ser cambiados por otros juegos y buscando otros contenidos. No es necesario usar única y solamente los propuestos.

5.2. Fase 1: Juego guiado.

En esta fase el objetivo principal es el de conocer diferentes mecánicas de juegos de mesa, por lo que el alumnado debe conocer y jugar a varios juegos de mesa muy diferentes entre ellos, con mecánicas muy distintas que generen dinámicas diferentes.

Además de ese objetivo principal cada juego perseguirá unos objetivos específicos en cuanto a contenido curricular o creación de dinámicas concretas o trabajo de unos valores o actitudes específicos.

Para esta fase no será necesario que los y las participantes creen proyecto de aprendizaje ni expongan nada al resto de la comunidad.

Sesión	1
Juego	<ul style="list-style-type: none"> - Virus (Cabrero, López y Santisteban. 2015). - Candy Time (Palau. 2016). - Dixit Odyssey (Cardouat y Pierô. 2011).
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - El cuerpo humano. - Sumas, doble y mitad. - Expresión oral en Lengua castellana.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el funcionamiento del ambiente de juegos de mesa.
Observaciones	En esta primera sesión se recomienda no guiar los juegos, tan solo presentarlos, que los manipulen y que los jueguen como crean.

Sesión	2
Juego	Dixit Odyssey (Cardouat y Pierô. 2011).
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad

Sesión	3
Juego	Rolling Ranch (Adan. 2019)
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia matemática, sumas y multiplicaciones
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajar la percepción espacial

Sesión	4
Juego	¡Aventureros al tren! Europa (Moon. 2005)
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Geografía: Países y ciudades de Europa
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinarse y trabajar por parejas
Observaciones	En esta sesión trabajarán por parejas porque el número máximo de jugadores en el juego es 5, al ser 10 los participantes del ambiente se deberán agrupar de esta manera. Así además se trabajará el cómo se organizan y se coordinan a la hora de decidir qué acciones realizar en el juego.

Sesión	5
Juego	Rol: aventura medieval
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión escrita - Expresión oral - Organización social en la Edad Media
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad - Propiciar el pensamiento crítico - Trabajar la resolución de conflictos
Observaciones	<p>Para esta sesión y las diferentes que se planteen de rol no existe un juego concreto para ello, ya que se podría usar cualquiera de los existentes como Dungeons and Dragons 5th Edition (Gygis y Arneson. 2014), Fate básico (Donoghue y Hicks. 2013), Magissa: Rol para niños (Patsaki y Reyes. 2016), Ryuutama (Okada. 2007), etc.</p> <p>La idea es crear una historia propia en que los y las participantes sean los y las protagonistas, pero con las dinámicas y ambientación de esos juegos.</p>

Sesión	6
Juego	Sushi Go Party! (Walker-Harding. 2016)
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategia matemática, cálculo, sumas, multiplicaciones
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar la atención y la memoria

Sesión	7
Juego	Érase una vez: El juego de cartas narrativo (Lambert, Rilstone y Wallis. 1993)
Contenido curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión oral - Partes del cuento: introducción, nudo y desenlace
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la creatividad

Sesión	8
Juego	Unlock! Escape Adventures (Carroll, Cauët y Demaegd. 2017)
Contenido curricular	- Comprensión lectora
Objetivos específicos	- Coordinarse y trabajar en equipo - Resolver problemas y puzles sencillos y complejos

Sesión	9
Juego	Ciudad Machi Koro (Suganuma. 2012)
Contenido curricular	- Probabilidad matemática - Monedas y su uso para compra-venta - Comprensión lectora
Objetivos específicos	- Coordinarse y trabajar por parejas
Observaciones	En esta sesión trabajarán por parejas porque el número máximo de jugadores en el juego es 5, al ser 10 los participantes del ambiente se deberán agrupar de esta manera. Así además se trabajará el cómo se organizan y se coordinan a la hora de decidir qué acciones realizar en el juego.

Sesión	10
Juego	Pokémon Trading Card Game (Akabane e Ishihara. 1996)
Contenido curricular	- Comprensión lectora - Cálculo matemático - Estrategia
Objetivos específicos	- Practicar el uso de la pragmática del lenguaje escrito

Una vez ya han sido presentados todos los juegos se dedicarán el resto de sesiones del trimestre a llevar al aula dos o tres juegos de los anteriores por sesión y dejar que los niños y niñas jueguen y se organicen libremente. Será necesario que cada uno posea su libro de instrucciones por si hubiera alguna duda o dificultad con el reglamento poder consultarlas, pero el o la docente no debería intervenir ni resolver esas dudas, tan solo guiar al niño o la niña animándole en la búsqueda de la solución a tal duda o dificultad ya sea en el libro de reglas o consultando en internet.

5.3. Fase 2: Juego autónomo.

Esta fase durará entre 6 y 8 sesiones. En estas sesiones se les presentará diferentes juegos nuevos en el ambiente y el objetivo principal de esta fase es que los niños y las niñas aprendan a jugar por sí mismos leyendo el reglamento, consultando en internet, etc. El o la docente les guiará en ese proceso de aprendizaje de las reglas sin explicárselas en su totalidad.

De esta manera queremos trabajar de manera eficiente tanto la comprensión lectora con el fin de poder posteriormente jugar; como también fomentar la autonomía del alumnado a la hora de resolver sus propios problemas o dificultades.

Se intentará que estos juegos tengan alguna mecánica o dinámica similar a alguno de los juegos presentados en la Fase 1 para que sea más fácil la asimilación de las nuevas reglas y mecánicas ya que el alumnado conocerá ya alguna parte de su funcionamiento. Aquí sí será necesario el repetir alguna sesión para que puedan entender bien cada juego y poder jugarlo en su totalidad.

Algunos juegos propuestos para esta fase podrían ser:

- Cartógrafos: Un relato de Roll Player (Adan. 2019)
- ¡Aventureros al tren! La vuelta al mundo (Moon. 2016)
- Fábula (Bonnessée y Roubira. 2010)
- Smash Up (Peterson. 2012)
- Mysterium (Nevskiy y Sidorenko. 2015)

Aún en esta fase y ya sabiendo jugar a los nuevos juegos con mecánicas similares a los de la Fase 1 dedicaremos entre 5 y 7 sesiones a juegos completamente nuevos y con dinámicas totalmente nuevas que no tenían los juegos anteriores. De igual manera deberán aprender a jugar utilizando sus recursos y estrategias de búsqueda de información tanto en el reglamento como en internet.

Algunos juegos propuestos y sus contenidos u objetivos que pueden trabajarse para esta fase podrían ser:

- Catan (Teuber. 2005). Negociación y probabilidad.
- Carcassonne (Wrede. 2000). Percepción espacial y estrategia.
- Rhino Hero: Super Battle (Frisco y Strumpf. 2017). Habilidad y coordinación motriz.
- Frutas fabulosas (Friese. 2016). Comprensión lectora y estrategia.

Para esta fase no será necesario que los y las participantes creen proyecto de aprendizaje ni expongan nada al resto de la comunidad.

5.4. Fase 3: Creación propia de juegos de mesa.

Esta tercera y última fase de la implementación del ambiente de juegos de mesa consistirá en la creación de juegos propios y originales.

El alumnado ha jugado ya a varios juegos, ha aprendido diferentes mecánicas y de ambientaciones diversas. Es el momento que todo lo que ha ido integrando y aprendiendo en las sesiones anteriores sobre los juegos de mesa lo ponga en marcha ahora creando su propio juego ya sea de manera individual o grupal.

Para crear un juego se ponen en marcha y se trabajan diferentes competencias y capacidades como son la creatividad, la expresión escrita, la resolución de problemas, etc.

Los juegos deberán tener unas características concretas para su creación:

- No deben copiar al completo un juego ya creado. Sí algunas de sus mecánicas si lo desean, pero no totalmente.
- Deben poder trabar algún contenido o aspecto de alguno o algunos de los otros ambientes de aprendizaje del colegio. Es decir, deben tocar algún tema de ciencias naturales, ciencias sociales, música, etc.
- Tienen que incluir unas reglas de juego escritas tanto en castellano como en catalán y opcionalmente también en inglés. Estas reglas deben poder ser leídas por cualquier persona que no conozca el juego y poder aprender a partir de ellas sin ayuda.
- Todos los materiales de los juegos deben ser creados por ellos mismos a partir de materias primas o material para reutilizar como cartón, madera, barro, etc. No pueden comprar nada.

- Deben calcular que las partidas duren entre 5 y 30 minutos. No pueden, por lo tanto, crear juegos que duren muy poco o que duren mucho.

Hay que remarcar que mientras dura esta fase también se seguirán llevando juegos de mesa de los ya presentados en la Fase 1 y 2 para que puedan jugar, aprender mejor las mecánicas e incluso comparar unas mecánicas con otros con el fin de crear las suyas propias para sus juegos. E incluso jugar por jugar sin tener el objetivo de crear un juego propio posteriormente.

5.5. Evaluación de las sesiones.

Poder evaluar que los niños y niñas han integrado o conseguido los objetivos generales de cada fase es algo complicado desde el momento en que no todo el alumnado seguramente pasará por todas las sesiones ni siquiera por las tres fases del ambiente ya que la asistencia a cada ambiente es voluntaria. Hay que tener en cuenta que el ABJ no busca consolidar contenidos curriculares como tal sino servir como disparador de la motivación hacia contenidos concretos.

Por lo tanto lo que se valorará al finalizar cada sesión es qué ha aprendido cada uno y cada una, qué dificultades ha tenido y cómo ha logrado superar esas dificultades. Es una *evaluación tipo* que tiene la propia escuela para los ambientes o las actividades que realizan que no van incluidas en ningún proyecto de aprendizaje individual o grupal.

5.6. Evaluación del ambiente.

Todo proyecto debe ser evaluado durante y después de acabarse para así revisarse y poder modificar o mejorar todos los aspectos que no hayan funcionado por unas u otras razones y valorar su función o utilidad dentro del sistema pedagógico y metodológico del centro.

En el caso de esta escuela, la manera de evaluar al alumnado en los ambientes es en cuanto a su evolución y desarrollo desde su punto de partida a cómo se encuentra a final de curso y el recorrido que ha llevado. Es una evaluación formativa que integra varios aspectos del aprendizaje de cada niño, que respeta cada ritmo, sus propias dificultades y el grado de resolución y autonomía a la hora de resolver esas dificultades.

Será a la hora de evaluar al alumnado cuando se evaluará también si el ambiente de juegos de mesa ha ayudado en el proceso de aprendizaje de ese alumno o alumna.

Así mismo se tendrá en cuenta también el grado de aprendizaje que ha obtenido el alumnado en cada sesión y que ha ido expresando en sus evaluaciones diarias. Es a partir de estas valoraciones dónde se podrá comprobar que cada juego ha servido para hacer ver a los niños y niñas que no solo jugaban sino que además estaban aprendiendo algo mientras se divertían.

De ser así el ABJ podría haber conseguido su objetivo principal en tal ambiente.

5.7. La competencia comunicativa a través de los juegos.

Una vez ya se ha visto una propuesta de cómo implementar el ABJ en un ambiente de aprendizaje hay que analizar de qué manera se va a trabajar la competencia comunicativa a través de los juegos propuestos.

En cada fase del ambiente se trabaja de manera muy diferente las competencias comunicativas.

En la Fase 1 se fomenta en mayor manera el uso del lenguaje oral por lo que se incidirá en el trabajo y práctica de la expresión oral, así como la integración de nuevo vocabulario específico de la ambientación de cada juego. También hay juegos que promueven la comprensión lectora ya que deben ir leyendo diferentes cartas que deben entender, analizar, interpretar, organizar las ideas de lo escrito en ellas y finalmente comprender e integrar los mensajes que en ellas se dan. Una vez ese mensaje ha sido comprendido podrán utilizar correctamente esas cartas sino no podrán avanzar o ganar ese juego concreto. La motivación por ganar y saber qué pasará en todo momento es lo que disparará las ganas del niño y la niña por intentar comprender en su totalidad o, como mínimo, inferir el significado de lo que está leyendo y así poder usar el mensaje o contenido de manera correcta.

En la Fase 2 se da un paso más en cuanto a la comprensión lectora y su uso posterior de lo leído, es decir, se ha de comprender lo leído en el reglamento o en internet para poder luego jugar cada juego de mesa de manera eficiente y como dicta las reglas del juego. Se vuelve a

convertir las ganas de jugar y la motivación por pasarlo bien en el objetivo de comprender lo que leen.

Además de la comprensión lectora entran en juego otra competencia como es la expresión oral, pero no de la misma manera que en la Fase 1 se daba, sino que aquí la intencionalidad de la expresión oral no es la de intervenir algunos minutos durante el turno de juego sino la de explicar a sus compañeros y compañeras cómo se juega al juego que ha estado descifrando y aprendiendo a jugar. Las capacidades cognitivas y procesos que se ponen en marcha son mucho mayores en esta situación. Para poder explicar cómo jugar, el niño o la niña ha debido integrar en su memoria el reglamento del juego. Lo ha podido procesar de tal manera que lo puede explicar con sus propias palabras porque ha sido capaz de comprender en su totalidad todos los textos del reglamento y le ha dado una finalidad a la comprensión y aprendizaje de esos textos: el poder jugar con sus compañeras y compañeros.

Más allá de lo curricular y de la competencia comunicativa, el que un niño o una niña pueda explicar cómo jugar a algo que no sabía jugar antes aumenta en gran medida la autoestima, la autonomía y motivación de ese niño o esa niña.

En la Fase 3 se da un paso todavía más grande ya que de la comprensión oral o escrita de todas las mecánicas y reglas de los juegos de mesa que se han ido probando e integrando en sus conocimientos deben ahora procesar toda esa información, compararla entre sí y crear unos textos completamente de cero intentando expresarse de manera clara, coherente, concisa y con sentido global para conseguir crear unas reglas de juego que cualquier persona pueda entender y llevar a cabo.

Este es un proceso complejo pero para el que han ido practicando poco a poco en cada fase anterior desde el momento en que se les explicaba las reglas hasta el momento en que debían aprender a jugar a un juego totalmente nuevo con mecánicas nuevas que no conocían.

El alumnado que acaba creando su juego está además integrando conocimientos de otras áreas educativas que han tenido que investigar e integrar en sus conocimientos para poder luego integrarlos en la ambientación y reglamento de su juego. Una vez más la motivación por jugar y enseñar a jugar es lo que dispara las ganas de crear este juego y que el proceso de aprendizaje no pare, pero es que ya no solo va a enseñar cómo se juega sino que además es su propio juego, lo que le da un empuje aún más fuerte que en la Fase 2 a tal motivación, a su autonomía y a su autoestima.

6. Conclusiones.

A partir de la propuesta planteada en este trabajo he ido comprobando lo difícil y complicado que es encontrar artículos publicados en España que hablen sobre el ABJ dedicados a la Educación Primaria, y mucho más aún hablando de su uso para el trabajo de las competencias comunicativas. Es un tema bastante nuevo que todavía está en estudio. Y como tal, todavía es pronto para ratificar su eficiencia o no con respecto a si debe ser usado como una metodología activa más dentro de las aulas o si por el contrario debería ser relegada a un espacio más anecdótico o no llegar a usarse.

Yo, como persona aficionada a los juegos de mesa desde hace más de 10 años, siempre he estado interesado en el uso de los juegos como herramienta no solo lúdica sino como elemento didáctico. Con el tiempo, a la vez que el ámbito y la comercialización de los juegos de mesa iban en aumento, se incrementaba más ese interés debido a la cantidad de juegos que se han ido publicando con temáticas y mecánicas tan diferentes unos de otros.

De esta manera, una vez me surgió la oportunidad de llevar a cabo la prueba piloto de implementar los juegos de mesa en el CEIP Puig na Fàtima a raíz de mi Practicum II, no dudé por un momento y me puse manos a la obra a investigar qué se estaba haciendo en otros centros del país, qué juegos tenía en mi ludoteca que pudiera usar para trabajar diferentes competencias, etc.

El centro desde el primer momento me facilitó la tarea al máximo ofreciéndome el espacio y el momento que mejor me conviniera para ello, interesándose bastante en la metodología y dinámica del ABJ y apoyándome para definir mi actuación en el ambiente de aprendizaje.

Cuando ya pude comenzar el ambiente en sí puedo decir que me encontré con algunas contingencias que tuve que ir superando. A pesar de haber marcado una r atio de m aximo 10 participantes por sesi on había días que algún niño o alguna niña te pedía acudir al ambiente porque en los otros no podía continuar o empezar nuevos proyectos por unas causas u otras. En esos momentos, conociendo las normas en cuanto a la asistencia de los ambientes y teniendo los juegos o materiales ya pensados y adaptados para 10 participantes, no queda otra que readaptar esa sesi on acogiendo a ese niño o niña o pasárselo a otra profesora en otro ambiente que posiblemente ya tuviera cubierto el cupo máximo de niños y niñas también.

Otras situaciones vividas durante los primeros meses, ha sido el gran interés que ha ido aumentando semana tras semana para acudir al ambiente, ya que el boca a boca hacía que el resto del alumnado estuviera celoso por cada nuevo juego que se iba presentando y que no había podido jugar; pero esto será solucionado una vez empiece a implementarse la Fase 2 en que ya se llevarán varios juegos al aula y podrán enseñarse unos a otros cómo jugar y poder probarlos todos.

En cuanto a los juegos utilizados, el que más éxito tuvo y que han ido pidiendo repetir varias veces fueron las partidas al juego Rol: aventura medieval. Por los pasillos iban preguntando día tras día cuándo se volvería a jugar a rol para poder apuntarse o si se podía hacer una segunda parte de la partida continuando con la historia creada. Toda esa motivación es gracias a ser un juego en que se crea una historia a partir de los personajes que cada uno y cada una diseña y una historia en que son los y las protagonistas. Con esas historias pude trabajar muchos aspectos relacionados con valores, de hecho una de esas historias giró en torno al acoso escolar debido a que se estaba dando una situación en el colegio en esas semanas, y me sirvió para trabajar la empatía y el tema en sí.

Otro dato curioso es que aproximándose las vacaciones navideñas varias familias se pusieron en contacto conmigo por si podía recomendarles juegos de mesa para comprar como regalo a sus hijos e hijas en vez de comprarles juguetes o videojuegos u otro tipo de aparatos electrónicos. Este hecho es una consecuencia del gran interés que el alumnado está mostrando hacia los juegos de mesa y las familias están descubriendo un ocio alternativo y que además posee una característica educativa a la vez que lúdica y divertida. Porque estas demandas de los juegos de mesa venían promovidas por las peticiones del propio alumnado en sus cartas a los Reyes Magos y a Papá Noel.

Y no solo ha ocurrido en este colegio, al parecer está ocurriendo en toda España. Muchas familias están redescubriendo el mundo de los juegos de mesa que parecía estar estancado desde hacía décadas en los típicos juegos como Trivial Pursuit o juegos/juguetes plenamente lúdicos como el Tragabolas. La propia RTVE se ha hecho eco estas navidades del auge y el aumento de las ventas de los juegos de mesa y bastaba con acudir a diferentes tiendas dedicadas a la venta de estos y ver las colas y estanterías para darse cuenta que sería uno de los artículos más vendidos y regalados estas navidades.

El camino de la implantación del ambiente de juegos de mesa con la metodología ABJ y más concretamente el trabajo de las competencias comunicativas no lo puedo dar todavía por finalizado. Tan solo ha acabado la Fase 1, ahora tocan las fases que buscan un compromiso mayor del alumnado mientras que a final del curso escolar se evaluará y valorará si se han cumplido los objetivos marcados y de qué manera poder mejorar.

Por mi parte, seguiré de manera voluntaria con la implementación del ambiente y el trabajo de las competencias comunicativas, pero a la vez voy a intentar contagiar el gusto e interés hacia esta metodología al resto del claustro para que intenten promover el uso del juego de mesa en sus aulas como otras actividades curriculares más.

7. Referencias bibliográficas y online.

Arango, C.A. (2005). Las Competencias Comunicativas. De la puesta en escena a la puesta en esencia. Recuperado día 04/01/2020 de:

<https://www.monografias.com/trabajos33/competencias-comunicativas/competencias-comunicativas.shtml>

Boyle, S. (2011). Teaching Toolkit: an introduction to Games based learning. University College Dublin.

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje. Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113.

Recuperado día 04/01/2020 de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Iriarte, Julia et al. [El Pequeño Rincón de los juegos de mesa]. (2018). Charla Teórico-Práctica sobre ABJ en Ludo Ergo Sum 2018. Recuperado día 04/01/2020 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=C197y-MRMEE>

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS*, 5, 71-96. Recuperado día 04/01/2020 de:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4968468>

Pedraz, P. (2019). *Aprende jugando: JUGAR: Una garantía de aprendizaje real*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial.

Pedraz, P. [La Mazmorra de Pacheco] (2018). ABJ: JGA 18 - Ponencia de Pepe Pedraz sobre gamificación y el aprendizaje basado en juegos. Recuperado día 04/01/2020 de:

<https://www.youtube.com/watch?v=oxCICLtooG4>

Pisabarro, A.M. y Vivaracho, C.E. (2018). Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión: Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, 11(1), 85-93. Recuperado día 04/01/2020 de:

<https://goo.gl/3u1Tii>

Programa Estado de la Nación. (2011). Tercer Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica. Recuperado día 04/01/200 de:

<http://repositorio.conare.ac.cr/handle/20.500.12337/675>

Projecte educatiu de centre Puig de na Fàtima. (2019)

Real Decreto 1262014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte«BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014. Recuperado día 04/01/2020 de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf>

Sánchez, Manu. (2017). Aprender jugando. La metodología que funciona. *Educación jugando: un reto para el siglo XXI*, 23-26. España: Nexo Ediciones.

Sánchez, Manu [La Mazmorra de Pacheco] (2018). ABJ: Manu Sánchez - Un colegio de juegos. Recuperado día 04/01/2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=ZN6wF6xgnps>

Santiago, Marina [La Mazmorra de Pacheco]. (2018). ABJ: Juegos para trabajar la comprensión lectora. Recuperado día 04/01/2020 de: <https://www.youtube.com/watch?v=h-ppMdx9LNU>

Telediario TVE. El negocio de los juegos de mesa sigue creciendo cada año. Recuperado día 04/01/2020 de: http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/td1_juegosmesa_030120/5476912/

Trujillo, F. (2007). Enseñar por competencias: una nueva propuesta.

VV.AA [Rincóndejugones]. (2019). MESA REDONDA ABJ XJornadasQJ (RDJ). Recuperado día 04/01/2020 de: https://www.youtube.com/watch?v=j93PK7hM_s

8. Anexos.

8.1. Diario de evaluación del ambiente de juegos de mesa.


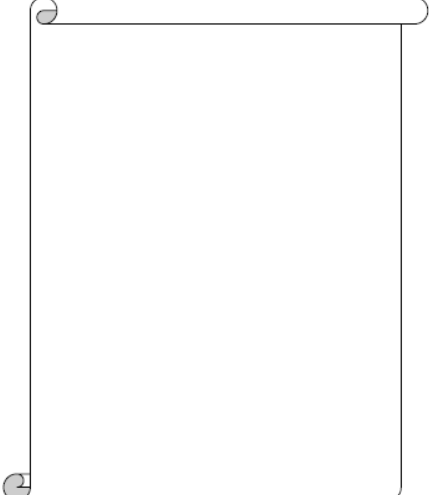
A continuación incluyo el modelo de diario que cada niño y niña debía rellenar al acabar la sesión en el ambiente de juegos de mesa. Es el modelo base que se utiliza en el resto de ambientes del centro cuando realizan actividades puntuales en vez de proyectos grandes.

DIARI DE TREBALL D'UN DIA

Ambient	Títol
Data	Amb qui ho he fet?
Descripció del que he fet	
Què he après?	
Quines dificultats he trobat	
Com ho he resolt?	

8.2. Ficha para la creación de personajes.

Con esta ficha cada niño y niña debía crear y diseñar el personaje con el que jugarían las partidas de rol, no tan solo sus características sino su historia personal.

	Edad: _____ Clase: _____
	Equipo: _____
	Poderes: _____

	¿Cómo soy? _____

	¿Qué me gusta? _____
	¿Qué detesto? _____

	<i>Mi historia</i>	
--	--------------------	--

