



BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

TESIS

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

“EFICACIA DE LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN  
ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD LA SALLE BENAVENTE”

DIRECTOR DE TESIS DR. BENJAMÍN GUTIERREZ GUTIERREZ

PRESENTADO POR JORGE MARIO SEGURA PACHECO

DICIEMBRE 2015

## Agradecimientos

A CONACYT por brindar su apoyo económico y confiar en la investigación de un proyecto educativo poco estudiado en jóvenes y adultos.

A mis profesores, maestros y doctores quienes me dieron parte de sus conocimientos y me enseñaron a desaprender para aprender nuevamente.

A mis lectoras por su tiempo y consejos.

A mi asesor por sus regaños, guía, paciencia y apoyo en todo momento.

A mis mujeres: mamá, hermanas, abuelita y sobrina quienes me han aguantado todos estos años y en especial los últimos dos que han sido de arduo trabajo.

A mi papá que me enseñó a siempre seguir adelante y a aprender a veces estar arriba y otras veces a estar abajo. Este es el fruto de una de esas veces en las que estoy muy arriba!!!

Gracias

## Índice

Introducción.....	1
Planteamiento del problema.....	3
Preguntas de investigación.....	5
Objetivo General .....	5
Objetivos específicos.....	5
Justificación.....	5
Metodología.....	6
Procedimiento.....	7
Alcances y limitaciones.....	7
Capítulo I:    Marco normativo y contextual .....	8
1.1    Las normas locales, nacionales e internacionales.....	9
1.2    Universidad La Salle Benavente ULSA.....	14
1.2.1    Historia del Colegio Benavente.....	14
1.2.2    Historia de la ULSA .....	15
1.2.3    Filosofía Institucional.....	16
1.2.4    Misión.....	17
1.2.5    Visión.....	17
1.2.6    Valores.....	18
1.2.7    Formación Integral .....	18
1.2.8    Acreditaciones .....	19
Capítulo II:    Marco Teórico .....	21
2.1    El constructivismo .....	22
2.1.2 <i>Aprendizaje constructivista y sus características principales</i> .....	26
2.1.3 <i>El constructivismo y el juego en la enseñanza de una lengua extranjera</i> .....	28
2.2    Procesos de aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera .....	30
2.2.1 <i>Lengua extranjera (LE) y Segunda lengua (LS)</i> .....	30
2.2.2 <i>Adquisición y aprendizaje</i> .....	31
2.2.3 <i>Teoría del aprendizaje de L2</i> .....	33
2.2.4 <i>Teoría de la adquisición de una segunda lengua</i> .....	34

2.2.5	<i>Metodología para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera</i>	40
2.2.5.1	La diferencia entre método, técnica y enfoque o acercamiento (Approach)	41
2.2.5.2	The Grammar-Translation Approach	42
2.2.5.3	The Direct Approach	42
2.2.5.4	The Reading Approach	43
2.2.5.5	The Silent Way	44
2.2.5.6	The Audiolingual Method	45
2.2.5.7	Community Language Learning	46
2.2.5.8	Total Physical Response (TPR)	48
2.2.5.9	Communicative Approach	49
2.2.5.10	Task Based Learning (TBL)	51
2.3	Las habilidades del idioma inglés	52
2.3.1	Reading	53
2.3.2	Writing	56
2.3.3	Speaking	57
2.3.4	Listening	59
2.4	Actividad lúdica y juego	60
2.4.1	<i>Historia y función del juego en la educación</i>	61
2.4.2	<i>El juego en el aprendizaje de una lengua extranjera</i>	63
2.4.2.1	<i>¿Por qué jugar en las clases de idiomas?</i>	63
2.4.2.2	<i>La motivación</i>	66
2.4.2.3	<i>La motivación en el aprendizaje de idiomas</i>	67
2.4.2.4	<i>El interés</i>	67
2.4.2.5	<i>Las actividades lúdicas son para todos los estilos de aprendizaje</i>	69
2.4.2.6	<i>Tipos de juego</i>	71
Capítulo III:	Metodología	75
3.1	Tipo de investigación	75
3.2	Los sujetos de investigación	77
3.3	Características del Instrumento	78
3.3.1	<i>Variable lúdica</i>	78
3.3.2	<i>Variable Lengua Extranjera</i>	79
3.4	Procedimiento	80
3.5	Intervención	80

3.5.1	<i>Clase 11 de octubre</i>	81
3.5.2	<i>Clase 18 de octubre</i>	82
3.5.3	<i>Clase 25 de octubre</i>	83
3.5.4	<i>Clase 08 de noviembre</i>	83
3.5.5	<i>Clase 15 de noviembre</i>	84
3.6	Cierre de la intervención	85
Capítulo IV: Resultados		87
4.1	Dimensión: Clima social en el aula	87
4.1.1	Indicador: Interés	87
4.1.2	Indicador: comunicación	90
4.2	Dimensión: Afectividad que provee el profesor	94
4.2.1	Indicador: oportunidad	94
4.2.2	Indicador: retroalimentación	96
4.3	Dimensión: Sensorial-motriz	98
4.3.1	Indicador: visual	99
4.3.2	Indicador: auditivo	101
4.3.3	Indicador: kinestésico	103
4.4	Dimensión: Cognitiva	105
4.4.1	Indicador: atención	105
4.4.2	Indicador: percepción	107
4.4.3	Indicador: memoria	109
4.5	Dimensión: Speaking	111
4.5.1	Indicador: pronunciación	111
4.5.2	Indicador: entonación	113
4.6	Dimensión: Reading	115
4.6.1	Indicador: scanning	116
4.6.2	Indicador: skimming	118
Discusión y Conclusiones		120
	Contexto	120
	Conclusiones	121
	Preguntas de investigación	124
	Alcances	126
	Implicaciones	127

Limitaciones .....	127
Recomendaciones para futuras investigaciones .....	129
Conclusiones finales .....	130
Referencias.....	131
Anexos.....	144

## Introducción

El aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente el inglés, se ha vuelto indispensable en estos días dada la globalización en la que están inmersos todos los aspectos de nuestra vida, llámense económicos, culturales, sociales o educativos, entre otros. Dicha globalización ha traído consigo una gran cantidad de información con disponibilidad expedita a cualquiera que la requiera. México no es la excepción, el uso del idioma inglés es una necesidad, por lo que la materia para la enseñanza de dicha lengua ha sido incluida en el currículo de prácticamente todos los niveles escolares. Entre los sectores más necesitados de manejar dicha información se encuentran los estudiantes de niveles de licenciatura quienes requieren profesores cuyos métodos y técnicas de enseñanza sean efectivos para cubrir sus necesidades.

Tal y como lo describe la Secretaría de Educación Pública (2010) el aprendizaje es la principal responsabilidad de los docentes para con los alumnos y para lograr esto se valen de distintas formas, espacios y momentos, siendo el aula el área más importante para impartir su conocimiento. Particularmente hablando de la lengua extranjera, el salón de clases es trascendental pues en la mayoría de los casos el alumno no tiene oportunidad de estar expuesto al idioma si no es en el aula.

Sin embargo, los métodos tradicionalistas utilizados por algunos docentes no son suficientes en muchos casos para cumplir con lo expuesto anteriormente pues hay alumnos que presentan bajo o nulo interés por aprender una lengua extranjera pues se les ha enseñado de manera poco adecuada para sus necesidades. Dicho esto y en la búsqueda de herramientas que le ayuden al estudiante a desempeñarse mejor en la clase de inglés a la vez que estas le asistan a alcanzar los objetivos propios y del curso y a comprender la información brindada en el aula, se propone el uso de las actividades lúdicas, esto es,

actividades con reglas, una meta y un elemento de diversión (Hadfield, 1990) ¿Quién de nosotros no tiene gratos recuerdos al haber jugado junto con nuestros compañeros? Es indudable que toda actividad que nos divierte y relaja marca nuestra memoria. Es más, de acuerdo a estudios científicos (Lindstrom, 2009) cualquier información relacionada de alguna forma con momentos positivos o negativos queda en nuestro subconsciente y de cierta manera regula nuestro comportamiento en nuestra vida. Como ejemplo se puede mencionar el uso de los cigarrillos de chocolate durante la infancia. Si un niño relaciona el cigarrillo con el acto de jugar y divertirse, en la edad adulta seguramente este mismo niño tendrá el hábito de fumar debido a la relación cigarrillo-diversión plantada en el cerebro.

Respecto a la diversión y relajación que nos brinda el uso de actividades lúdicas o el juego, Bruner (1983) destaca las ventajas de jugar desde temprana edad con un solo fin: desarrollar el potencial del niño para vivir plenamente. Él divide las funciones fundamentales del juego en cinco, las cuáles se verán más detalladamente en este documento, pero que en general explican los beneficios de jugar para el desarrollo del pensamiento en el ser humano y sus relaciones interpersonales, llámese niño o adulto.

Por otro lado, la motivación forma parte esencial del buen desempeño del hombre en cualquier ámbito de su vida. Por ende, la desmotivación en un estudiante provoca poco interés por aprender, no encuentra utilidad a los conocimientos y en consecuencia rechaza las vías de aprendizaje que una escuela pone a su disposición. Aguayo y Gilde la Serna (2001) afirman que la desmotivación es la base del fracaso escolar y, con frecuencia también, de los problemas de disciplina. Como remedio a esta los autores brindan, entre otras, soluciones relacionadas con el uso de actividades lúdicas (actividades fáciles) y tareas creativas y no repetitivas.

Considerando que las actividades lúdicas proveen relajación, diversión y motivación y pensando en formas alternativas de ayudar a los docentes y estudiantes, se propone el uso de dichas actividades como auxiliar de los profesores para enseñar jugando y motivando y en consecuencia a los alumnos para aprender de una manera divertida y significativa. Es conocido que por razones imputables a profesores como la renuencia a cambiar sus esquemas tradicionalistas o bien por las atribuibles a los alumnos, tales como la apatía, las clases no han brindado los resultados deseados por cualquier institución educativa en la que se imparta la materia de inglés, por lo que se propone en esta investigación probar los beneficios del uso continuo de las actividades lúdicas en alumnos con bajo aprovechamiento en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Se puede definir entonces que la intención del presente documento es determinar la eficacia de las actividades lúdicas en la enseñanza de una lengua extranjera en alumnos universitarios de la Universidad La Salle Benavente (ULSA) a través de un taller diseñado de tal forma que ayude a conocer dicha eficacia.

### **Planteamiento del problema**

Este trabajo de investigación surge en principio ante la necesidad de cambiar la perspectiva de padres de familia con respecto a las clases de inglés que se imparten en distintas instituciones cuya base de enseñanza han sido los juegos y que por el simple hecho de llamarles “juegos” se malinterpreta su intención de pura diversión olvidando la parte didáctica. Desde la perspectiva de dichos padres de familia y de algunos profesores inclusive, las actividades lúdicas no son estrategias de enseñanza-aprendizaje sino meras actividades que mantienen al alumno entretenido. Sin embargo y de acuerdo a literatura consultada y experiencias recabadas, el uso de estas actividades ha ayudado a alumnos de alto y bajo aprovechamiento a interesarse por el idioma inglés y en consecuencia, a mejorar su desempeño diario el cual se ve reflejado en sus notas finales.

En segundo lugar y altamente ligado al propósito anterior, si el juego o las actividades lúdicas se han usado en clases de idiomas para niños ¿por qué no usarlas también en clases para adultos y demostrar su eficacia en el aprendizaje? Es posible conocer a adolescentes o mayores que se ven en la necesidad de estudiar un idioma para aprobar un examen, una materia o para obtener un mejor empleo pero esto no implica que las clases deben contribuir a esa obligación, sino al contrario, deben atraer la atención del alumno, motivarlo y alentarlo a aprender la lengua extranjera.

Es importante preguntarse entonces, ¿Qué se ha investigado sobre las actividades lúdicas y su función en el salón de clases? Se han encontrado muchas investigaciones con respecto al uso del juego dentro y fuera del aula y sus beneficios en el desarrollo del ser humano desde la niñez hasta la adultez, tal como lo corrobora Yturralde (2011) al decir que los juegos pueden estar presentes en los diferentes procesos de aprendizaje de los humanos y que a su vez pueden ser detonadores del mismo aprendizaje. De igual manera, afirma que los juegos crean el medio ambiente apropiado en el que el aprendizaje puede ser desarrollado. Aunado a lo anterior y haciendo referencia a las clases del idioma inglés, Gaudart (1999) establece que los juegos son una de las técnicas más efectivas de un maestro para lograr que los estudiantes de una lengua extranjera practiquen en dicho idioma, además que les permite experimentar con otras nuevas estructuras.

Entonces, ¿Son eficaces las actividades lúdicas en el aprendizaje de una lengua extranjera en adultos tanto como lo son en los niños? Esto es precisamente la intención del presente documento, recabar las bases teóricas que sustenten el uso del juego en el aula, crear o adaptar las actividades que ayuden al alumno adulto a aprender y finalmente comprobar si dicho aprendizaje realmente existe a través de la aplicación de ciertos instrumentos.

## Preguntas de investigación

1. ¿Qué son las actividades lúdicas y cuál es su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera?
2. ¿Qué eficacia tiene el uso de actividades lúdicas en alumnos universitarios jóvenes para mejorar su aprendizaje de una lengua extranjera?

## Objetivo General

Evaluar la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes de bajo rendimiento de la Universidad La Salle Benavente (ULSA) a través de la exploración de sus bases teóricas y su aplicación práctica con el fin de determinar y justificar su eficiencia.

## Objetivos específicos

- a) Explicar la importancia de las actividades lúdicas en el aprendizaje de una lengua extranjera.
- b) Evaluar la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de bajo rendimiento de la Universidad La Salle Benavente.

## Justificación

Considerando las necesidades de los alumnos con referencia al uso del inglés en el contexto mexicano actual y su bajo desempeño en el aula ante el uso de técnicas tradicionales de enseñanza es pertinente mencionar que esta investigación tiene como justificación el crear y proporcionar a toda persona involucrada en la enseñanza de un segundo idioma un documento con bases científicas que demuestre que el uso de actividades lúdicas bien preparadas y adecuadas para los alumnos son de gran ayuda para su aprendizaje y no es una pérdida de tiempo; que este es significativo en el alumno cuando hay mayor interés; que su uso ayuda a

la motivación y esta a su vez repercute en la mejora general del alumno, específicamente en el aprendizaje de una lengua extranjera y finalmente, a establecer la importancia de las clases de inglés y crear o afianzar un punto de vista positivo con respecto a estas.

## Metodología

De acuerdo a los objetivos establecidos anteriormente y en busca de completarlos, esta investigación es cuantitativa (Hernández, 2006) porque surge de un problema concreto, ya existe información previa al respecto la cual servirá para formar el marco teórico y se va a probar una hipótesis establecida antes de la recolección de datos. Aunque la intención del estudio es en inicio demostrar la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje de un grupo de alumnos de la ULSA, se considera como probable el replicar su beneficio, de así demostrarse, en otros grupos.

La investigación es de tipo descriptivo pues el objetivo del estudio es determinar la eficacia de las actividades lúdicas que favorezca el aprendizaje de una lengua extranjera en un cierto grupo de alumnos después de tomar un taller diseñado para cumplir con dicha expectativa. El diseño de la investigación es cuasi-experimental dado que en este nivel no existe ningún tipo de aleatorización, es decir se toman grupos que ya están integrados. En el caso de esta investigación se toma exclusivamente al grupo experimental. Habrá manipulación de una sola variable, esto es, la actividad lúdica y la muestra es no aleatoria intencional. Finalmente, esta investigación es transeccional o transversal porque recolectará datos sólo en la duración del taller, esto es, en un tiempo único.

Los instrumentos a utilizar son una pre-prueba o evaluación diagnóstica para conocer el nivel de satisfacción y percepción de aprendizaje del idioma inglés de los alumnos, un taller con duración de cinco semanas o nueve horas y una post-prueba para verificar si hay aprendizaje o no después de trabajar con actividades lúdicas.

## Procedimiento

Se inicia con un grupo único que tomará el taller de actividades lúdicas llamado grupo experimental. Este grupo estará formado por alumnos con deficiencias en el aprendizaje de la materia de inglés y el objetivo del taller será ayudarles a mejorar su calificación.

El taller durará 5 semanas y en él se usarán actividades lúdicas que les ayudarán a los alumnos a aprender y practicar los contenidos que han estudiado en sus clases regulares. Recordemos que son alumnos con deficiencias.

Al inicio del taller se aplicará una pre-prueba para conocer su opinión sobre las clases de inglés. Al paso de las cinco semanas se aplicará una post-prueba que mostrará el nivel de percepción de aprendizaje de los alumnos a través del uso de juegos. Los datos arrojados se organizarán, compararán, analizarán y mostrarán al final del estudio.

## Alcances y limitaciones

El resultado de este documento brindará bases comprobadas sobre la eficacia de utilizar actividades lúdicas en el aprendizaje de una lengua extranjera dentro del salón de clases en alumnos de la Universidad La Salle Benavente, el cual puede ser un detonante que aliente a otros profesores a utilizarlas en su trabajo diario. Además, las actividades propuestas pueden formar parte de los recursos de los profesores, o bien, pueden funcionar como referencia para crear nuevas y mejores alternativas de juego en el aula.

Por otro lado y hablando de las limitaciones de la investigación, al ser esta cuantitativa sólo se describirá el qué sucede al hacer uso de las actividades lúdicas y no el porqué son o no son eficaces en la enseñanza del inglés, esto es, sólo habrá una visión parcial del fenómeno. Aunado a esto y debido a las restricciones impuestas por la falta de alumnado, esta

investigación carece de un grupo de control que sirva como referencia al grupo experimental, que bien podría aportar información extra al documento.

Considerando lo anterior, es innegable que este documento requiere de múltiples fuentes de información las cuales den soporte fidedigno y que a la vez tomen en cuenta el contexto local, estatal y nacional en el cual se desarrolla esta investigación por lo que el siguiente capítulo provee de bases teóricas sólidas y de datos actuales del contexto que nos ayuden a dar credibilidad a este proyecto.

## Capítulo I: Marco normativo y contextual

En este capítulo se presentan en primer lugar las instituciones estatales, nacionales e internacionales que mencionan en algunas de sus normas a las actividades lúdicas relacionadas con la educación. En segundo lugar se describe a la universidad La Salle Benavente como el sitio en donde se llevó a cabo la intervención de esta investigación. Se detalla su historia, misión, visión, compromiso y oferta académica para la sociedad poblana.

## 1.1 Las normas locales, nacionales e internacionales

En el marco de la búsqueda del uso de las actividades lúdicas, también llamadas juegos como se detallará más adelante, durante la enseñanza de una lengua extranjera, algunas organizaciones de importancia educativa, política o económica a nivel mundial dan su opinión al respecto de manera discreta incluyendo sus beneficios y recomendaciones para su uso exitoso en el aula. Sin embargo, cuando se trata de su aplicación en el adulto, la información disponible se reduce considerablemente.

El contenido de esta sección presenta los datos brindados por las instituciones oficiales del Estado de Puebla, México y el mundo en general con respecto, en primer lugar, a la importancia de la enseñanza de una lengua extranjera en los distintos niveles escolares y en segundo término al uso de los juegos en la enseñanza.

A nivel global, se incluye a las organizaciones más importantes en cuanto a política educativa se refiere y que rigen el actuar de todos los países suscritos a ellas: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Unión Europea (UE). Desde su perspectiva, se expone la importancia de la educación y enseñanza del inglés como lengua extranjera. En cuanto al nivel nacional se incluye la información de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Llama la atención que en

materia de lenguas extranjeras los Estados Unidos de Norteamérica no provean información importante dada su amplia y basta investigación en los terrenos educativos, pero hay una explicación para esto de acuerdo a colaboradores de la revista Forbes (Skorton & Altschuler, 2012), quienes aseguran que el sistema educativo de los EEUU está destruido dado el poco interés de dicho país de que sus habitantes estudien una lengua extranjera. En números esto representa que el 18% de los norteamericanos hablan un idioma además del materno, contra el 53% de europeos que tienen dicha habilidad. Sin adentrarse más al tema, esto se traduce en un futuro riesgoso en materia de economía y tratados comerciales para el vecino del norte. Con tal antecedente, se justifica aquí que no haya referencias Estadounidenses que hablen de lenguas extranjeras y su importancia en el contexto mundial económico, educativo y político.

En contraste, el consejo de la Unión Europea ("Síntesis de la," 2014) indica en su resolución de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas la importancia de aprender una lengua extranjera desde edad temprana y da valor, en uno de sus apartados, al fomento del desarrollo y difusión de los materiales didácticos más apropiados en el ámbito de la enseñanza.

De igual forma, la Comunidad Europea a través de su programa LINGUA (programa referente a la educación en las lenguas europeas), promueve la enseñanza de dos lenguas extranjeras en cada país de la Comunidad además de la asignación de presupuesto comunitario para la enseñanza secundaria. Con respecto a este, se hace hincapié que la financiación comunitaria está dirigida a la enseñanza universitaria y a la formación profesional, aunque cada país tendría la libertad de interpretar este concepto (Monteira, 1989).

UNESCO se ha preocupado desde hace varios años por el papel de las lenguas en el contexto mundial pues considera que estas no son únicamente medios de comunicación, sino que representan la verdadera fábrica de expresiones culturales; son portadoras de

identidades, valores y visiones del mundo. De igual forma, menciona que es necesario apoyar el aprendizaje de lenguas internacionales que ofrecen acceso a la comunicación global y al intercambio de información. Para lograr lo anterior, UNESCO sugiere fomentar el multilingüismo y el diálogo intercultural, así como desarrollar políticas para la traducción, en todos los medios posibles, de materiales escritos y visuales con el fin de promover la circulación de ideas y de trabajos artísticos (UNESCO, 2009).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México menciona con fundamento en los artículos 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, en la Ley General de Educación y en el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública que el aprendizaje de idiomas “permite trascender las fronteras de la educación y la cultura, permitiendo además, el acceso a mejores oportunidades de negocios, de empleo y en general, la positiva convivencia y entendimiento entre individuos de distintas naciones” (“Acuerdo por el,” 2006).

Con esto en consideración, La Secretaría de Educación Pública ha desarrollado un proyecto que busca establecer en México un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas, orientado a elevar la calidad educativa en la materia, especialmente en el caso de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Consecuencia de dicho proyecto, se crea la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), documento que permite ubicar y comparar de manera confiable y objetiva el nivel de conocimiento de un idioma determinado de un alumno tanto de manera general como específica en las distintas habilidades del idioma (SEP, 2014).

La SEP en su Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) reconoce al idioma inglés como un conocimiento básico que permite la inserción en el mundo globalizado

y tiene como fin encaminar en un mismo sentido y articular todos los esfuerzos realizados para la enseñanza del inglés en preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2008).

Como se puede apreciar, todos los organismos mencionados con anterioridad dan su punto de vista sobre la importancia de la enseñanza de la lengua extranjera y, tal y como se menciona al inicio, no existe gran cantidad de información sobre el uso de las actividades lúdicas en la enseñanza de un idioma en cuanto a adultos se refiere. Sin embargo, si se considera que dichas actividades son parte de las estrategias de enseñanza eficaces para el binomio enseñanza- aprendizaje, podemos encontrar mayores datos para presentar en esta disertación. Cabe recordar que las estrategias de enseñanza son todos aquellos apoyos planteados por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos (Díaz Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002).

En este contexto, UNESCO se refiere a las estrategias de enseñanza como deseablemente innovadoras e integradoras y que deben reconocer a todos los lugares en los que se desarrolla el aprendizaje: el centro de trabajo, la comunidad, la familia y la vida cívica y social.

En concordancia con este último, el Consejo de Europa, organismo supranacional independiente de la Unión Europea creó el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MERC) en el que se sostiene que para la enseñanza de una lengua extranjera los métodos que se empleen deben ser aquellos que se consideren más eficaces para alcanzar los objetivos acordados en función de las necesidades de los alumnos como individuos en el contexto social. Aunado a esto, el marco no olvida que para todo este proceso es necesario el componente lúdico y la motivación (Cambridge English Language Assessment, 2014).

En el ámbito local, el gobernador del Estado de Puebla Rafael Moreno Valle Rosas, propone en el Plan Estatal de Desarrollo al idioma inglés como segunda lengua a enseñarse desde la educación básica (Moreno Valle Rosas, 2014). Cabe mencionar que hace referencia al uso de tecnologías como apoyo a este propósito pero es importante mencionar que esta tecnología es una estrategia de aprendizaje y aunque no está vinculada directamente con las actividades lúdicas si pueden trabajar de manera conjunta para lograr el mismo propósito.

Retomando un poco la justificación de esta investigación, el uso de las actividades lúdicas en clases de inglés tiene como objetivo lograr un mayor aprendizaje de dicha lengua en alumnos de educación superior, específicamente de la Universidad La Salle (ULSA). Con referencia a lo anterior, se presentan dos problemáticas de universidades en México.

El doctor José Narro Robles, Rector de la UNAM, plantea dentro del plan de Desarrollo Institucional (Signoret Dorcasberro, 2013) que “un déficit importante en nuestro sistema de educación media superior es el que se refiere al dominio de los idiomas. Todos los egresados de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades deberían estar capacitados para leer y traducir del inglés artículos técnicos y científicos de los distintos campos del conocimiento.”

En un documento (2008) de la ANUIES se habla sobre la problemática que tienen tres universidades de distintos estados de México y que está relacionado con el bajo nivel de inglés que se tiene en el país en todo tipos de estudiantes, principalmente con aquéllos que forman parte de las licenciaturas de lengua inglesa. En este documento también se menciona que “el panorama es desalentador”, dada la estadística obtenida de sólo el 10.6 % de estudiantes aprobados en un instrumento de medición del idioma (Lemus Hidalgo, Duran Howard & Martínez Sánchez, 2008).

Planteados estos dos casos, se hace evidente que el problema del bajo aprovechamiento en el aprendizaje del idioma es general y no sólo exclusivo de la Universidad La Salle, lugar donde se llevará a cabo esta investigación, y que de ser válida la hipótesis presentada en esta tesis bien podría servir como un aliciente que ayude a otras instituciones de este país.

## 1.2 Universidad La Salle Benavente ULSA

En esta sección se presenta el contexto general del lugar en donde se ha de llevar a cabo la investigación, es decir, la Universidad La Salle Benavente (ULSA). Se muestran los orígenes, filosofía y compromisos de esta con el alumnado y su sociedad. Cabe señalar, que toda la información aquí citada es parte del sitio oficial del Colegio Benavente y sus enlaces, a no ser que se especifique lo contrario.

### 1.2.1 Historia del Colegio Benavente

El Colegio Benavente y la Universidad La Salle Benavente son parte de la comunidad educativa más grande del mundo, constituida por un millón de alumnos y más de 67,000 maestros en 82 países de los 5 continentes. Dividida en dos grandes secciones, el Colegio Benavente cubre la educación básica y media superior y la Universidad La Salle Benavente la educación superior en su modalidad de enseñanza y preparación del docente.

El Colegio Benavente tiene sus raíces en el siglo XVII cuando San Juan Bautista De La Salle (1651-1719) fundó en Francia el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas para responder a las necesidades en materia de instrucción, educación y evangelización de niños y jóvenes, hijos de artesanos y gente pobre. Actualmente se conserva el Modelo

Pedagógico del Santo, pero “buscando nuevas alternativas y contenidos educativos que respondan adecuadamente al mundo de hoy”.

El espíritu Lasallista anima e ilumina a la Comunidad Educativa del Colegio Benavente desde su fundación en el año de 1906, y a partir de entonces, constituye un verdadero Modelo Educativo en la educación privada de inspiración cristiana en la ciudad de Puebla.

La Universidad La Salle Benavente, fiel a la Pedagogía de San Juan Bautista De La Salle, se proyecta como un centro educativo que promueve el desarrollo humano y cristiano de la persona al brindar una educación integral, innovadora y de calidad, encaminada a la excelencia educativa y al servicio fraterno a la comunidad y especializada en licenciaturas del rubro de la educación.

### 1.2.2 Historia de la ULSA

El antecedente directo de las escuelas Lasallistas se inicia con su fundador San Juan Bautista de la Salle. Sin embargo, su llegada a México fue varias veces postergada durante el siglo XIX, debido a que las leyes mexicanas no ofrecían las garantías que se requerían para que los extranjeros y principalmente los religiosos se establecieran en el país y se ocuparan de la educación.

Fue hasta 1905 cuando un grupo de hermanos Lasallistas finalmente llegó a este país y en específico a Puebla, ubicándoseles en la casa del Obispado, ahora Casa de la Cultura en la 5 oriente. De esta manera se inauguraron así los primeros cursos de instrucción primaria y bachillerato en enero de 1906. Con el paso de los años se fueron creando nuevas escuelas como la establecida en 1907 en las cercanías de la Iglesia de la Concordia, propiedad de los filipenses, denominada San Juan Bautista de La Salle y la Escuela de San Ignacio en 1908 en instalaciones de los Jesuitas por el rumbo de la colonia de la Luz. Sin embargo, debido a la Revolución Mexicana, los Hermanos Lasallistas tuvieron que emigrar a Estados Unidos, a

Cuba o a Europa y fue hasta 1917 que marcaron su regreso a México cuando se estabilizó el país al promulgar el presidente Venustiano Carranza la Constitución del 5 de febrero; no obstante, a la muerte de este, tuvieron que abandonar el país nuevamente en mayo de 1920.

Durante el período Presidencial de 1934 a 1940 ya en México nuevamente, los hermanos lasallistas permanecieron escondidos y por consiguiente los estudios que brindaban no eran reconocidos. Años más tarde se adquieren unos terrenos en los límites de la Ciudad en la Colonia el Carmen y ahí se establecieron con el nombre de Colegio Benavente en honor de fray Toribio de Benavente, misionero Franciscano que en 1523 emprendió la evangelización y culturización en La Nueva España, Fundador insigne de la Ciudad de Puebla. En 1949 se inaugura el edificio hasta hoy conocido como el plantel centro.

En 1957 inician los cursos de la Normal Superior con las especialidades en Lengua y Literatura Española, Física y Química, Ciencias Biológicas, Geografía, Matemáticas e Historia Universal.

Las Licenciaturas que actualmente ofrece la Universidad La Salle Benavente, buscando siempre la excelencia en la formación de docentes y el compromiso de sus egresados con la sociedad, son Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria, con seis especialidades: Español, Matemáticas, Química, Historia, Geografía y Biología. En todas ellas se imparten cursos de inglés de manera obligatoria. Como complemento a su oferta académica, se ofrecen también las Licenciaturas en Psicopedagogía y en Ciencias Religiosas, además de distintas maestrías y un doctorado.

### 1.2.3 Filosofía Institucional

La Comunidad Lasallista en México (Hermanos, Personal Académico, Personal de Apoyo, Personal de Intendencia, Administrativos, Padres de Familia, Alumnos, Alumnas, Exalumnos,

Exalumnas) es fiel al Proyecto Vital de La Salle al crear Escuelas Cristianas que permitan acercarse al principio evangélico: “Sed perfectos, como mi Padre Celestial es perfecto” (Mt. 5,48). Recrea y anima “juntos y por asociación” en centros educativos, principalmente escuelas, que permiten a sus integrantes (Comunidad Educativa) convertirse en Comunidad Educadora y así progresar en la formación integral de la persona, en el bienestar social “y en el proceso salvífico”, según el proyecto de De La Salle.

#### 1.2.4 Misión

“Formar humana y cristianamente líderes sociales para el servicio de la comunidad”

Para lograrlo es necesario que:

La educación esté basada en los aspectos espiritual, moral, psicológico, cognitivo, afectivo, estético, físico y social, para el desarrollo armónico y crecimiento en valores universales, proyectados en la promoción de la justicia, el liderazgo a favor de la dignidad de la persona y el servicio al ser humano, especialmente al más necesitado.

#### 1.2.5 Visión

Ser una Institución Educativa Lasallista que se distingue por:

- Su compromiso con la formación, desarrollo, crecimiento y promoción de la persona humana y su dignidad.
- La vivencia de valores humanos y cristianos dentro y fuera de la Comunidad Educativa.
- La búsqueda constante de la verdad, la apropiación del saber y la difusión y enriquecimiento de la cultura.
- Formar líderes sociales con pensamiento reflexivo, crítico y autónomo y que ejercen la libertad responsablemente en beneficio propio y de los demás
- Brindar una educación innovadora y de calidad encaminada a la excelencia académica.

- Responder a los retos y a las exigencias de la sociedad actual.

### 1.2.6 Valores

Los Centros Educativos Lasallistas buscan desarrollar en los alumnos y alumnas valores cívicos, éticos y cristianos:

- Valores cívicos: el amor, el servicio a la Patria y el sentido de democracia.
- Valores éticos y/o morales: la justicia, la fraternidad, una mejor convivencia humana, la solidaridad, la integridad de la familia, la responsabilidad social y el respeto a otras culturas y formas de pensar.
- Valores cristianos : la verdad y la libertad, el Don de la Fe, el amor a Dios, el testimonio de Santidad, la esperanza en el Reino de Dios, la fidelidad a la Iglesia y el sentido de trascendencia (“Vida Eterna”).

### 1.2.7 Formación Integral

Convencidos de que una formación de calidad está constituida por diferentes ejes, la Universidad La Salle Benavente brinda una *formación integral* a sus estudiantes, a través de actividades extracurriculares diversas:

- Unidad de Deportes. Cuidado de la salud, actividades físicas deportivas, talleres, torneos y academias.
- Unidad Artístico-Cultural. Talleres, festivales, academias, actividades sabatinas y concursos.
- Unidad de Formación Humana. Clases de formación humana, talleres, apoyo espiritual, convivencias y festejos, programa de virtudes, así como apoyo social y comunitario.
- Unidad de Investigación. Líneas de investigación, coloquios, foros, congresos, proyectos de investigación, publicaciones, participación en el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. y en la Red Internacional de Investigación La Salle;

asesoría, revisión valoración, así como la aprobación de tesis y del documento recepcional.

### 1.2.8 Acreditaciones

Afiliada a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES), la Universidad La Salle Benavente ofrece estudios con reconocimiento de validez oficial de la Secretaría de Educación Pública Federal y por la Secretaría de Educación del Estado de Puebla. Sus planes y programas de estudios tienen registro en la Dirección General de Profesiones y se especializa en impartir Educación Superior en el área de humanidades.

A la vez, los planes de estudio se adecuan a lo dictaminado por la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012), y publicado en el acuerdo número 649 para la formación de maestros del Diario Oficial de la Federación del lunes 20 de agosto de 2012, en el cual se establece, y se menciona para propósitos de esta investigación, que los cursos de inglés se imparten de manera obligatoria durante la licenciatura.

Con referencia a esto, el Diario Oficial establece en la página 15 de la segunda sección lo siguiente:

“Para garantizar el aprendizaje del inglés como lengua adicional, se utilizaron los niveles de dominio del *Marco Común Europeo de Referencia*, respecto al número y naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de las lenguas. Con este antecedente, los cinco espacios curriculares asignados a los cursos de inglés en el Plan de estudios, se corresponden con las competencias específicas a desarrollar en los primeros cuatro niveles comunes de referencia”

Luego, se mencionan las habilidades formativas:

1. Favorecer la adquisición del idioma inglés como lengua adicional.

## 2. Promover el uso del idioma inglés para acceder a fuentes de información actualizada.

Con todo lo anterior en mente, la Universidad La Salle Benavente se establece como una institución educativa que desarrolla y promueve entre sus alumnos la excelencia académica, la investigación educativa, así como la difusión y la extensión de la cultura. A la luz de estos principios, la Universidad La Salle Benavente colabora en la formación de profesionistas bien preparados en los aspectos sociales, convencidos y comprometidos con su país, con sus semejantes y con gran sentido de responsabilidad y espíritu de servicio.

Es con referencia a lo anterior que surge el problema de esta investigación. Existen dentro de la comunidad estudiantil alumnos con bajo aprovechamiento en la asignatura de inglés que no han logrado aumentar sus notas por distintas razones. De acuerdo a la filosofía lasallista, existe un compromiso por parte de la ULSA de formar a la persona humana brindándole una educación innovadora y de calidad encaminada a la excelencia que le ayude a responder a los retos y exigencias de la sociedad actual. Es esta última frase el motivo de que esta investigación tenga su razón de ser: brindar a los alumnos de bajas notas una educación innovadora, con base en las actividades lúdicas, que les apoye en su aprendizaje.

Los directivos de la institución, tal y como lo define el ideario lasallista, están abiertos a las nuevas ideas de enseñanza que puedan ayudar a sus alumnos a aprender y desempeñarse de mejor forma en su quehacer diario; es por esto, que han brindado todo su apoyo a esta investigación la cual se espera aporte datos útiles y trascendentales que contribuyan a que la enseñanza de una lengua extranjera en la educación superior sea diferente.

## Capítulo II: Marco Teórico

En esta sección se expone la teoría que da respuesta y sustento a las preguntas de investigación planteadas al inicio del documento. Se inicia con el modelo constructivista como base de la enseñanza – aprendizaje en la cual se sitúan las actividades lúdicas; se presenta en primer lugar a los principales exponentes, en segundo lugar a sus características generales y finalmente la aplicación del modelo enfocado al juego.

La sección dos aclara conceptos que se manejan durante toda la investigación y que pueden causar confusión para quienes no están familiarizados con el tema de la enseñanza de una lengua. Con referencia a esto, parte importante es la de diferenciar los términos adquisición y aprendizaje pues este hecho marca la teoría mostrada a continuación.

La tercera parte comienza con la distinción de tres términos comúnmente usados en el área: “approach”, “method” y “technique”, para dar pie entonces a la metodología principal

usada en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Se hace mayor énfasis en el “Communicative Approach” y “Task Based Learning Method”.

La metodología previamente mencionada se relaciona de inmediato con las habilidades del idioma las cuales son presentadas de manera breve en la sección cuatro.

En la parte cinco se define el concepto de juego y se contrasta con su similar actividad lúdica para luego presentar en forma breve la historia de este en relación exclusiva con la educación.

Para finalizar, el tema del juego es enfocado en su totalidad a la enseñanza de la lengua extranjera y relacionado con el constructivismo, motivo por el cual se presentan sus características, ventajas y tipos de actividades que se pueden realizar con el fin de mejorar el aprendizaje o la adquisición.

## 2.1 El constructivismo

Las ideas del constructivismo sobre el aprendizaje se pueden resumir de la manera siguiente: “el conocimiento es construido activamente por los aprendices mientras intentan darle sentido a sus experiencias; forman, elaboran y prueban estructuras mentales hasta que una nueva estructura satisfactoria emerge” (Perkins, 1991, p.19). Esta es una de las definiciones que mejor detallan al constructivismo pero desde luego muchos teóricos iniciaron este modelo y aún hay quienes lo siguen afinando con nuevas propuestas y adaptaciones a tiempos actuales. A continuación, se expone la información de los personajes más representativos de este proceso pedagógico.

El punto de vista de Piaget es constructivista porque él creía que la adquisición del conocimiento es un proceso de autoconstrucción continua. El conocimiento no está afuera esperando a ser descubierto por el niño sino que es inventado y reinventado por el niño mientras este se desarrolla e interactúa con el mundo que le rodea. Acorde a esto, los niños

se acercan activamente a su medio ambiente y adquieren el conocimiento a través de sus acciones. Los niños pasan por etapas y procesos durante su desarrollo. Estos procesos, asimilación, acomodación y equilibrio son críticos para el desarrollo y avance a nuevas etapas. Los niños asimilan los nuevos objetos y eventos percibidos de acuerdo a sus esquemas existentes. Entonces necesitan modificar estos esquemas de acuerdo a la nueva experiencia, a esto se le llama acomodación. Finalmente, el desequilibrio y la contradicción surgen entre los esquemas existentes y el modo de pensamiento más sofisticado adoptado por la nueva experiencia tiene que ser resuelto vía el proceso de equilibrio. El lenguaje es parte central de la teoría del desarrollo y aprendizaje de Piaget. Los niños se dan cuenta de su medio ambiente a través del lenguaje y al avanzar por las etapas y procesos la adquisición del lenguaje juega un papel importante (Piaget, 1973).

Bruner (1986), quien define al descubrimiento como todas las formas de obtener conocimiento por uno mismo con el uso de la propia mente, propone que un verdadero acto de descubrimiento no es accidental. Este involucra una expectativa de encontrar uniformidad y relaciones en el medio ambiente, para las cuales los niños conciben estrategias de búsqueda. El carácter de dichas estrategias es una actitud de crear. Los contrastes mentales y las contradicciones que los niños encuentran durante el acto de descubrimiento crean la necesidad de reestructurar su conocimiento previo sobre su medio ambiente. Bruner planteó que los humanos responden a su ambiente a través de imágenes y percepciones convencionales y a través del lenguaje y la razón. Estas representaciones son enactivas, icónicas y simbólicas. Él también creía que el proceso de descubrimiento es un ejercicio de resolución de problemas que contribuye de manera notable en el desarrollo intelectual.

Vygotsky (1978) postuló que los conceptos de desarrollo y aprendizaje de los individuos no podían ser entendidos sin hacer referencia al contexto social y cultural en que estos conceptos están situados. El desarrollo es la conversión de las relaciones sociales en

funciones mentales. Los individuos modifican activamente las situaciones como parte del proceso de responder a este, a lo que se le llama mediación. La mediación es unir lo social a lo mental a través de una herramienta o signo. El lenguaje sirve como un signo y una herramienta en el proceso de internalización del medio ambiente social externo hacia el mundo mental interno. También la interacción entre individuos en el proceso de desarrollo y aprendizaje sirve como un espacio social para la existencia de un espacio entre el nivel de desarrollo determinado por la resolución de problemas independiente y el desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo el andamiaje del adulto o bajo la guía o colaboración de compañeros más capaces. A esto se le llama la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Para Vygotsky (1978) el aprendizaje es una construcción socio-cultural y una negociación de significados alcanzada a través del lenguaje. Este lenguaje tiene un papel particular en el aprendizaje y desarrollo pues al adquirirlo el niño gana dos cosas: los medios para pensar de manera diferente y una herramienta cognitiva para darle sentido al mundo. El lenguaje es usado por el niño como un recurso adicional para resolver problemas, para superar acciones impulsivas, para planear una solución antes de intentar y para controlarse a sí mismo. Ellos usan el lenguaje para obtener la ayuda de otros y para resolver problemas.

De acuerdo con Dewey (1966), conocer no es un proceso de registro o representación sino un proceso de intervención. El conocimiento no apunta a una realidad externa, independiente y objetiva sino que siempre está involucrado en la acción. El saber consiste en las operaciones que vuelven a la realidad experimentada en una forma de relaciones que pueden ser usadas en acciones futuras. La interacción social lleva a todos los participantes involucrados a poner atención a las contribuciones hechas por otros participantes. Para poder continuar la interacción social, los participantes tienen que observar y ajustarse a los objetos e inferencias que otros construyen. Dewey definió a la reflexión como una examinación en

curso proactiva de creencias y prácticas, sus orígenes y sus impactos durante la interacción. Por lo tanto, él favorece “el aprendizaje al hacer”.

Para Audrey Gray (1997) el constructivismo es una forma de ver el aprendizaje en la creencia de que el conocimiento no es una cosa que puede ser simplemente dada por el maestro. Por el contrario, el conocimiento es construido por los aprendices a través de un proceso mental activo de desarrollo. Los aprendices son los constructores y creadores del significado y conocimiento. De esta forma, un salón de clases constructivista debe estar enfocado en el aprendiz y el profesor debe darle al alumno las experiencias que le permitan hacer hipótesis, predecir, manipular objetos, plantear preguntas, investigar, imaginar e inventar. El papel del maestro es facilitar este proceso.

Kuhn (1970) establece que la gente construye su entendimiento sobre el mundo a través de la constante reestructuración de sus pensamientos, lo percibe a través de sus experiencias, a través de la interfaz de sus sentidos y los significados autoconstruidos de estos mismos.

El constructivismo de von Glasersfeld (1996) plantea que los humanos interpretan al mundo de manera coherente con la realidad. El saber es un proceso de adaptación dinámica hacia las interpretaciones viables de la experiencia. El conocedor no necesariamente construye conocimiento de un mundo real. Von Glasersfeld se ha enfocado principalmente en la auto-regulación individual y la construcción de estructuras conceptuales a través de la reflexión y la abstracción.

De acuerdo a Fosnot (1996), en términos del constructivismo, el conocimiento es temporal, de desarrollo, no objetivo, internamente construido, social y culturalmente arbitrario. El aprendizaje constructivista es un proceso en el cual el aprendiz resuelve conflictos que

surgen entre el conocimiento antiguo y nuevo con la ayuda de las herramientas creadas culturalmente y en cooperación con otros.

### *2.1.2 Aprendizaje constructivista y sus características principales*

La teoría del constructivismo plantea que el conocimiento es una red de relaciones y es construida activamente por los aprendices mientras intentan darle sentido a sus experiencias y medio ambiente. Por lo tanto, los aprendices no son latas vacías para llenarse con conocimiento sino organismos dinámicos buscando significado. Perkins (1991) establece que independientemente de lo que se aprende, los procesos constructivistas operan y los aprendices forman, elaboran y prueban estructuras mentales hasta que una estructura satisfactoria emerge. Además, nuevas experiencias causarán perturbaciones en estas estructuras así que deben ser construidas nuevamente de manera que le den sentido a la nueva información. Piaget, Bruner y Vygotsky hablan del mismo proceso como un proceso de acomodación y reestructuración.

El modelo constructivista reconoce el aprendizaje en contexto (Jonassen, 1991) y el aprendizaje de conocimiento sólo puede ser alcanzado a través de actividad significativa. El aprendizaje es un proceso continuo durante toda la vida que resulta de la acción en situaciones (Brown, 1987). Los aprendices deberían identificar, perseguir y reflexionar sobre sus propias metas de aprendizaje mientras resuelven problemas del mundo real. Esto es, los aprendices deben ser autónomos y conscientes de sí mismos. A este respecto, las condiciones necesarias para que el aprendizaje constructivista tenga lugar se dividen de la siguiente manera (Driscoll, 2000):

- a) El aprendizaje debe estar incluido en un medio ambiente complejo, realista y relevante. Los problemas y experiencias de la vida real son complejos y relevantes, por esta razón, la educación escolar debe reflejar la complejidad de la vida. Esta complejidad

puede ser provista a través de herramientas y el contenido a ser aprendido. Mayor información se dará en secciones subsecuentes al referirse al tipo de juegos.

- b) Proveer la negociación social como una parte integral del aprendizaje. Bruner (1986) afirma que el aprendizaje en la mayoría de los escenarios es una actividad comunal; un lugar donde se comparte la cultura. Esto es, la colaboración es una noción importante del medio ambiente de aprendizaje del constructivismo. La colaboración que representa y provee el aspecto social del aprendizaje le permite al aprendiz el desarrollar sus propios planes y conocimientos a través del esfuerzo conjunto y le da la oportunidad de llegar a nuevos entendimientos vía el dar y recibir por la interacción, el argumento y la discusión (Vygotsky, 1978). La colaboración también provee los medios para que los aprendices entiendan y aprendan el punto de vista de otros.
- c) Apoyar perspectivas múltiples y el uso de múltiples modos de representación. La diversidad es una característica de la vida que se debe reflejar en el medio ambiente constructivista. Los principios generales y los modelos individuales no siempre aplican a todas las situaciones y casos de la vida. La gente tiene diferentes antecedentes sociales y sus percepciones sobre las situaciones a las que se enfrenta pueden ser múltiples. Ver el mismo contenido de aprendizaje vía distintos modos sensoriales, tales como el visual, auditivo o kinestésico, permite que distintos aspectos sean percibidos.
- d) Estimular la propiedad en el aprendizaje. La teoría constructivista sostiene que los aprendices construyen activamente el significado de las cosas por sí mismos lo cual plantea que necesitan hacerse responsables de su aprendizaje. Sin embargo, los aprendices necesitan que se les enseñe a desarrollar la autonomía además del contenido.
- e) Proveer tiempo suficiente para su propia investigación. Los aprendices necesitan tiempo para analizar el contexto y todas sus perspectivas. Los maestros deben proveer el tiempo para permitir ese análisis antes y durante las actividades.

- f) Promover la auto-conciencia del proceso de construcción del conocimiento. Driscoll (2000) sostiene que con la conciencia viene la habilidad de inventar y explorar nuevas estructuras o contextos y cuando los aprendices se dan cuenta de cómo sus conjeturas o puntos de vista moldean su conocimiento entonces se sienten libres de explorar, lo que puede resultar en nuevas suposiciones o puntos de vista.

### *2.1.3 El constructivismo y el juego en la enseñanza de una lengua extranjera*

Basado en lo expuesto anteriormente, parece difícil o quizá imposible el que los libros de texto con amplias reglas gramaticales y trabajo basado en escribir o repetir conduzcan al aprendizaje como lo busca el constructivismo. Por tal razón, los maestros necesitan liberar a los estudiantes de los métodos tradicionales; liberarlos, especialmente, de las reglas gramaticales estrictas y rígidas que tanto se practican en los salones de clase de las lenguas extranjeras.

Con este fin, el empleo de actividades lúdicas ya sea de tipo tradicional o de internet pero adaptadas a las necesidades de los alumnos puede servir para implementar las múltiples condiciones constructivistas para el aprendizaje, las cuales en retribución darán la oportunidad de mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera.

De acuerdo a Reinfried (2000), el aprendizaje de idiomas constructivista debe estar orientado a la acción en donde el lenguaje es aprendido a través de la colaboración, la libre creación es elogiada y el aprendizaje es alcanzado realizando proyectos. Este constructivismo debe estar centrado en el alumno el cual debe ser apoyado para promover su autonomía y aprendizaje individuales. El aprendiz debe desarrollar conciencia no sólo de aprender sino del lenguaje en sí mismo así como del aspecto intercultural. Finalmente, el aprendizaje de idiomas constructivista debe ser holístico con una perspectiva orientada al contenido, con un medio ambiente auténtico y complejo. Desde esta perspectiva, el implementar actividades lúdicas en

el proceso de aprendizaje y enseñanza de idiomas es respaldado por el enfoque constructivista.

Con respecto al medio ambiente para el aprendizaje, Perkins (1991) dice que este puede ser analizado en cinco facetas, pero no necesariamente todas están siempre presentes.

Estas facetas son:

- i) Bancos de información. Son fuentes de información explícita sobre un tema, como lo son los libros.
- ii) Almohadillas de símbolos. Son superficies para la construcción y manipulación de símbolos como los procesadores de palabras.
- iii) Kits de construcción. Se refiere a la colección de bloques de construcción que cuando se ponen juntos forman una entidad, por ejemplo, los juegos de Lego.
- iv) Phenomenaria. Son áreas con el propósito específico de presentar fenómenos y hacerlos accesibles al escrutinio y manipulación. Ejemplos de esto es el juego de computadora SimCity en el que se modela el ambiente de una ciudad.
- v) Directores de la tarea. Son elementos del medio ambiente que fijan las tareas a emprenderse en el curso; guían y proveen retroalimentación sobre el proceso y/o el producto. El maestro es un ejemplo.

Dado que la aportación de Perkins promueve el uso del constructivismo en conjunción con tecnologías de la información para facilitar el entendimiento y el uso activo del conocimiento del estudiante, el juego puede adaptarse adecuadamente dentro de las cinco facetas antes mencionadas para promover eficazmente el aprendizaje de otro idioma puesto que existen juegos de computadora cuyo uso en el salón de clase o de manera individual apoyan a dicho aprendizaje.

De igual forma, Edelson (1996) dice que los avances en la tecnología han ayudado a crear nuevas formas de aprender en escenarios educativos. Por ejemplo, no sólo las actividades grupales en los salones sino el internet, los programas de computadora, los sitios web y los proyectos crean oportunidades para la negociación social y el aprendizaje de interacción, aspectos necesarios dentro del aprendizaje constructivista.

## 2.2 Procesos de aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera

Hay distintos conceptos que son necesarios aclarar al hablar del aprendizaje o adquisición de una lengua extranjera pues de cierta forma son utilizados de manera similar en el quehacer cotidiano pero que al momento de exponer la teoría que les soporta es evidente que las diferencias son importantes. En esta sección se discute sobre este tema y se define porqué en esta investigación se pretende lograr que los alumnos aprendan y no que adquieran el idioma inglés.

### 2.2.1 *Lengua extranjera (LE) y Segunda lengua (LS)*

En primer lugar está el hacer la distinción entre lengua materna (L1), segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE). De acuerdo a Bilash (2011), se considera que la lengua materna es la primera lengua que uno aprende cuando se es niño, mientras que una segunda lengua es adquirida bajo la necesidad de aprender el idioma de otro país. Por otro lado, cuando la lengua se aprende en la escuela, se le considera a esta como una lengua extranjera. Complementando esta información, se puede agregar que cuando un aprendiz está expuesto fuera del salón de clases en una variedad de escenarios al idioma que está aprendiendo, entonces se habla de la adquisición de una segunda lengua. Estar en el ambiente de una lengua extranjera significa que el aprendiz difícilmente tendrá la oportunidad de estar expuesto al idioma que aprende si no está dentro del salón; fuera de este, las oportunidades son nulas.

Dado que los objetivos que se plantean en esta tesis tienden a cumplirse dentro de un salón de clases y los alumnos no están expuestos al idioma al dejar el aula, se habla entonces que los alumnos están expuestos a una lengua extranjera. No obstante y aun existiendo marcadas diferencias entre ellos, en muchos textos en idioma inglés de metodología de enseñanza de otra lengua, se refieren indistintamente a los términos segunda lengua o lengua extranjera como L2, por lo tanto, no es inapropiado el considerar en este documento a ambos términos como similares.

### *2.2.2 Adquisición y aprendizaje*

En los párrafos anteriores se habló de aprender y adquirir una lengua extranjera pero al hablar de idiomas es importante exponer lo que se ha propuesto por los estudiosos sobre cada uno de estos procesos.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje de Krashen (1985), hay dos formas de desarrollar las habilidades y el conocimiento, esto es la competencia, de una segunda lengua. La primera es la “adquisición”, que se refiere a la manera natural de “tomar” un idioma al usarlo en situaciones comunicativas naturales. El término adquisición es usado para referirse al proceso inconsciente por el cual el idioma es adquirido de manera similar a como un niño adquiere su primer idioma y probablemente el segundo también.

El término “aprendizaje”, en contraste, significa tener un conocimiento consciente sobre la gramática de manera que se desarrollan reglas conscientes sobre el lenguaje. En este contexto, la enseñanza formal y la corrección de errores son necesarias para que el aprendizaje ocurra. Es importante señalar que de acuerdo con Krashen el aprendizaje no lleva

a la adquisición del idioma y viceversa, esto es, ambos procesos el de aprendizaje y el de adquisición son independientes y mutuamente excluyentes.

Oponiéndose a lo dicho por Krashen, hay otros teóricos como McLaughlin y Bialystok (Brown, 1987) que creen que no es difícil adquirir algo que hemos aprendido por medio de un control consciente.

Aunado a esto, muchos estudiosos y especialistas en la materia se refieren a los términos aprendizaje y adquisición como sinónimos (Nolasco Fraguas & Ideaspropias, 2004) o bien como procesos complementarios, tal y como lo confirma Baralo (1995) quien en su texto “Adquisición y/o aprendizaje del español / LE” concluye lo siguiente:

En resumen, lo que propongo es que, para conseguir estadios más altos de competencia comunicativa en una lengua meta, y de la manera más rápida y eficaz, lo más efectivo es adquirir, gracias al conocimiento heredado de los principios universales del lenguaje y mediante la interacción con los datos de la lengua objeto; y aprender, por medio de la práctica, el uso, la corrección, el estudio y la enseñanza del profesor, los aspectos más idiosincrásicos y peculiares de la LE. (Baralo, 1995, p. 67)

Esto permite concluir que los términos aprendizaje y adquisición, aunque no son sinónimos, sí son términos íntimamente relacionados y que trabajan a la par en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere.

Ha sido prudente aclarar los términos anteriores porque de acuerdo a lo anterior expuesto y de acuerdo a los objetivos a cubrir en esta investigación, el trabajo con los alumnos tiene que ser un proceso de aprendizaje. Sin embargo, en párrafos siguientes se explica por qué también el concepto de adquisición toma importancia para cumplir con los propósitos de esta investigación.

### 2.2.3 Teoría del aprendizaje de L2

Anteriormente se mencionaron las características del aprendizaje y la adquisición de una L2, y de acuerdo con estas y a las especificaciones del grupo con el cual se trabajará en la ULSA, es claro que las teorías del aprendizaje deben ser la base de esta investigación, sin embargo, se muestra aquí que de acuerdo a los objetivos de la misma, muchos aspectos de la adquisición del idioma están presentes cuando se trabaja en clase. Como dice Krashen (Pagoda, 2012), el aprendizaje no es malo, pero tampoco es suficiente para desarrollar la competencia del lenguaje.

El mismo autor (1981, p. 101) propone un modelo teórico en el que un programa de la enseñanza del lenguaje tiene dos componentes principales, la adquisición y el aprendizaje. Esto se muestra en la figura 2.1.

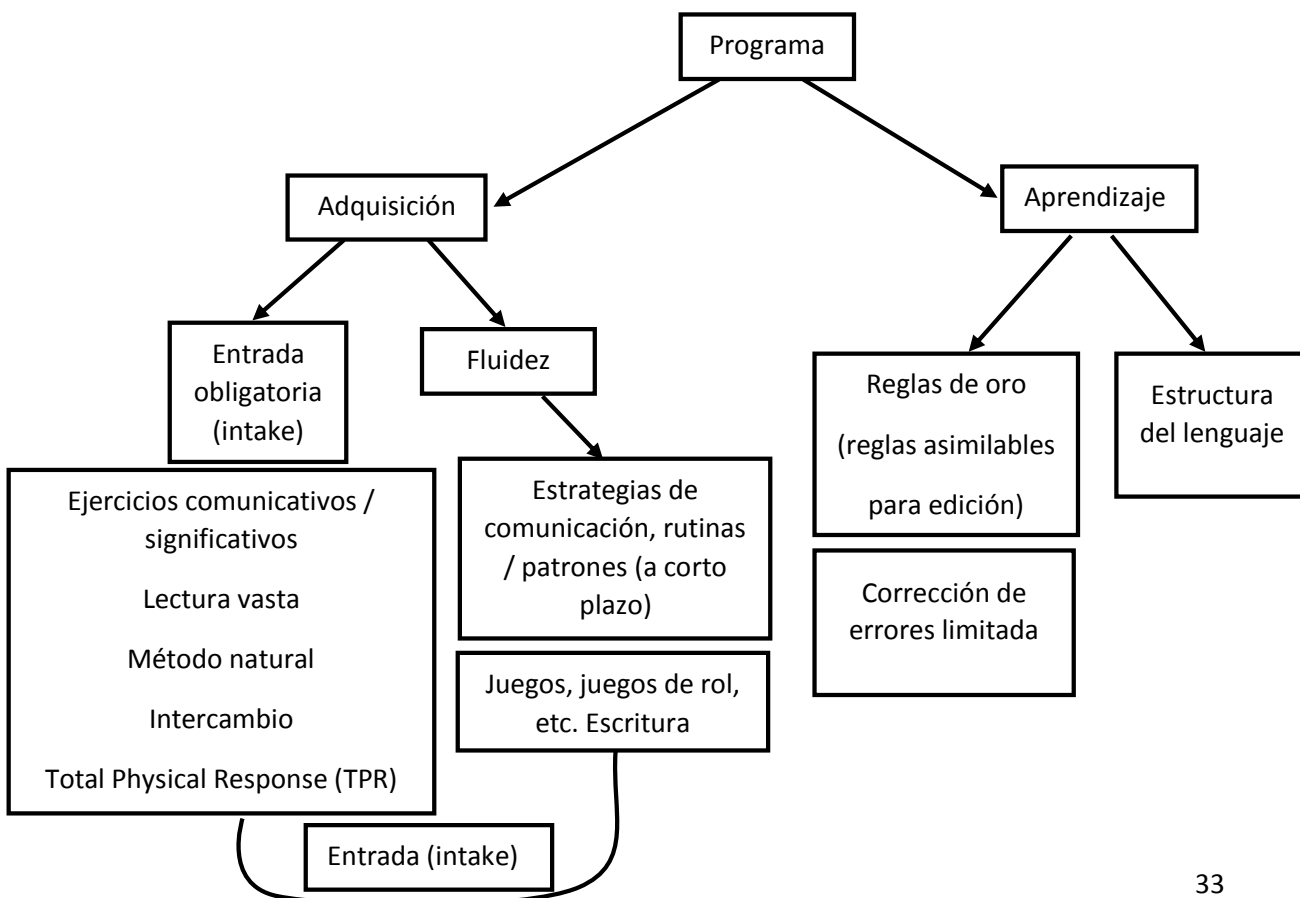


Figura 2.1 Modelo teórico de adquisición y aprendizaje

Como se puede apreciar, tanto el aprendizaje como la adquisición se complementan para dar lugar a la competencia del lenguaje. En el aprendizaje se aprende la estructura del lenguaje a través de reglas y existe un grado limitado de corrección de errores. Por su parte, la adquisición se desarrolla con la entrada de datos comprensibles, que se da a través de estrategias comunicativas, rutinas, juegos, escritura, entre otros, y con el apoyo de ciertos métodos en los que se basa para alcanzar la competencia dentro del aula (Krashen, 1981).

Para tener una explicación más amplia de esta terminología y su intención, se exponen las teorías de la adquisición de Krashen para una segunda lengua.

#### *2.2.4 Teoría de la adquisición de una segunda lengua*

Krashen cree que no hay una diferencia fundamental entre la manera que adquirimos nuestro primer idioma y las lenguas subsecuentes, llámesele inglés, alemán, francés, chino o cualquier otra lengua del planeta. Asegura que los humanos tienen una habilidad innata que guía el proceso de aprendizaje de un idioma. Los niños aprenden su lengua madre simplemente al escuchar atentamente al lenguaje hablado que tiene un significado para ellos. Las lenguas extranjeras son adquiridas de la misma forma.

Krashen (1982) sintetiza sus teorías de la adquisición de una segunda lengua / lengua extranjera en cinco hipótesis:

- a) La distinción entre adquisición y aprendizaje.

Ya se expuso previamente la distinción entre estos dos términos, pero en este apartado Krashen se refiere específicamente a los adultos, quienes tienen dos maneras distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua.

La primera es la adquisición, en donde la persona no es consciente del hecho de que está adquiriendo un idioma sino que está consciente de que está usando el lenguaje para comunicarse. El resultado de la adquisición del lenguaje, la competencia adquirida, es también subconsciente. La persona no se da cuenta que ha adquirido reglas del lenguaje. En lugar de eso tiene un sentimiento de que está haciendo bien las cosas, esto es, los enunciados gramaticales “suenan” bien o se “sienten” bien y los errores se “sienten” mal, aun cuando sin estar conscientes se sabe que la regla gramatical no fue bien trabajada.

La segunda manera de desarrollar la competencia es por el aprendizaje, que se refiere al conocimiento consciente de una segunda lengua, el saber las reglas, su uso y poder hablar de ellas. De manera menos formal se le conoce como “gramática” y de manera más formal se le llama también “conocimiento formal del lenguaje” o “aprendizaje explícito”

Algunos otros teóricos de la segunda lengua asumen que los niños adquieren y los adultos aprenden. Sin embargo, de acuerdo con Krashen (1982), los adultos también adquieren el lenguaje y pueden acceder al mismo dispositivo de adquisición de este de la misma forma que lo hacen los niños.

La corrección de los errores tiene poco o nulo efecto en la adquisición subconsciente, pero se piensa que es útil para el aprendizaje consciente pues supuestamente ayuda al aprendiz a deducir la forma correcta de la regla gramatical. Sin embargo, de acuerdo a Fanselow (1977) no está claro si la corrección del error tiene impacto en la práctica diaria. Por su parte, Leal Oliva & Sánchez Rodríguez (2009) consideran que los errores son una evidencia clara del proceso de desarrollo de la competencia en un segundo idioma y que deben ser

corregidos dependiendo de la función del tipo de ejercicio que se realice y en especial en base al objetivo que se persiga con ese ejercicio.

b) La hipótesis del orden natural

Esta hipótesis establece que la adquisición de las estructuras gramaticales del lenguaje sucede en un orden predecible, eso es, se tiende a adquirir ciertas reglas antes que otras. Este orden natural sucede tanto en el niño como en el adulto.

c) La hipótesis del Monitor

Mientras que la distinción entre adquisición y aprendizaje presenta a estos dos procesos como separados pero coexistentes en el adulto, aun no se ha hablado de su función mientras la persona se desempeña en el segundo idioma. La teoría del monitor dice que la adquisición inicia nuestras elocuciones en un segundo idioma y es responsable de nuestra fluidez. El aprendizaje sólo tiene la función de monitorear o editar y entra en escena para hacer cambios en la forma de las elocuciones después de que se ha producido por el sistema adquirido. Esto puede suceder antes de que hablemos o escribamos, o bien después, a lo que se le llama auto-corrección de errores.

La hipótesis del monitor sugiere que las reglas formales, o el aprendizaje consciente, sólo tiene un papel limitado en la ejecución del segundo idioma, esto es, que los hablantes del segundo idioma pueden usar reglas conscientes sólo cuando se cumplen tres condiciones, las cuáles se listan a continuación:

- i) Tiempo. Para pensar sobre las reglas y su uso de manera efectiva, el hablante de la segunda lengua necesita suficiente tiempo, el cual es difícil que exista en una conversación normal.
- ii) Enfocarse en la forma. Para usar el monitor correctamente, el tiempo no es suficiente; el hablante debe enfocarse también en la forma. Dicho de otra manera,

aun cuando se tenga tiempo, al hablar se le puede dar mayor énfasis a lo que se dice sin atender al cómo se está diciendo.

- iii) Conocer la regla. Se asegura que los estudiantes están expuestos sólo a una parte de la gramática de un idioma y que ni aún los mejores estudiantes aprenden cada regla a la que son expuestos.

Algunas de las variantes que se pueden apreciar en el adulto en términos de su desempeño y la adquisición de la segunda lengua van de acuerdo al uso consciente del monitor. Estas se dividen en tres tipos básicos:

- i) Uso excesivo del monitor. Esta es la gente que intenta monitorear todo el tiempo; hablantes que están verificando constantemente su producción con el conocimiento consciente de la segunda lengua. Como resultado, dichos hablantes son dubitativos al hablar, se autocorrigen durante las elocuciones y están tan preocupados por la exactitud de lo que dicen que no tienen fluidez al hablar.
  - ii) Falta de uso del monitor. Estos son hablantes que no han aprendido, o si ya lo han hecho, prefieren no usar su conocimiento consciente aun cuando las condiciones lo permiten. Usualmente se autocorrigen sólo cuando “sienten” que deben hacerlo y confían completamente en el sistema adquirido.
  - iii) Uso óptimo del monitor. La meta pedagógica del profesor es producir hablantes que usen el monitor cuando sea apropiado y cuando no interfiera con la comunicación, esto es, en una conversación ordinaria. Sin embargo, estos hablantes harán las correcciones necesarias en su escritura en la búsqueda de una producción más acertada. Por lo tanto, los usuarios óptimos del monitor pueden usar su competencia aprendida como un complemento de su competencia adquirida.
- d) La hipótesis de la entrada

Para exponer lo que dice esta hipótesis es necesario hacer referencia a la del orden natural, pues su base está en la forma en la que un hablante pasa de un nivel actual de competencia  $i$  a otro nivel de competencia  $i + 1$ . Esta hipótesis dice que una condición necesaria (pero no suficiente) para moverse de un nivel a otro es que el hablante entienda la información de entrada que contenga  $i + 1$ , en donde “entender” significa que el hablante tenga su atención en el significado y no en la forma del mensaje.

Se habla de adquisición, en otras palabras, sólo cuando se entiende el lenguaje que contiene estructuras más complejas de las que se conocen al momento; esto es posible ya que para entender utilizamos algo más que la competencia lingüística, esto incluye al contexto, el conocimiento que se tenga sobre el mundo y la información extra-lingüística que ayuda a entender el lenguaje dirigido al individuo.

Esta hipótesis también dice que si la información de entrada es suficiente y entendida por el adquirente entonces  $i + 1$  es provista automáticamente. En otras palabras, cuando la comunicación es exitosa, cuando la información de entrada es entendida y hay suficiente de esta entonces  $i + 1$  es provista automáticamente.

Krashen (Pagoda, 2011) explica lo anterior en un ejemplo desarrollado en una conferencia sobre esta hipótesis: Krashen se dirige a los alumnos nativos parlantes del idioma inglés y les comienza a hablar en alemán. Luego les pregunta si creen que de esta forma aprenderían alemán, a lo que ellos responden que no. Luego pregunta: “¿Y si se los repitiera?” “¿Aprenderían alemán?”, los alumnos responden negativamente. “¿Y si se los dijera más despacio, lo escribiera, les pidiera que lo repitieran o lo dijera más alto?” “¿Aprenderían alemán?” Pregunta. Los alumnos contestan que el resultado sería el mismo. Krashen asegura que nada de esto sirve para adquirir una segunda lengua. Entonces dibuja partes de la cara en una cartulina mientras indica en alemán el nombre de cada una de ellas, aseverando que de esta forma es más fácil que la información se entienda y concluye que lo único que en

realidad sirve para adquirir el lenguaje es el entender mensajes, esto es, información de entrada entendible (comprehensible input): “adquirimos el idioma cuando entendemos lo que la gente nos dice, no cómo nos lo dice”.

Finalmente, la hipótesis de la información de entrada dice que la fluidez en el habla no puede ser enseñada directamente sino que emerge por sí sola a través del tiempo proveyendo información entendible. Cuando el adquirente se sienta listo entonces comenzará a hablar. Este comienzo en el habla no será gramáticamente preciso dado que esta se desarrolla con el tiempo cuando el hablante escucha y entiende más información de entrada.

e) La hipótesis del filtro afectivo

Esta teoría habla sobre cómo los factores afectivos se relacionan con el proceso de adquisición del lenguaje en donde el estado emocional o la actitud pueden permitir, impedir o bloquear la información de entrada necesaria para dicha adquisición. Los factores se separan en tres categorías:

- i) Motivación. Los hablantes con altos niveles de motivación generalmente se desempeñan mejor en la adquisición de un segundo idioma.
- ii) Autoconfianza. Los hablantes con autoconfianza y una buena imagen de sí mismos tienden a adquirir mejor la segunda lengua.
- iii) Ansiedad. Baja ansiedad parece ser conducente a la adquisición de una segunda lengua, ya sea ansiedad personal o del grupo del salón de clases.

Lo anterior significa que el hablante está abierto a la información y que teniendo la actitud correcta, tales como el ánimo y la confianza, la adquisición del segundo idioma será un éxito. Por el contrario, baja motivación, baja autoestima y alta ansiedad pueden provocar que el filtro afectivo se incremente y forme un bloque mental que haga que la información de

entrada no se use para la adquisición. En otras palabras, cuando el filtro es alto, se impide la adquisición del lenguaje.

Finalmente, es necesario sentar las bases de lo que será el taller de actividades lúdicas en esta investigación. Se buscará que los alumnos de manera inconsciente adquieran el idioma pero esto no será posible sin que el aprendizaje esté presente. Una de las características principales de la adquisición es el proveer un mensaje entendible para que el alumno lo asimile y use, sin embargo, su uso será regulado por las reglas gramaticales de las cuales echa mano el alumno de manera consciente o inconsciente dado que los estudiantes ya tienen otras clases de inglés en las cuales su aprovechamiento es bajo y que forman parte de las estructuras que regularán su desempeño en el taller. Los juegos serán el medio para presentar la información a los alumnos pero nuevamente las reglas gramaticales estarán presentes. De igual forma sucederá con los ejercicios comunicativos en los que la autorregulación o la corrección de la pareja tomarán un rol primordial.

Entonces, ¿esta investigación es sobre aprendizaje o adquisición? Que no se mal interprete. En este documento se intenta demostrar que las actividades lúdicas son eficaces en el aprendizaje de un idioma pero de ninguna manera se intenta dejar a un lado que la adquisición del lenguaje es importante en el proceso del desarrollo de la competencia comunicativa. Como bien se mencionó en párrafos anteriores, ambos procesos aunque son independientes, en algún momento se necesitan el uno al otro, principalmente cuando se habla de una clase de lengua extranjera. Pero además no hay que perder de vista la meta de las clases de LE: que el alumno logre comunicarse efectivamente en otro idioma en cualquier contexto, sea el aula o en un país lejano.

#### *2.2.5 Metodología para la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera*

Esta parte de la investigación provee una descripción breve de los principios y procedimientos básicos de los métodos y enfoques o acercamientos (approaches) más comunes y reconocidos para la enseñanza de una lengua extranjera o segunda lengua. Cada una de ellas tiene una orientación teórica, colección de estrategias y actividades de aprendizaje designadas para alcanzar las metas específicas a las que se busca llegar durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. De manera más amplia, se presentan los procesos Communicative Approach y Task-Based Learning como base y justificación para el uso de las actividades lúdicas en el aula.

#### *2.2.5.1 La diferencia entre método, técnica y enfoque o acercamiento (Approach)*

Vale la pena clarificar brevemente la diferencia entre los conceptos de enfoque o acercamiento “approach” por su traducción al español o también llamado “principio” o “estrategia” desde el idioma original anglosajón, y los términos método y técnica, los cuáles están relacionados de manera muy cercana (Richards y Rogers, 1986). Estos términos representan, de hecho, tres niveles de análisis y significan la decisión del profesor en su forma de enseñar en el aula. Un “approach” o estrategia es el más abstracto de los tres conceptos y se refiere a los principios psicolingüísticos y sociolingüísticos que soportan a los métodos y las técnicas. De hecho, cada maestro tiene principios teóricos que funcionan como un marco de ideas para sus métodos y técnicas. Una técnica es el más simple de los tres conceptos pues es meramente un procedimiento que se usa en el salón de clases. Los métodos se ubican entre los “approaches” y las técnicas; son el mediador entre la teoría (approach) y la práctica del salón (Cerezal Sierra, 1995). Con esta información en mente, se exponen a continuación los métodos y estrategias (approaches) más comunes en la enseñanza. Es importante mencionar que se mantienen los nombres originales que utilizan los autores dado que en las fuentes en español que manejan metodología se refieren sin distinción a los términos método y “approach”.

#### *2.2.5.2 The Grammar-Translation Approach*

Históricamente utilizado en la enseñanza del griego y el latín. Las clases se impartían en la lengua madre del alumno (L1) con poco uso de la lengua meta. Antes de la aparición y uso extenso del “Communicative Approach” era altamente utilizado en la enseñanza de lenguas mostrando su gran efectividad. Sus bases radican principalmente en el análisis y el estudio de las reglas gramaticales del idioma, usualmente siguiendo el orden de la gramática del latín, y en la práctica con la manipulación de las estructuras gramaticales a través de la traducción desde L1 a L2 y viceversa (Bowen, 2012).

Una clase típica con este enfoque es presentar las reglas de cierto elemento gramatical con el que se desee trabajar, ilustrar su uso incluyendo dicho elemento muchas veces en un texto y finalmente practicarlo a través de ejercicios escritos y traduciéndolo a L1. El texto es acompañado generalmente con una lista del vocabulario utilizado en el texto con su traducción a L1 (Bowen, 2012). Algunas otras consideraciones son: el uso preciso de los elementos del idioma es primordial para este enfoque; el vocabulario se enseña en forma de listas de palabras aisladas; hay explicaciones elaboradas de gramática en las que se proveen las reglas para poner juntas a las palabras; la instrucción normalmente se enfoca en la forma y la inflexión de estas últimas; la lectura de textos difíciles comienza desde inicio del curso; se pone poca atención al contenido de los textos el cual se trabaja en forma de ejercicios en análisis gramatical; a menudo las únicas repeticiones que existen del idioma son a través de ejercicios en los que se traduce enunciados sin relación entre ellos. Prácticamente no se presta atención a la pronunciación (Kerper Mora, 2013).

#### *2.2.5.3 The Direct Approach*

Aparece a finales del siglo XIX y representa un cambio en la forma de enseñanza de segundas lenguas bajo los principios metodológicos de no utilizar la lengua materna en clase. Es una

reacción al enfoque “Grammar- Translation” y su fracaso en producir aprendices que pudieran usar la lengua extranjera que estudiaron (Celce-Murcia, 1991). En este enfoque el vocabulario se aprende mediante la visualización de objetos y situaciones, la gramática se enseña por medio de estructuras orientadas a la comunicación, no se utiliza la traducción como práctica dominante y la práctica del idioma es por medio de la conversación en lugar de la escritura (Blázquez Ortigosa, 2010).

Otras características son: no se permite el uso de L1 (de hecho el maestro no necesariamente debe saber el idioma nativo de los alumnos); las lecciones comienzan con diálogos y anécdotas en un estilo de conversación; las acciones y las imágenes utilizadas se usan para un mejor entendimiento; la gramática y la cultura se aprenden de manera inductiva; los textos literarios se lee por placer y no son analizados gramaticalmente; el maestro debe ser nativo de L1 o con un nivel de desempeño parecido (Celce-Murcia, 1991).

#### *2.2.5.4 The Reading Approach*

Se usa básicamente para razones prácticas y académicas o bien para estudios científicos. Esta estrategia es para la gente que no viaja al extranjero y para quien la lectura es la habilidad del idioma que más utilidad le genera. Sólo se enseña la gramática necesaria para la comprensión. Se le pone poca atención a la pronunciación y a la conversación. Se da especial énfasis a la lectura en donde el vocabulario es controlado y se busca expandirlo tan pronto como sea posible dado que la adquisición de este se considera más importante que la gramática. La traducción es un procedimiento relacionado con la comprensión del texto escrito (Kerper Mora, 2013).

Este método o enfoque fue concebido para el uso de los aprendices en la India y para los alemanes o franceses en los Estados Unidos de Norteamérica quienes no tenían tiempo de trabajar al idioma de una manera oral. Se cree también que se utilizó en los alumnos de

Inglaterra quienes tenían poca habilidad en el aprendizaje del idioma. Sus ventajas en tales casos son las siguientes (West, 1937):

- El aprendiz no tiene que ser un experto en gramática sino simplemente reconocerla.
- Las preposiciones en inglés representan una gran dificultad en el discurso escrito u oral. En la lectura estas son meramente neutrales: las preposiciones no afectan el significado (to look out of the window); aun siendo incorrectas en el enunciado este puede ser entendido (to look out by the window).
- Este método requiere poca habilidad en la enseñanza puesto que la forma de las lecciones es estandarizada.
- El método no demanda conocimiento profundo del lenguaje por parte del maestro ya que él no debe crear enunciados o preguntas. Todo viene en los libros.
- Es un método económico en cuanto al tiempo que ahorra puesto que todos los estudiantes leen simultáneamente.

#### *2.2.5.5 The Silent Way*

Esta metodología de enseñanza del idioma fue concebida por Caleb Gattegno cuyo nombre es conocido por su interés en el uso de palillos de distintos colores llamadas “barras Cuisenaire” y por su enfoque en la enseñanza de la lectura inicial en la que los sonidos son codificados por colores específicos; ambos forman parte de los elementos principales de este tipo de enseñanza.

“The silent way” comparte características de otras teorías del aprendizaje y filosofías de la educación. Estas se describen a continuación (Richards y Rodgers, 1986):

1. El aprendizaje se facilita si el aprendiz descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que se debe aprender, esto es, el aprendizaje es una actividad en la que se crea, descubre y se resuelven problemas más que una en la que solamente se escucha.

2. El aprendizaje se facilita si se acompaña con objetos físicos. Basado en el uso de las barras Cuisenaire y los cuadros de pronunciación por colores (llamados cuadros Fidel) se provee al estudiante de enfoques físicos para su aprendizaje y también se crean imágenes memorables para facilitar el recuerdo en los aprendices. En términos psicológicos, estos dispositivos visuales sirven como mediadores asociativos para el aprendizaje y el recuerdo.
3. El aprendizaje se facilita resolviendo problemas que involucren al material que se quiere aprender.

Como se puede apreciar. "The Silent Way" está basado en la idea de que los maestros deben estar en silencio tanto como sea posible durante la clase pero a los estudiantes se les debe alentar tanto como puedan. Hay tres principios básicos: el aprendiz necesita aprender o crear, el aprendizaje se facilita con el uso de objetos físicos y el aprendizaje es más fácil resolviendo problemas usando el lenguaje meta (British Council <sup>1</sup>, 2014).

#### *2.2.5.6 The Audiolingual Method*

Se basa en los principios de la psicología conductista y se desarrolló con el objetivo de hacer que los estudiantes aprendieran un idioma a través de la repetición, la práctica y la memorización de diálogos situados por medio del condicionamiento estímulo-respuesta, esto es, los estudiantes aprenderían cuando el maestro los corrigiera de manera constante reforzándose así su aprendizaje (Núñez, P., 2011).

Este método se enfoca principalmente en la habilidad oral por lo que su objetivo es mejorar los logros del habla comunicativa en los estudiantes. Los puntos gramaticales o del léxico por aprender se presentan a los estudiantes de forma hablada sin hacer referencia a L1 de tal forma que puedan aprender las habilidades del idioma de manera efectiva. La meta de este método es, a través de enseñar vocabulario y patrones gramaticales con el uso de

diálogos, permitir al estudiante responder de manera rápida y precisa en lenguaje hablado. Los diálogos son aprendidos por medio de la repetición, construcción, sustitución, transformación y “pregunta-y-respuesta” siguiendo los patrones de dichos diálogos (Larsen-Freeman, 2000).

De acuerdo con el mismo autor, el método “Audiolingual” tiene principalmente las siguientes características:

- El profesor lee un dialogo que sirve como modelo. Los estudiantes aprenden el idioma dentro de un contexto específico que les permitirá relacionar lo aprendido con situaciones reales. Los maestros, como modelos, alentarán e inspirarán a los estudiantes a esforzarse por aprender el idioma.
- Los estudiantes repiten el dialogo. A través de la repetición los estudiantes pueden usar el idioma de manera automática y fluida. Entre más repitan, más fácilmente hablaran L2 sin necesidad de pensar.
- Algunas palabras o frases se sustituyen en el dialogo. Las repeticiones le permitirán al estudiante tener más práctica y a través de la sustitución y la transformación se les da la oportunidad de producir el discurso en el idioma meta con lo que notarán cómo funciona el idioma. Los estudiantes aprenden cómo responder correctamente cuando practican las repeticiones.

Para Nunan (2000), “The Audiolingual method” es probablemente el método con mayor impacto en la enseñanza de L2 y el primero en desarrollar “tecnología” de la enseñanza basada en principios científicos.

#### *2.2.5.7 Community Language Learning*

Esta metodología no está basada en los métodos usuales en los que se enseñan los idiomas sino que sigue el modelo de técnicas de terapia adaptadas a la ansiedad, amenazas y a los

problemas personales y de lenguaje que encuentra la gente al aprender otro idioma. En consecuencia, al alumno se le ve como a un cliente. A los instructores nativos del idioma no se les considera maestros sino asesores o terapeutas del lenguaje.

La relación terapia-lenguaje comienza con la confusión y el conflicto de lenguaje del cliente. El objetivo del asesor es crear empatía con el cliente y ayudarlo lingüísticamente. Entonces el asesor se esfuerza por ayudarlo al cliente a llegar a su nivel independiente e idóneo del lenguaje. (Curran, 1976).

De acuerdo con Richards y Rodgers (2001) el CLL es uno de los métodos que surgieron en la década de los 70 junto con “The Silent Way” y “Total Physical Response (TPR)” como parte del enfoque humanista hacia el aprendizaje de los idiomas y fue creado por un sacerdote jesuita llamado Charles Curran.

Una de las principales ideas (Stevick, 1980) es que los estudiantes determinan qué se va a aprender, dejando al profesor con un rol de facilitador (“Knower” o conocedor). En la forma básica del CLL, los estudiantes (8 a 12 máximo) se sientan en un círculo. Hay una grabadora en el centro de este. Cuando un estudiante ha decidido qué quiere decir en el idioma extranjero, llama al conocedor y le susurra su idea en el idioma nativo. El conocedor entonces le dice al alumno en el idioma extranjero la traducción de lo dicho por el alumno. Este intenta repetir la idea mientras el resto del grupo trata de escuchar lo dicho. Cuando el conocer está satisfecho con el logro del estudiante le pide entonces que grabe su idea. Otro estudiante repite el proceso hasta que haya un tipo de diálogo grabado. El conocedor entonces lo reproduce y transcribe en el pizarrón. Después sigue un análisis y preguntas de los estudiantes. En una lección subsecuente el conocedor propone actividades que surjan del diálogo. De manera gradual, los alumnos crean una red del idioma.

El sistema psicológico en el que CLL está basado (Stevick, 1976) es en esencia que el aprendiz se mueva de una etapa de total dependencia al conocedor a una final de completa autonomía pasando a través de cinco etapas de desarrollo. El trabajo del conocedor es proveer un ambiente seguro y de apoyo a los estudiantes a la vez que se les motiva a aprender. Las cinco etapas del CLL de acuerdo con Stevick (1976) son: reflexión, grabado de conversación, discusión, transcripción y análisis del idioma.

#### *2.2.5.8 Total Physical Response (TPR)*

Este método combina información y habilidades a través del uso del sistema sensorial kinestésico. Esta combinación de habilidades le permite al estudiante asimilar la información a un ritmo veloz. Como resultado, esto lleva a un alto nivel de motivación. En otras palabras, si se tiene que hacer algo físico en respuesta al lenguaje entonces el aprendizaje es significativo y se aprende más rápido. Muchos maestros integran esta estrategia junto con otras en el salón de clases. Es muy útil, por ejemplo, cuando se enseña el vocabulario del cuerpo, las preposiciones, direcciones o verbos de acción. Un modelo es el siguiente: el maestro dice “Brinquen” y los alumnos brincan (Asher, 1979).

Las ventajas de TPR de acuerdo con Shearon (s.f) son:

- Fácil de implementar / no hay traducción. La instrucción en TPR no requiere traducción o apoyo de L1.
- No representa desventajas para los alumnos académicamente débiles. Brinda a todos los estudiantes la oportunidad de brillar en un medio ambiente nuevo.
- Entrena al estudiante a reaccionar al idioma y no a pensar tanto en él. El TPR requiere respuestas instantáneas y no permite tiempo para pensar lo cual rompe el hábito de sobre analizar el idioma.

- Reduce la presión y el estrés de los estudiantes. Si se implementa correctamente, los alumnos siempre entienden lo que sucede durante la práctica de TPR, lo que incrementa la confianza.
- Es un estilo diferente de enseñanza / aprendizaje. El TPR puede funcionar como descanso o para romper la rutina de la clase representando así una forma refrescante de aprender y enseñar.
- Retención a largo plazo. El TPR ha demostrado ser efectivo en la retención de objetos de aprendizaje en los alumnos.

Considerando lo anterior, es posible percibir que el TPR es un método muy útil para atraer la atención de los alumnos y ayudarles a aprender de una manera divertida. Es especialmente eficiente con alumnos de preescolar y primaria.

#### *2.2.5.9 Communicative Approach*

Está basado en la idea que para aprender un idioma de manera exitosa se deben comunicar mensajes reales y con significado. Cuando los aprendices están envueltos en una comunicación real, sus estrategias naturales para la adquisición del lenguaje son usadas y esto les permite aprender a usar el idioma. (British Council <sup>2</sup>, 2014)

Aquí, el idioma es considerado un fenómeno social pues es un medio de comunicación e interacción entre los miembros de una comunidad en donde la meta es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

¿Qué es una competencia comunicativa?

De acuerdo con Kerper (2014) y Cerezal Sierra, F. (1995), la competencia comunicativa es la adquisición progresiva de la habilidad para usar un idioma con el propósito de comunicarse. Está basado en el contexto específico de la situación, en el papel de los

participantes y en las opciones apropiadas de registro y estilo. Aplica para el lenguaje escrito y hablado.

Esta estrategia cuenta con el siguiente grupo de competencias:

- El significado es primordial
- Si se usan diálogos estos están alrededor de funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
- La contextualización es una premisa básica.
- Aprender el idioma es aprender a comunicar.
- Se procura la comunicación.
- Las repeticiones pueden ocurrir pero de manera periférica.
- Se procura la pronunciación comprensible.
- Cualquier recurso que ayude al estudiante es aceptado.
- La comunicación puede ser alentada desde el principio.
- El uso sensato de la lengua madre (L1) es aceptado.
- Se permiten las traducciones.
- La lectura y la escritura pueden utilizarse desde el primer día.
- La competencia comunicativa es la meta deseada.
- El lenguaje aceptable y la fluidez son la meta primaria; la precisión es juzgada en el contexto.
- Se espera que los estudiantes interactúen con más gente.

Finalmente y para desarrollar todo lo anterior, (Kerper Mora, 2013) establece que un salón de clases en el que se use el Communicative Approach debe cumplir con las siguientes características:

- El salón está dedicado principalmente a las actividades que fomenten la adquisición de L2. Las actividades de aprendizaje que involucren práctica y repeticiones se asignan como tarea.
- El instructor no corrige errores del discurso directamente.
- A los estudiantes se les permite responder en el idioma meta, en su idioma natal o en una combinación de los dos.
- El propósito de todas las actividades de aprendizaje y habla es el de intercambiar un mensaje que el adquirente entiende y desea transmitir. A esto se le llama comunicación con significado.
- Los estudiantes reciben información de entrada comprensible en un ambiente de baja ansiedad y son involucrados personalmente en las actividades de la clase. La información de entrada tiene las siguientes características: un contexto, gestos u otro tipo de lenguaje corporal, un mensaje a comprender y un conocimiento del significado de los principales elementos del léxico en la elocución.

#### *2.2.5.10 Task Based Learning (TBL)*

Este método es una manera diferente de enseñar idiomas pues pone al estudiante en una situación parecida a las del mundo real en donde la comunicación oral es primordial para realizar una tarea específica. Tiene la ventaja de hacer que el estudiante use sus habilidades de acuerdo con el nivel en el que se encuentra. Se enfoca en que el estudiante alcance una meta en la que el idioma se vuelve una herramienta y hace del uso del lenguaje una necesidad (European Commission, 2014).

En TBL el estudiante debe estar expuesto al idioma extranjero tanto como sea posible. De esta manera lo observará, hará hipótesis y luego de manera individual experimentará con él.

Un propósito del TBL es aumentar la actividad del aprendiz donde el maestro produce y provee diferentes tareas que le darán al estudiante la oportunidad de experimentar espontánea, individual y originalmente con el idioma extranjero. En dichas actividades la lengua meta es utilizada por el estudiante para alcanzar un resultado, lo que significa que puede ir desde un simple rompecabezas hasta reservar un boleto de avión, jugar un juego, resolver un problema o compartir información o experiencias; todas pueden ser consideradas como tareas auténticas y relevantes (Bowen, 2013). Por lo tanto, el maestro debe seleccionar temas que motiven a los estudiantes, llamen su atención y promuevan el desarrollo del lenguaje tan eficientemente como sea posible.

Una clase de TBL tiene un ciclo formado por tres etapas:

- Pre-tarea. Llamar la atención, introducción del sujeto a la tarea, introducción cuidadosa del tema por el maestro, uso de fotos, imágenes y demostraciones, entre otros.
- Ciclo de la tarea. Trabajar y usar la lengua meta, actividades con diferentes interacciones de los alumnos (parejas, grupo) y hacer ejercicios, entre otros.
- Post-tarea. Seleccionar, identificar y clasificar frases y palabras comunes, practicar el idioma y las frases en el salón, hacer diccionarios personales, entre otros.

### 2.3 Las habilidades del idioma inglés

Cuando se aprende un idioma, hay cuatro habilidades necesarias para una comunicación completa, estas son: hablar (speaking), escribir (writing), leer (reading) y escuchar (listening). Al referirse a L1 o lengua madre, normalmente se desarrolla primero el escuchar, luego el hablar, leer y finalmente escribir. Las cuatro habilidades del idioma se relacionan entre sí de dos maneras (English Club, 2014):

- La dirección de la comunicación: producir o recibir el mensaje (entrada – salida)
- El método de comunicación (hablado o escrito)

Así lo representa la figura 2.2

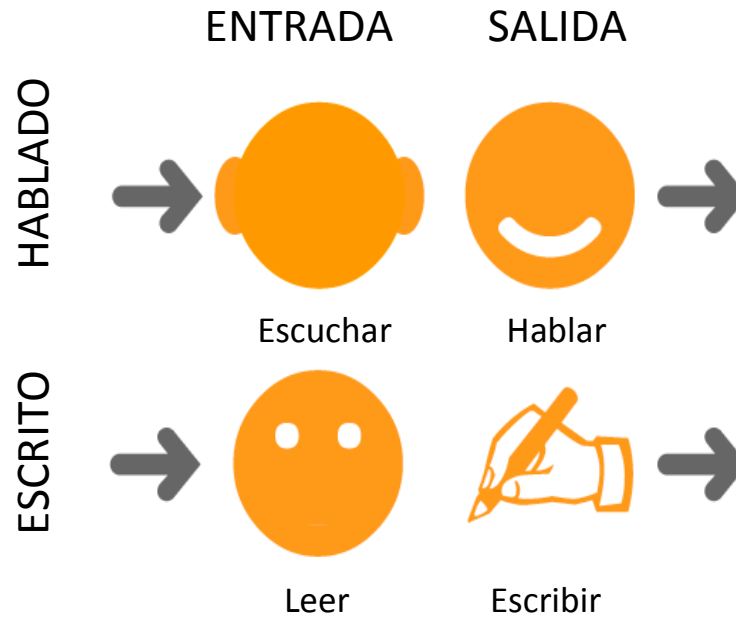


Figura 2.2 Método y dirección de la comunicación de acuerdo con English Club

En el idioma inglés a las cuatro habilidades mencionadas anteriormente se les llama “macro-skills” (listening, speaking, reading, writing) y en contraste están las micro habilidades o “micro-skills” (grammar, vocabulary, pronunciation, spelling) (English Club, 2014), sin embargo, de acuerdo con otras fuentes hay muchas otras “micro-skills” que forman a las habilidades principales y que se mencionarán más adelante.

A continuación se exponen las principales características de cada una de las “macro-skills” y sus respectivos componentes. Se mantienen los nombres en inglés para evitar confusiones en la traducción.

### 2.3.1 Reading

A esta habilidad se le conoce también como “written comprehension” (comprensión escrita) y es de vital importancia en el desarrollo del lenguaje. Algunas veces se considera que no es tan útil como “speaking” pero de hecho son igualmente importantes ya que “reading” es la habilidad receptiva en el modo escrito la cual se puede desarrollar de manera independiente pero frecuentemente se desarrolla junto con las demás.

“Reading” es un componente clave en el aprendizaje de un segundo idioma y el desarrollar esta habilidad implica muchos beneficios. Entre los más importantes están (Bilash, 2014):

- a) Cultura. A través de la lectura los estudiantes conocen la literatura escrita de la lengua meta.
- b) Contribuye significativamente al desarrollo de L2. Los estudiantes son expuestos a formas complejas y auténticas del idioma a través de sus propios procesos de atención.
- c) Desarrolla distintas competencias del idioma.
  - Competencia lingüística. Los estudiantes obtienen conocimiento sobre elementos específicos del lenguaje como la gramática y el vocabulario.
  - Discurso. Los alumnos son expuestos a la estructura de los textos y a cómo se unen.
  - Competencia sociolingüística. Los estudiantes aprenden sobre los distintos textos y estructuras en la lengua meta y cómo se usan en una estructura particular.
  - Competencia estratégica. Los alumnos ganan entendimiento de las diferentes estrategias de aprendizaje lingüísticas.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, la habilidad “reading” involucra otras micro habilidades las cuáles el lector debe cumplir para que la lectura sea eficiente. Aquí se mencionan las más importantes así descritas por la Summer Institute of Linguistics, Inc. (SIL, 1999)<sup>1</sup>:

- Descifrar el texto. En un sistema alfabético esto significa establecer una relación entre los sonidos y los símbolos. En un sistema pictográfico significa asociar el significado de las palabras con los símbolos escritos.
- Reconocer vocabulario.
- Escoger palabras clave que identifiquen temas e ideas principales.
- Encontrar el significado de las palabras, incluyendo el de vocabulario desconocido, del contexto escrito.
- Reconocer las clases de palabras gramaticales: sustantivo, adjetivo, entre otras.
- Reconstruir e inferir situaciones, metas y participantes.

Complementando lo anterior y con el objetivo de ayudar a desarrollar la habilidad de lectura el profesor puede proveer al estudiante de distintas técnicas acorde a los propósitos de esta. Algunas estrategias que le pueden ayudar al estudiante a leer más rápida y efectivamente de acuerdo con la National Capital Language Resource Center de la universidad de George Washington (NCLRC, 2015) son:

- Vista previa. Ver títulos, encabezados y subtítulos de fotos para obtener la idea de la estructura y contenido del texto.
- Predicción. Usar el conocimiento de lo que se va a leer para hacer predicciones sobre el contenido y el vocabulario; usar el conocimiento del tipo de texto para hacer predicciones sobre la estructura del discurso; usar el conocimiento sobre el autor para predecir el estilo de escritura, vocabulario y contenido.
- Skimming y scanning. Realizar una revisión rápida del texto para obtener su idea principal, identificar la estructura del texto y confirmar o cuestionar predicciones.
- Adivinar del contexto. Usar conocimiento previo del sujeto que lee y las ideas en el texto como pistas para saber el significado de palabras desconocidas en lugar de detenerse a usar un diccionario.

- Parfraseo. Detenerse al final de una sección para verificar su comprensión reformulando las ideas e información del texto.

Tal cómo se vio en la figura 2, la habilidad “reading” tiene su opuesto en dirección en la habilidad “writing” la cual es expuesta a continuación.

### 2.3.2 *Writing*

La escritura, a diferencia del habla, no es una habilidad que se adquiera naturalmente, ni siquiera en L1. A no ser que a los aprendices de L2 se les enseñe a escribir en el nuevo idioma, es probable que esta habilidad quede rezagada con respecto a “speaking”.

Además de la gramática y la ortografía, el alumno debe tener en cuenta y considerar al “género” (genre) en el nuevo idioma. Si se trata de encontrar un equivalente de “genre” en español este se puede comparar con el “estilo” de escritura.

Un género puede ser cualquier cosa, desde un menú hasta la invitación a una boda, de un artículo de periódico hasta la descripción de la casa de un agente de bienes raíces. Las partes de escritura del mismo género comparten las mismas características en términos de disposición, nivel de formalidad y lenguaje. Estas características son más constantes en el género formal, como en los ensayos, que en la escritura “creativa”, como en los poemas o las descripciones. Dicho género varía considerablemente de una cultura a otra y aún los hablantes nativos del inglés necesitan aprender a usar las convenciones de este idioma (British Council<sup>3</sup>, 2014).

Las “micro-skills” para que una persona pueda desenvolverse correctamente en la habilidad “writing” son las siguientes de acuerdo con la SIL (1999)<sup>2</sup>:

- Usar correctamente la ortografía.

- Usar la forma correcta de las palabras, por ejemplo, al expresar el tiempo del enunciado o el género.
- Mantener el orden correcto de las palabras.
- Distinguir las ideas principales de las secundarias.
- Hacer un texto coherente de tal forma que se pueda el desarrollo de las ideas.
- Juzgar cuanto conocimiento tiene el público sobre el tema y de ser necesario aclarar lo que se asume ya se conoce.

Tanto la habilidad “writing” como “reading” forman parte de las habilidades escritas. En la siguiente sección se describirá a las habilidades orales “speaking” y “listening”.

### 2.3.3 *Speaking*

Hablar inglés es la meta principal de muchos aprendices adultos. Sus personalidades juegan un papel importante en determinar qué tan rápido y qué tan correctamente llegarán a su objetivo. Los que toman riesgos y no le temen a cometer errores son generalmente más locuaces, pero esos errores pueden convertirse en hábitos difíciles de romper. Por otro lado, a los estudiantes tímidos les puede tomar más tiempo hablar con confianza, pero cuando lo hacen, su inglés normalmente contiene menos errores que los menos temerosos. Sin embargo, si el objetivo de hablar es la comunicación y esta no requiere el inglés perfecto, entonces vale la pena fomentar que los alumnos se arriesguen y hablen (Colorado State University, 2014).

Existen tres tipos de situaciones del habla en las que las personas se pueden encontrar al comunicarse (SIL, 1999)<sup>3</sup>: la interactiva en la que los individuos interactúan con la oportunidad de solicitar clarificación o repetición en caso de ser necesarias; parcialmente interactivas cuando el orador se dirige a un público y no existe interacción oral por parte de este último pero a la vez el orador puede tomar retroalimentación a través de la expresión de

los rostros; no-interactivas cuando la comunicación se realiza por ejemplo a través de grabaciones.

Por su parte, en el momento de llevarse a cabo la habilidad “speaking” se involucran las siguientes “micro-skills” (SIL, 1999) que se complementan con las de la habilidad “listening”:

- Uso de patrones de entonación, ritmo y acentuación del lenguaje que le permitan a quien escucha un correcto entendimiento de lo que se dice.
- Pronunciación correcta de los distintos sonidos del idioma.
- Uso correcto de las formas de las palabras, esto es, cambios en los tiempos, número o género entre otros.
- Uso apropiado de los vocabularios y su orden en los enunciados.
- Uso del registro apropiado a la situación o a la persona con la que se habla.
- Hacer que las ideas principales sobresalgan sobre las demás.
- Hacer que el discurso se mantenga por sí mismo permitiendo que la gente siga la idea de lo que se dice.

En la enseñanza de la habilidad “speaking”, existen tres áreas de conocimiento que deben ser consideradas al preparar una clase. Cada área debe tener su momento, aunque no necesariamente en la misma sesión (Bilash, 2014).

- Mecánica. Esta área involucra las diferentes piezas que forman “speaking” incluyendo pronunciación, vocabulario, gramática y orden de las palabras.
- Funciones. Describe los usos del habla ya sea para negociaciones o interacciones y cuando el entendimiento preciso es o no requerido.
- Reglas y normas socio/culturales. Esta área involucra al valor cultural inherente del idioma, tales como tomar un turno, normas sociales, el papel de cada persona, etiqueta y registro social, entre otros.

Para que se pueda hablar de comunicación es necesario que además de la persona que habla exista también una persona que escucha. Las características de la habilidad “listening” se describen a continuación.

#### 2.3.4 *Listening*

La comprensión auditiva es la habilidad receptiva en el modo oral. Cuando se habla de “listening” se hace referencia a escuchar y entender lo que se escucha (SIL, 1999)<sup>4</sup>.

Hay dos tipos de situaciones de “listening”:

- Interactivas. Incluye situaciones como conversaciones cara a cara o llamadas telefónicas en las que se alterna el hablar y el escuchar y en las que normalmente se tiene la oportunidad de pedir aclaraciones, repeticiones o una menor velocidad en el habla a la persona con la que se conversa.
- No interactivas. Entre estas se encuentran escuchar la radio, televisión, películas, conferencias o discursos.

Por su parte, Richards (1983) dice que una persona que escucha debe desarrollar las siguientes “micro-skills”:

- Reconocer los patrones de ritmo, acentuación y tonos.
- Reconocer las formas reducidas de las palabras.
- Retener pedazos del lenguaje en la memoria a corto plazo.
- Distinguir los límites de las palabras.
- Reconocer el orden típico de las palabras.
- Reconocer vocabularios.
- Reconocer dispositivos de cohesión.
- Adivinar el significado a partir del contexto.

Como se puede apreciar, todas las habilidades son importantes y complementarias para comunicarse y a su vez se componen de diferentes micro-habilidades que deben cumplirse para transmitir el mensaje deseado de manera efectiva. En las siguientes secciones se expondrá el cómo las actividades lúdicas ayudan a que exista el desarrollo eficiente de las habilidades del idioma.

## 2.4 Actividad lúdica y juego

Durante esta investigación se han encontrado diferentes conceptos de juego y actividad lúdica y es conveniente presentar algunos de ellos para definir entonces uno que sirva mejor para este documento. Es importante señalar que al indagar sobre estas definiciones esto se limitó al campo de la enseñanza, pues si bien hay mayores referencias sobre éstas en otros ámbitos, no son relevantes para esta investigación. Se presentan de inicio dos de ellas obtenidas de fuentes en español.

El juego es toda actividad dirigida a alcanzar un propósito, con unos límites definidos que constituyen sus reglas y que incorpora un elemento de diversión. (Chamorro Guerrero & Prats Fons, 1990). La actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo, satisfacción. Es una dimensión del desarrollo humano que tiene una nueva concepción porque no debe de incluirse solo en el tiempo libre, ni ser interpretada como juego únicamente (Martínez González, 2008)

Si tomamos información de fuentes en idioma inglés, no es posible encontrar diferencia entre actividad lúdica y juego, pero los autores sí son muy específicos en las características que este último debe tener.

Cesar Klauer (1998) introduce el concepto de juego presentando dos situaciones. En la primera, un niño está en el jardín pateando una pelota. En la segunda situación, el niño está pateando la pelota pero ahora sabe que no debe tocarla con las manos y que debe meterla en

la meta. Entonces el autor pregunta cuál de las dos situaciones es un juego y responde diciendo que es la segunda puesto que ésta incluye reglas. Luego, enfatiza que un juego es básicamente regido por reglas. Por su parte, Donn Byrne (1995) apoya la idea de que el juego es una forma de jugar pero con reglas y agrega que esta debe ser divertida y disfrutable. Finalmente, se retoma un concepto expuesto al principio de este documento por parte de Jill Hadfield (2003) quien dice que un juego es una actividad con reglas, una meta y un elemento de diversión.

Con lo expuesto anteriormente y para fines prácticos de esta investigación se utilizan entonces de manera indiferente los conceptos de actividad lúdica y juego, dado que para que estas existan deben cumplir con tres elementos: reglas, metas y diversión.

#### *2.4.1 Historia y función del juego en la educación*

A pesar de que el juego ha sido visto por muchos años como una mera actividad para divertirse, durante la historia el trabajo de muchos filósofos, psicólogos, biólogos, pedagogos y maestros de la enseñanza de lenguas ha demostrado que el juego tiene muchas más ventajas en términos de la mejora de capacidades, habilidades, actitudes y desarrollo en el humano que el de solamente entretener. A grandes rasgos se exponen a continuación la historia del juego y su función en la educación.

Los filósofos griegos Aristóteles y Platón ya desde su época habían discutido el papel del juego en la educación aunque las teorías específicas sobre este fueron desarrolladas muchos años después (Brehony, 2008). Aristóteles pensaba que el juego, así como el entrenamiento físico, la música y el estudio de la ciencia y la filosofía formaban parte importante en la formación del cuerpo, la mente y el alma.

Muchos años después, John Locke escribió que el juego es una parte necesaria e importante del proceso educativo (Locke, 2001). El filósofo genovés Jean-Jacques Rousseau

creó una teoría del juego que consistía principalmente en que este era instintivo. Él pensaba que en todos los juegos que los niños juegan se puede encontrar material de instrucción. Sostenía que lo que los niños aprenden de otros niños al jugar con ellos valía más la pena que lo que aprendían en el salón de clases (Brehony, 2008).

Karl Groos en su libro *The Play of Animals* hizo sus primeros intentos por persuadir a los educadores de que el juego es una preparación para el resto de la vida. Se piensa que esta teoría está basada en las creencias de Charles Darwin en las que afirma que cuando los animales juegan significa que están practicando los instintos básicos de lucha para sobrevivir (Brehony, 2008).

Para John Dewey (1916), el juego es una actividad subconsciente que ayuda a un individuo a desarrollarse tanto mental como socialmente. La gente lo practica desde la niñez y aunque esta al volverse adulta ya no juega, de igual forma busca diversión para alejarse de sus ocupaciones. De acuerdo con Dewey, el juego prepara a los niños para ser adultos sanos y trabajadores. Por su parte, María Montessori creó el sistema Montessori en el que se difumina un poco la diferencia entre trabajo y juego. Está basado en el entrenamiento de los sentidos por medio de diferentes dispositivos o aparatos (Seldin, 2010)

En el siglo XX tres fueron las figuras principales que contribuyeron con sus ideas sobre el juego en los niños: el psicólogo suizo Jean Piaget, el psicólogo ruso Lev Vygotsky y el psicólogo Americano Jerome Bruner.

Jean Piaget decía que el jugar no necesariamente resultaba en la formación de nuevas estructuras cognitivas; que el jugar era por placer y mientras que permitía que el niño practicara cosas que había aprendido anteriormente esto no necesariamente resultaba en el aprendizaje de nuevas cosas (Johnsen y Christie, 1986). En contraste, la teoría de Vygotsky sostenía que el jugar facilita el desarrollo cognitivo. Los niños no solamente practican lo que ya saben sino

que también aprenden nuevas cosas (Johnsen y Christie, 1986). Por su parte, Bruner (1966) sostenía que una de las funciones más importantes del juego en el niño es la de practicar acciones de situaciones reales pero en un ambiente seguro para que al momento de enfrentarse a una situación difícil, esto no fuera tan estresante.

Acercándonos a tiempos más actuales, Englebright (2014) cita a Fromberg y Gullo (1992) quienes sostienen que el jugar mejora el desarrollo social, la competencia social, la creatividad, la imaginación y las habilidades del pensamiento.

#### *2.4.2 El juego en el aprendizaje de una lengua extranjera*

Hasta el momento se han mencionado las ventajas que brinda el juego en los aspectos cognitivo, físico y social del ser humano, además de su adaptación dentro del enfoque constructivista, pero en esta sección del marco teórico se expone específicamente la información que explica al juego, sus beneficios y las características que lo conforman para mostrar su eficiencia en la clase de una lengua extranjera.

##### *2.4.2.1 ¿Por qué jugar en las clases de idiomas?*

Hay una percepción común de que todo el aprendizaje debe ser serio y solemne por naturaleza y que si el alumno se divierte y ríe, entonces no está realmente aprendiendo. Esta es una idea equivocada pues sí es posible aprender un idioma al mismo tiempo que hay diversión. Por supuesto, la manera que aquí se propone es a través de los juegos.

De acuerdo con Lengeling & Malarcher (1997) los juegos pueden mejorar el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno al mismo tiempo que se ve beneficiada la dinámica del maestro y de la clase. Macedonia (2005) menciona que la gramática del idioma manejada en un juego es más entretenida que hacerlo a través de ejercicios escritos. Si los alumnos juegan durante la enseñanza, se divierten y tienen éxito en una competencia y no experimentan evaluaciones

negativas ni frustración debido a sus errores, parece no haber argumento en contra para el uso de juegos en clase. Aunado a esto, si a los alumnos se les facilita el alcanzar la meta de memorización y su uso oral, entonces los juegos adquieren también un propósito didáctico. Kim (1995) señala que los juegos en el salón de clases son actividades bienvenidas para romper la rutina diaria y que proveen la práctica del idioma en sus distintas habilidades: speaking, writing, listening y reading.

Complementando lo anterior, para Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990) el juego que se utiliza en la enseñanza de otro idioma debe incluir conjuntamente un objetivo no lingüístico, esto es, el objetivo propio de la estructura del juego y otro lingüístico, es decir, en donde la actividad es utilizada como vehículo de activación del lenguaje. De acuerdo con las autoras, esta combinación de objetivos dio como resultado el término "Gamelike", definido como aquello que no llega a ser enteramente un juego real. Las autoras resumen de manera muy clara algunas de las ventajas del juego en el aula de L2:

1. "Los juegos proporcionan una oportunidad de comunicación real, aunque dentro de unos límites definidos artificialmente, por lo que constituyen un puente entre la clase y el mundo real" [Hadfield, 1987, III]
2. Son actividades que estimulan la adquisición de una lengua extranjera porque aumentan el grado de motivación y crean una necesidad inmediata de respuesta.
3. Favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo.
4. Incitan a la participación. Durante el tiempo que dura el juego todos se ven envueltos de una manera activa en el proceso.
5. Disminuyen el tiempo de intervención del profesor.
6. El elemento de diversión que proporcionan motiva que, de una forma amena, puedan practicarse contenidos "serios".

7. La propia estructura del juego hace que los estudiantes exploten su conocimiento de la lengua extranjera con flexibilidad y estén más concentrados en el contenido de sus preferencias que en la estructura de las mismas (es el profesor el encargado de controlarlas).
8. Según Alejandro Castañeda, "(...) los ejercicios planteados en forma de juego son especialmente propicios para la práctica comunicativa de distintos puntos gramaticales, puesto que la aceptación de sus reglas permite reducir el campo nocional y, así, procurar la práctica comunicativa, centrada en muy pocos exponentes lingüísticos" [1990, 70].
9. Permiten recrear contextos diferentes y, así, variar a su vez los registros lingüísticos.
10. Su utilización es muy versátil. El profesor puede emplearlos como:
  - un tanteo previo sobre determinados aspectos que se quiera introducir
  - una comprobación de lo aprendido
  - una revisión
  - un diagnóstico de necesidades. (Chamorro Guerrero & Prats Fons, 1990, p. 236)

Garris, Ahlers & Driskell (2002) establecen que todo tipo de juego puede ser descrito en término de seis dimensiones y que estas proveen un vocabulario común para describir y manipular los elementos centrales de los juegos para propósitos educativos:

- Fantasía. Los juegos representan una actividad que está separada de la vida real y no hay actividad fuera de este juego que corresponda literalmente.
- Reglas / Metas. Aunque el juego no es parte del mundo real, sí ocurre en un espacio y periodo de tiempo con reglas precisas que le regulan.
- Estimular los sentidos. El juego implica la aceptación temporal de otro tipo de realidad. Este mundo imaginario afecta la estabilidad de las sensaciones y percepciones

normales y le permiten al usuario experimentar una distorsión de la percepción que no se experimenta en el mundo real. Esta distorsión es dada por la vista y los sonidos que estimulan e intoxican a los sentidos y son disfrutados por los individuos.

- Reto. Los individuos desean un nivel óptimo de reto, esto es, que las actividades no sean ni muy difíciles ni muy fáciles de realizar.
- Misterio. La curiosidad es uno de los factores primarios que llevan al aprendizaje. Hay dos tipos de curiosidad: la sensorial, en donde el interés es evocado por nuevas sensaciones y la curiosidad cognitiva, que es el deseo por el conocimiento.
- Control. Se refiere al ejercicio de autoridad o la habilidad de regular o dirigir algo.

#### *2.4.2.2 La motivación*

Como se mencionó en líneas previas, el juego aumenta el grado de motivación en el alumno. Es importante abordar de manera más profunda en este tema pues mucho de lo que se intenta realizar en esta investigación consiste en motivar a los estudiantes para que se interesen y aprendan mejor una lengua extranjera, por esta razón, se expone a continuación a la motivación relacionada con las actividades lúdicas.

La motivación juega un aspecto muy importante en las diversas áreas de la vida, entre ellas la laboral, sentimental y por supuesto, la educativa, dado que orienta nuestras acciones hacia los objetivos que perseguimos. Santrock (2002) define a la motivación como “el conjunto de razones por las que las personas se comportan de la forma en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432). Con esta definición en mente es válido decir que la motivación debe formar parte de las razones por las cuales el alumno desee aprender un idioma y es a través de los juegos el que se obtendrá un comportamiento dirigido y vigoroso.

#### *2.4.2.3 La motivación en el aprendizaje de idiomas*

De acuerdo con Noonan (s.f.) la motivación es la razón por la que estudiamos. El autor agrega que existen dos tipos de motivación en el aula: la motivación instrumental y la motivación integrativa. La motivación instrumental es aquella en la cual el aprendiz desea usar el idioma como una herramienta para alcanzar sus propósitos. En el caso de la motivación integrativa, es aquella en la que los alumnos aprenden un idioma porque están interesados en la gente y la cultura que lo habla, esto es y a manera de ejemplo, un alumno puede aprender alemán porque le interesa la forma de vida de la gente de Alemania o bien pueden agradales las personas en específico de aquél país. En contraste, en la motivación instrumental, el mismo alumno aprendería el idioma porque le interesa aprobar un examen o bien por trabajar en una empresa alemana.

Noonan llevó a cabo una investigación en la cual pretendía conocer las razones por las cuales los estudiantes de cierta escuela en China estudiaban una lengua extranjera y a la vez relacionarlas con el éxito en su aprendizaje. Su estudio arrojó que aquellos alumnos que estaban motivados de manera integrativa tenían un mayor índice de éxito que aquellos que tenían motivación instrumental. Esto como conclusión arroja que aquel alumno que tiene interés en una lengua extranjera por convicción y no por obligación o compromiso puede aprender la lengua de mejor manera.

#### *2.4.2.4 El interés*

El diccionario Merriam-Webster define al interés como “un sentimiento que acompaña o causa especial atención hacia un objeto o clase de objetos”. Hidi (2006) define al interés como “una variable emocional única así como un estado psicológico que ocurre durante la interacción entre personas y sus objetos de interés y está caracterizado por el incremento en la atención, la concentración y el afecto”. De igual forma, lo define como “una predisposición relativamente

perdurable para mantener en la mente contenido particular tales como objetos, eventos, ideas y tareas”

Hidi y Renninger (2006) proponen un modelo de cuatro etapas de desarrollo del interés del aprendiz. Estas se describen a continuación:

- Fase 1. Interés detonado por la situación. Este interés puede describirse como los cambios de corta duración en procesos afectivos (por ejemplo el emocional) o en los cognitivos detonados por el contenido (por ejemplo información) que son incongruentes, intensos, relevantes, sorprendidos, variados, entre otros. Esta fase está generalmente apoyada por el ambiente que rodea al sujeto pero puede no ser siempre así. Los grupos de trabajo, los acertijos, las computadoras y la tecnología son situaciones que detonan al interés, por mencionar algunos.
- Fase 2. Interés mantenido por la situación. Es un estado psicológico subsecuente a la etapa anterior que involucra a la atención centrada y persistencia durante un periodo de tiempo extenso sobre el contenido o tarea que un individuo considera relevante o significativo. Como en la anterior, esta fase puede también ser apoyada por el entorno y puede ser favorecida por aquellos ambientes conducentes al entendimiento como el aprendizaje basado en proyectos, trabajo cooperativo en grupos y tutorías uno a uno.
- Fase 3. Interés emergente individual. Esta fase marca el inicio de una predisposición relativamente durable de un individuo hacia una actividad o contenido en particular. Se caracteriza por la presencia de sentimientos positivos y conocimientos y valores almacenados los cuales son re apreciados por el individuo a través de distintas tareas relacionadas con el interés emergente y que le darán la oportunidad de hacerlas nuevamente si se presenta la ocasión.
- Interés individual bien desarrollado. Es la fase final y es básicamente una amplificación de la fase previa. Involucra una predisposición durable para reencontrarse con una

tarea o contenido en particular en el tiempo y se caracteriza por más sentimientos positivos, más conocimientos y más valor para el contenido almacenado. Un individuo con este tipo de interés desarrollado por un cierto tipo de contenido en particular autónomamente favorecerá ese contenido sobre cualquier otra actividad acompañada por menos fases de interés. Es muy probable que el individuo sea mucho menos dependiente de factores externos como el entorno para mantener su interés.

El interés es posiblemente la razón inicial por la que se usan las actividades lúdicas en el aula y este a su vez debe ser el detonador de una serie de beneficios para el aprendizaje.

#### *2.4.2.5 Las actividades lúdicas son para todos los estilos de aprendizaje*

Aunque es bien sabido que la forma de aprendizaje varía de estudiante en estudiante, muchos profesores enseñan de la manera que mejor refleja sus preferencias para aprender o bien lo que les parece más cómodo para enseñar, no importando en muchas ocasiones la forma de aprender de sus alumnos o que la mala selección de actividades para una clase se vea reflejada en el bajo aprovechamiento de los mismos.

Es por esto entonces que el juego surge como una opción para todos los estudiantes, no sólo para aquellos que gustan de la gramática, de la escritura o de la lectura sino incluyente para todos aquellos alumnos con distintos estilos de aprendizaje quienes no han encontrado el gusto por aprender un idioma.

¿Qué son los estilos de aprendizaje? Keefe (1979, p. 4) los define como los rasgos cognitivos, afectivos y psicológicos que sirven como indicadores de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden al medio de aprendizaje. Entre estos estilos se encuentran los perceptuales que describen las preferencias de los estudiantes para procesar información a través de los canales visuales, auditivos, kinestésicos o táctiles, esto es, los alumnos visuales aprenden mejor cuando ven algo, los auditivos prefieren procesar información a través de

modos orales y los kinestésicos prefieren aprender a través de actividades que requieran implicaciones físicas (Leopold, 2012, p. 98)

Lisa Leopold (2012) propone una serie de actividades y materiales que los maestros pueden usar para atraer a los estudiantes de cada preferencia perceptual. Estas se muestran en la tabla 2.1.

<b>Tabla 2.1</b>		
<b>Actividades para los distintos estilos de aprendizaje de Lisa Leopold</b>		
<b>Auditivo</b>	<b>Visual</b>	<b>Kinestésico</b>
Discusiones	Textos	Movimientos
Debates	Tablas o gráficas	Recreaciones
Podcasts	Mapas mentales	Carreras y competencias
Dictados	Organizadores gráficos	Manejo de objetos
Lecturas de rompecabezas	Arte	
Lectura en voz alta	Dibujos	
Contar historias	Fotos	
Juegos o cantos en cadena	Posters	
Presentaciones	Material real	

Como se puede apreciar, muchas de las actividades arriba mostradas son juegos o bien pueden ser adaptadas como competencias en las que los alumnos se diviertan y aprendan. Bien se puede decir entonces que las actividades lúdicas sirven bien para asistir en el aprendizaje a todos los alumnos visuales, auditivos o kinestésicos.

#### 2.4.2.6 Tipos de juego

Existen dentro de la literatura otro tipo de criterios para clasificar a los juegos. En esta sección se expondrá sólo a algunas de ellas.

Para Hadfield (2003), existen dos tipos de juego que se pueden realizar en el aula de idiomas: los competitivos, en los que los jugadores o equipos compiten para ser los primeros en alcanzar la meta establecida, y los juegos cooperativos, en los que los jugadores o equipos trabajan juntos hacia una meta en común.

Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990), hacen una clasificación de los juegos de acuerdo a sus rasgos de funcionamiento:

- Juegos de vacío de información. Establecen dos distinciones: unívocos, en donde un estudiante tiene la información que su compañero debe adquirir y recíprocos, en donde el estudiante A tiene la información que B necesita y, a la inversa, B la que necesita A.
- Juegos de averiguación. Mismo principio que los anteriores, el vacío de información. Ofrecen dos variantes que se distinguen por el nivel de implicación de los participantes: *Juegos para adivinar*. Sólo un miembro o un grupo del conjunto posee una información que debe esconder deliberadamente. *Juegos de búsqueda y averiguación*. Confieren a todos los miembros de la clase un papel activo, ya que cada uno de ellos posee una parte de la información, por lo que deben actuar a la vez como receptores y donantes de esa información. Se concluye el juego cuando, una vez recogidos todos los datos, se puede llegar a la resolución del problema planteado.
- Juegos puzzle. Siguen las mismas normas que los rompecabezas, salvo una, los participantes no disponen de todas las piezas delante de sí, sino de una sola. Los materiales que se utilizan pueden ser desde ilustraciones, cómics..., hasta textos de canciones o pequeñas historias.

- Juegos de jerarquización. Los alumnos deben, primero elaborar una lista de items sobre un determinado foco de interés. Una vez hecho esto, deben organizarla por orden de importancia. Normalmente se utilizan como paso previo a una discusión.
- Juegos para emparejar. Se reparten entre toda la clase pares idénticos de fotos, ilustraciones, cartas, etc. Los jugadores deben encontrar su pareja mediante la descripción de la información que les ha sido dada.
- Juegos de selección. Cada jugador posee una lista con posibilidades distintas y sólo una de ellas es común a todo el grupo. Deben, a través de la discusión, decidir cuál es ese común denominador, con el objeto de ponerse de acuerdo en realizar determinada actividad, a una hora y lugar concretos.
- Juegos de intercambio. Están basados en el principio del trueque. Los jugadores poseen unos determinados artículos que no necesitan y se ven obligados a intercambiar por otros que sí les son útiles poder llevar a cabo un trabajo, por ejemplo: pintar una casa, preparar una comida, entre otros.
- Juegos de asociación. El juego se basa en descubrir qué miembros de la clase pertenecen a un mismo grupo. Por ejemplo, se les explica que van a realizar un viaje, se reparten entonces ilustraciones que correspondan a cinco ciudades distintas -una a cada uno-. Mediante la descripción de las ciudades, en este caso, podrán agruparse según vayan a viajar o no a un mismo lugar.
- Juegos de roles. En ellos cada estudiante posee la identidad de un personaje ficticio y una serie de indicaciones sobre la tarea individual que tiene que llevar a cabo de acuerdo con su identidad.
- Simulaciones. Con ellas se intenta reproducir pequeñas muestras de las interacciones humanas mediante la emulación de una situación real que debe envolver a la totalidad de la clase. Ejemplo: un mercado, una emisora de radio, entre otros.

Se han expuesto ya las teorías que sustentan el uso del juego en la enseñanza del idioma inglés y aunque estas teorías parecen funcionar por sí solas, bien pueden conjuntarse de manera tal que justifiquen la existencia del taller de actividades lúdicas para probar su eficiencia en el aprendizaje.

Es importante hacer hincapié que al ser este un taller en donde sólo se manejan los juegos y no se explica la gramática como tal, no se puede hablar exclusivamente de aprendizaje sino también de adquisición, pues el juego provee la entrada de información comprensible (comprehensible input), regula el filtro afectivo generando motivación y confianza y disminuyendo la ansiedad y finalmente los alumnos utilizarán la gramática que ya conocen como monitor en el momento de la competencia comunicativa, recordando que esta competencia es la adquisición progresiva de la habilidad para usar un idioma con el propósito de comunicarse, en donde la comunicación puede ser hablada o escrita. Hay que recordar que ambos términos, adquisición y aprendizaje van de la mano cuando se habla de una clase de idiomas, cada concepto es desarrollado en menor o mayor grado pero ambos son necesarios para cumplir con los propósitos previamente planteados.

Haciendo referencia a este término, el propósito del taller finalmente es mejorar la competencia del alumno que se vea reflejada en sus calificaciones y la forma de lograrlo es a través de implementar el juego de modo que la comunicación sea fomentada por métodos tales como “The Task Based Learning” o como el “Communicative Approach” y siguiendo la base teórica del constructivismo en el que el conocimiento se puede adquirir de manera individual o por medio de la participación social, objetivo que pretenden cubrir las actividades lúdicas.

La teoría parece vasta para comprobar que el juego cumple con su función de apoyar el aprendizaje o la adquisición del idioma inglés. Desde luego, la parte práctica confirmará su

eficacia o bien, dará la información necesaria que haga buscar mejores alternativas de enseñanza.

## Capítulo III: Metodología

En este capítulo se presenta detalladamente el tipo de investigación realizada, los sujetos y las características del instrumento utilizado para la recolección de datos, asimismo se describe la intervención didáctica realizada.

### 3.1 Tipo de investigación

Esta investigación es de corte cuantitativo, de alcance descriptivo, exploratorio y con un diseño Cuasi-experimental sin grupo control.

Con base en los objetivos planteados para esta investigación y el sustento teórico, se plantea como de corte cuantitativo porque hemos aplicado cuestionarios que nos han arrojado datos numéricos, los cuales hemos analizado con estadística descriptiva.

Según Hernández Sampieri (2010:197):

“La recolección de datos se fundamenta en la medición. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar a través de métodos estadísticos. Un enfoque cuantitativo en la investigación científica pretende ser lo más objetivo posible y los planteamientos a investigar son específicos y delimitados desde el inicio del estudio por lo que se debe evitar que se afecten las tendencias de los resultados”

Por lo anterior, el presente trabajo pretende analizar y cuantificar la información de tal manera que los resultados sean confiables. De Hernández Sampieri (2010:4):

“Enfoque cuantitativo. Usa la recolección de datos para probar la hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. Este tipo de enfoque propone relaciones entre variables con la finalidad de arribar a proposiciones precisas y hacer recomendaciones.”

El alcance de esta investigación es descriptivo pues se pretende detallar claramente los elementos obtenidos en la recolección de datos al determinar la eficacia del juego, antes y después de la intervención didáctica.

“Investigación descriptiva. Busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice.” (Hernández, 2010:80)

Es exploratorio porque será la primera vez que se realiza una investigación de este tipo en la institución. La investigación exploratoria terminará cuando, a partir de los datos recolectados, adquirimos el suficiente conocimiento como para saber qué factores son relevantes al problema y cuáles no. Hasta ese momento, se está ya en condiciones de encarar un análisis de los datos obtenidos de donde surgen las conclusiones y recomendaciones sobre la investigación.

Explorar significa incursionar en un territorio desconocido. Por lo tanto, emprenderemos una investigación exploratoria cuando no conocemos el tema por investigar o cuando nuestro conocimiento es tan vago e impreciso que nos impide sacar las más provisionales conclusiones sobre qué aspectos son relevantes y cuáles no.

“Estudios exploratorios. Se realizan cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado.” (Hernández, 2010: 79)

Para esta investigación se utilizó un diseño cuasi-experimental con pre y pos prueba, sólo con grupo experimental en el que se realizó una intervención didáctica, en la cual se trabajaron catorce indicadores repartidos en dos variables, lúdica y lengua extranjera. El grupo experimental se constituye con aquellos alumnos que presentan problemas de aprovechamiento en la materia de inglés de primero y segundo año.

“Los diseños cuasi-experimentales también manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, solamente que

difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos.” (Hernández, 2010: 148)

Finalmente, la investigación es transeccional o transversal (Hernández 2006, p. 208) pues recolectará datos sólo en la duración del taller, esto es, en un tiempo único.

### 3.2 Los sujetos de investigación

El grupo experimental fue formado por alumnos de licenciatura de primero y segundo año que presentaban problemas de aprovechamiento en la materia de inglés, constituido por once mujeres y un hombre con un rango de edad de 19 a 23 años, todos alumnos de la ULSA pero pertenecientes a distintas carreras: cinco mujeres de la licenciatura en educación preescolar y seis mujeres y un hombre de la licenciatura en educación primaria, todos ellos seleccionados por su profesor regular de la materia de inglés, ajeno a esta investigación, dado su bajo desempeño en la materia. Esto conduce a que la muestra sea del tipo no probabilística intencional, es decir, los elementos de la población fueron escogidos intencionalmente -de ahí que con frecuencia se diga que no son representativas- sino de tipo casual o fortuito (Pimienta, 2006)

“En estas la selección de los sujetos depende del investigador, expertos, encuestadores o los interesados. Es útil en casos cuando el estudio no se interesa tanto en la población como en ciertas características de los sujetos en estudio. Se estudian a los que se ofrecen como voluntarios, o a las personas que según expertos mejor representan las características que se estudian, o se asignan cuotas de segmentos poblacionales para ser incluidos a juicio del encuestador. Este tipo de muestra no conduce a conclusiones que puedan ser generalizables a la población” (Sabino, 1996: 32)

Algunos alumnos del grupo causaron baja durante la intervención tal como se describe a continuación. En la primera sesión se presentaron 11 alumnos; en la siguiente semana se integró una alumna más pero desde la tercera sesión dejó de asistir pues se dio de baja de la universidad. La misma situación presentó el único hombre del grupo, baja definitiva de la

licenciatura y desde la cuarta sesión otra alumna dejó de asistir por razones desconocidas, por lo que la muestra final fue de 9 alumnas, todas ellas sin problemas de asistencia o puntualidad que afectara las actividades planeadas.

### 3.3 Características del Instrumento

El instrumento aplicado en esta investigación se construyó a partir de las variables “lúdica” y “lengua extranjera” el cual consta de 29 preguntas o aseveraciones que fueron calificadas por los alumnos de acuerdo a una escala de 5 niveles que iba desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo, siguiendo el ejemplo de una escala Likert. Para mayor claridad se presenta el instrumento en el Anexo 1.

El mismo día de inicio de la intervención se aplicó el instrumento a 11 personas y a la segunda semana a la doceava, quien sólo se presentó esa clase y se dio de baja de la licenciatura.

#### 3.3.1 Variable lúdica

En la variable lúdica se incluyeron las dimensiones, “Clima Social en el aula”, “Afectividad que provee el profesor”, “Sensorial-motriz” y “Cognitiva”.

El interés y la comunicación fueron los dos indicadores del “Clima social en el aula” que se midieron en los ítems 1 al 5 del instrumento pues muestran el nivel de ejecución de lo cognitivo y lo afectivo así como de las relaciones personales profesor – alumno y alumno – alumno (González, 1992).

En el caso de la “Afectividad que provee el profesor” se obtuvo información con referencia a las oportunidades que tienen los alumnos de participar durante una sesión y a la retroalimentación que brinda el profesor al estudiante en clase con respecto a su desempeño,

ya sea corrigiéndole, elogiándole o escuchándole activamente (García, 2009). Esto se midió en los ítems 6 al 9.

En la dimensión “Sensorial-motriz” se midieron a través de los ítems 10 a 15 los sistemas de representación visual, auditivo y kinestésico como vías de ingreso de la información fundamentales para que una persona lleve a cabo el proceso de aprendizaje (Dunn, R., & Dunn, K., 1978).

Para la parte “Cognitiva” se tomaron en cuenta los indicadores “percepción”, “atención” y “memoria” con el objetivo de medir la captación, interpretación, entendimiento y almacenamiento de la información provista en una clase (Fuenmayor, G, Villasmil, Y. 2008). Esto se midió en los ítems 16 al 21.

### *3.3.2. Variable Lengua Extranjera*

Respecto a la variable lengua extranjera se escogió como dimensiones a las habilidades “Reading” y “Speaking”. Con referencia a las habilidades del idioma seleccionadas, vale la pena explicar que se escogieron estas dos sobre “Writing” y “Listening” por la necesidad de los alumnos de desenvolverse de mejor manera en la lectura y el habla, sin embargo, es incuestionable que el aprendizaje de un idioma involucra a todas y cada una de estas, en mayor o menor grado, y como se explica más adelante, en la intervención se trabajaron directa o indirectamente todas ellas.

Para la habilidad “Speaking” (Habla) se consideraron a la pronunciación y a la entonación como características básicas para aseverar que una persona se expresa adecuadamente mientras habla. Para tal efecto se utilizaron los ítems 22 al 25

Las estrategias “skimming” y “scanning” son importantes para desarrollar la habilidad “Reading” (Lectura) por lo cual los ítems del 26 al 29 fueron desarrollados para conocer qué tan provechosas son dichas estrategias en el trabajo del aula de los estudiantes.

### 3.4 Procedimiento

La función del pilotaje es el ajuste final del instrumento para afianzar su pertinencia al tema problema de la investigación.

El instrumento fue piloteado con siete alumnos de la ULSA con similares características al grupo experimental, esto es, con problemas en la materia de inglés. No se expresó alguna confusión respecto a los reactivos por lo que se decidió aplicar la preprueba para luego realizarse la intervención didáctica por cinco sesiones de diferente duración.

### 3.5 Intervención

Originalmente el taller de actividades lúdicas constaría de 6 sábados con clase de una hora y media cada una, iniciando el sábado 11 de octubre y con clases subsecuentes el 28 y 25 del mismo mes, existiendo una pausa el día 1 de noviembre por festividad nacional y continuando el 8 y 15 de noviembre para terminar el 22 del mismo mes. Desafortunadamente, la ULSA consideró el 15 de noviembre como no laborable y el 22 existía un evento de toda la institución llamado “Fiesta deportiva” en el que participaban las alumnas del taller por lo que se tuvo que reducir el número de semanas pero no el del tiempo de clases, esto es, el sábado 15 la clase duró tres horas gracias al apoyo de las alumnas que accedieron amablemente a ir este día, aunque fuera no laborable para ellas.

Hablando en términos generales de la intervención es importante destacar que algunas actividades de ciertas clases tomaron más tiempo que el planeado por lo que otras tuvieron que ser omitidas lo cual provocó que algunos indicadores del instrumento no fueran cubiertos tal como se había planeado pero finalmente estas fueron sustituidas por otras, tal es el caso de los juegos de memoria a cambio de una actividad warm up que les ayudara a recordar lo visto previamente (human alphabet) o el uso de rimas y limericks (poesía anglosajona) sustituido por la búsqueda de palabras en forma de versos.

Prácticamente todas las actividades implicaron la competencia de un equipo contra otro u otros; fueron ambientados con música de acuerdo a los requerimientos del ejercicio y se procuró que tuvieran relación con la fecha en la que se desarrollaba, por ejemplo, el 25 de octubre se trabajó la lectura de Halloween.

### *3.5.1 Clase 11 de octubre*

La primera clase fue de reconocimiento pues se aplicó la prueba diagnóstica y las actividades fueron enfocadas a conocer el nivel de las alumnas (o) usando vocabulario simple como los adjetivos calificativos y algunas frases en “Simple Present”. Se muestran las actividades realizadas ese día:

- a) Presentación y explicación del propósito del taller de actividades lúdicas.
- b) Aplicación de instrumento preoperatorio.
- c) Do as I say. En esta actividad utilizada para crear un buen ambiente de trabajo se les explicó a los alumnos que bajo ciertos comandos dictados por el profesor, ellos debían asumir alguna postura con su cuerpo y si al hacer la instrucción quedaban sin pareja entonces eran eliminados, por ejemplo, si el profesor decía “bridge” entonces dos alumnos con sus brazos formaban un puente; si el profesor decía “star”, entonces cinco personas se tomaban de la mano y formaban una estrella.
- d) Adjectives matching. Para conocer un poco sobre el vocabulario con el que cuentan los alumnos, se les dividió en parejas y a cada una se le dio un paquete de tarjetas, 18 con dibujos y 18 con el adjetivo correspondiente a cada uno de ellos. En un cierto tiempo los alumnos debían encontrar la palabra de dicho dibujo. Al terminar se les pidió revisar el trabajo de sus compañeros. Se finalizó con revisión grupal explicando cada uno de los adjetivos.

- e) Making sentences. El propósito de esta actividad fue en principio el practicar la pronunciación y la entonación, pero a sugerencia de los alumnos, se practicó también la traducción y construcción de enunciados del español al inglés. En la primera parte, el profesor decía una frase y cada equipo con el respectivo paquete de tarjetas asignado (una palabra por tarjeta), formaba los enunciados que escuchaban. En la segunda parte las alumnas escuchaban el enunciado en español y lo traducían al inglés. Todo el vocabulario utilizado era el mismo practicado en la actividad anterior más algunos pronombre personales y el verbo “to be”.

### 3.5.2 Clase 18 de octubre

En la segunda clase se trabajó el tema “Simple Present” en su forma afirmativa, negativa e interrogativa. Las actividades fueron las siguientes:

- a) Warm up. Human alphabet (usando vocabulario de los adjetivos). Construir palabras usando tarjetas y en la ausencia de vocales utilizar el cuerpo para formarlas.
- b) Submarine chart (construcción de enunciados en Simple Present usando la información de una tabla y sus coordenadas)
- c) “All about that bass”. Las alumnas vieron un video y opinaron sobre este utilizando adjetivos vistos previamente. Luego leyeron la letra de la canción e identificaron las frases en presente simple.
- d) Matching “Questions and answers”. Utilizando la información del video y trabajando en equipos, cada uno debía encontrar la respuesta a cada pregunta escrita en diferentes pedazos de papel y esparcidos por el pasillo.
- e) Revisión del ejercicio y conclusiones de la actividad.

### 3.5.3 Clase 25 de octubre

- a) Warm up. Esta actividad tuvo como propósito el hacer que las alumnas se conocieran un poco más entre ellas pues no podían ni identificar sus nombres. Es importante señalar que para lograr un buen clima social es necesario que los alumnos sientan confianza entre ellos y el primer paso es conociendo a la persona con la que se va a convivir. Al inicio de la tarea, se les entregó una pequeña hoja de papel en la cual debían contestar preguntas o completar frases relacionadas con su información personal. Luego de contestar, formaron una bola de papel con su hoja y se armó una guerra con ellas; todos los alumnos debían golpearse con ellas en 30 segundos. Al terminar el tiempo, recogían una de las bolas, la abrían, leían en voz alta la información y trataban de adivinar a quien pertenecían dichos datos.
- b) Dominó (encontrar la pareja de fichas que completara adecuadamente la idea en forma afirmativa, negativa o de pregunta en presente simple)
- c) The amazing race story. En este concurso para practicar la habilidad de lectura “scanning”, a los alumnos les fue entregada una hoja con un texto sobre el Halloween. Al comenzar el juego se les entregó una pregunta, después de buscar la información en el texto y contestarla, se les entregó la siguiente. El equipo ganador es el que encontraba primero las respuestas correctas a un total de 10 preguntas.

### 3.5.4 Clase 08 de noviembre

En esta sesión se trabajó el tiempo “Simple Past” por lo cual fue necesario repasar algunos verbos comunes en presente y pasado así como el de algunos verbos más específicos

- a) Charades. Repaso de verbos en pasado.

- b) Then he kissed me. Las alumnas recibieron una hoja con nueve imágenes en desorden las cuales debían ser ordenadas para formar una historia. Trabajando en parejas, cada una escribió un enunciado para cada imagen. Después contaron su historia y recibieron la letra de una canción que contaba la historia original pero a la cual le faltaban algunos verbos. Debían escuchar la canción y completar las frases.
- c) Sing a karaoke song. Trabajando en dos equipos, las alumnas recibieron la letra de una canción, “Billie Jean” y “Yesterday” respectivamente, ambas en tiempo pasado. Se les asignaron siete minutos para que practicasen la canción y luego con el uso del proyector y sus bocinas siguieron la letra y cantaron como en un verdadero karaoke.

#### 3.5.5 Clase 15 de noviembre

Esta clase duró tres horas y tuvo un descanso de 10 minutos. En ella se presentó y trabajó el vocabulario de la ciudad, direcciones y preposiciones.

- a) Last one standing. Esta actividad sirvió como repaso de vocabulario visto en las diferentes sesiones. Las alumnas paradas formando un círculo debían decir una palabra en inglés de cierta categoría antes establecida. Si no podían mencionar alguna quedaban eliminadas del juego.
- b) Draw what you think it is. Separadas en tríos, las alumnas recibieron un grupo de tarjetas con el nombre de una parte de la ciudad cada una. En un tiempo establecido debían dibujar el símbolo representativo de ese lugar. Luego compararon sus respuestas en equipos y se hicieron las correcciones pertinentes.
- c) Prepositions and directions presentation and “Simon says” game. Se les presentó a las alumnas a través de imágenes las preposiciones de lugar y la forma de dar instrucciones comúnmente usadas en la ciudad. Para verificar la comprensión, se jugó

“Simon Says” en el que las alumnas hacen lo que el profesor indica, por ejemplo:  
“Simon says stand up on the chair”.

- d) Build up a city. Trabajando en equipos y utilizando las mismas tarjetas de la actividad b), las alumnas construyeron el mapa de una ciudad de acuerdo a lo que el profesor les dictaba, de esta forma, reafirmaban el vocabulario previamente visto. Se agregaron tarjetas con nombres de calles.
- e) Follow directions. De acuerdo a instrucciones escritas y partiendo de un punto en común, las alumnas debían recorrer la ciudad y llegar a puntos específicos de esta.
- f) Listen and find the places. Iniciando en un punto específico, las alumnas debían seguir instrucciones de un audio y encontrar las partes señaladas.
- g) Verses. Separadas en tríos, las alumnas recibieron una serie de tarjetas con un dibujo y las primeras palabras del nombre de este. Se les indicó que todas ellas rimaban por lo que debían buscar en el diccionario la palabra más cercana en pronunciación que continuara con el verso, por ejemplo, c\_\_\_\_, h\_\_\_\_, b\_\_\_\_, con sus respectivos dibujos se codificaban como cat, hat, bat. Al final debían formar un cuadernillo y decir las palabras sin equivocarse.
- h) Taboo questions. Cada equipo recibió una hoja con varias preguntas tabú a las cuales debían categorizar dependiendo de lo difícil que fuera darle respuesta a estas. Luego se les pidió escribieran nuevas preguntas tabú que serían preguntadas a sus compañeras. Las respuestas fueron por demás interesantes y divertidas.

### 3.6 Cierre de la intervención

El taller se dio por finalizado el mismo 15 de noviembre al contestar las nueve alumnas la prueba postoperatoria y se les preguntó de manera general su opinión sobre este.

Afortunadamente hubo comentarios favorables que quedaron como testimonio en la grabación de ese día.

El realizar el taller de actividades lúdicas fue una experiencia de mucho trabajo pero sumamente satisfactoria para mí, incluso más de lo que esperaba. Dado que las participantes son alumnas que se preparan para ser maestras de preescolar y primaria esto las hace estar más dispuestas al trabajo lúdico y no le temen a expresarse de manera espontánea, honesta y desinhibida ante sus mismas compañeras, lo cual facilitó mi trabajo como guía del taller. Cabe señalar que a decir de las mismas alumnas, ellas se consideran buenas estudiantes de la ULSA con excepción de la materia de inglés la cual encuentran aburrida y por momentos tediosa. El hecho de que hayan sido expuestas al idioma inglés a través de juegos parece haberles dado un nuevo panorama de esta lengua y motivación para seguir aprendiendo.

Por último, se aplicó la posprueba para comparar la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje del inglés en alumnos de la Universidad La Salle. Los resultados obtenidos tanto en la preprueba como en la posprueba fueron ordenados en una base de datos misma que permitió realizar el análisis de estos y generar las gráficas que ilustran los resultados de esta investigación. En el siguiente capítulo se presenta el análisis de los datos.

## Capítulo IV: Resultados

En este capítulo se explican los ítems que forman el instrumento con base en las variables, dimensiones e indicadores que le sustentan teóricamente. Se expone la gráfica de cada uno de ellos y se proporciona una explicación del propósito de su inclusión en el cuestionario, así como un análisis de los resultados aportados por los alumnos tanto en la preprueba como en la posprueba, los avances en su percepción o también sus posibles retrocesos.

Formado por 29 ítems comprendidos en las variables “lúdica” y “lengua extranjera”, seis dimensiones y catorce indicadores, se presentó el instrumento a los estudiantes con el fin de recabar información útil para la investigación de la eficacia de las actividades lúdicas en el aprendizaje de estudiantes de la Universidad La Salle Benavente. Se presentan a continuación los resultados.

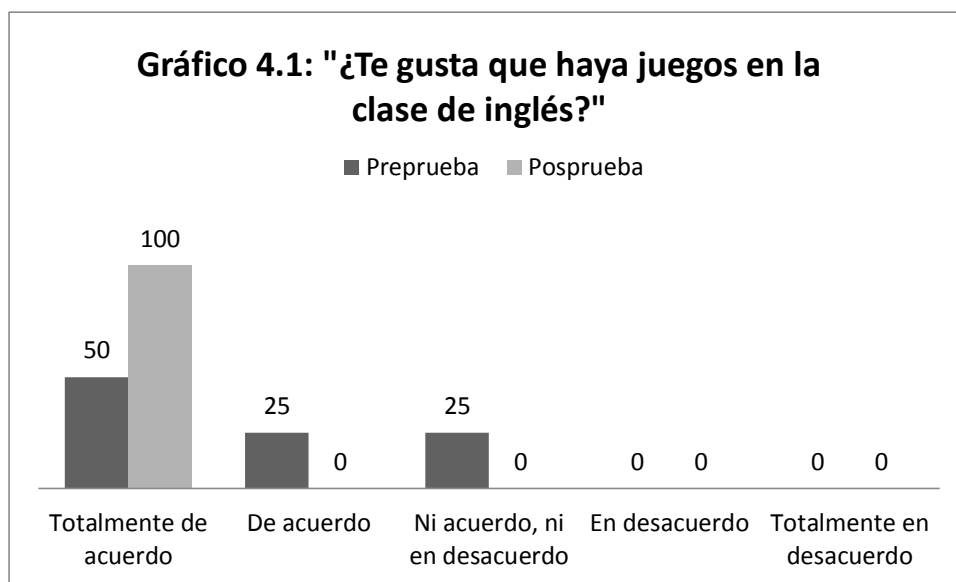
### 4.1 Dimensión: Clima social en el aula

El concepto de clima social en el aula tiene como precedente el concepto de “clima organizacional” resultante del estudio de las organizaciones en el ámbito laboral (Schneider, 1975) y se refiere a la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (aula o centro) y el contexto en el cuál estas interacciones se dan (Cornejo y Redondo, 2001). Considerando que las actividades lúdicas podrían ayudar a fomentar un buen clima en el sitio escolar, se realizaron los siguientes ítems.

#### 4.1.1 Indicador: Interés

El ítem número 1 “¿Te gusta que haya juegos en la clase de inglés?” tiene como propósito indagar sobre el gusto que tienen los alumnos por el uso de juegos cuando aprenden un

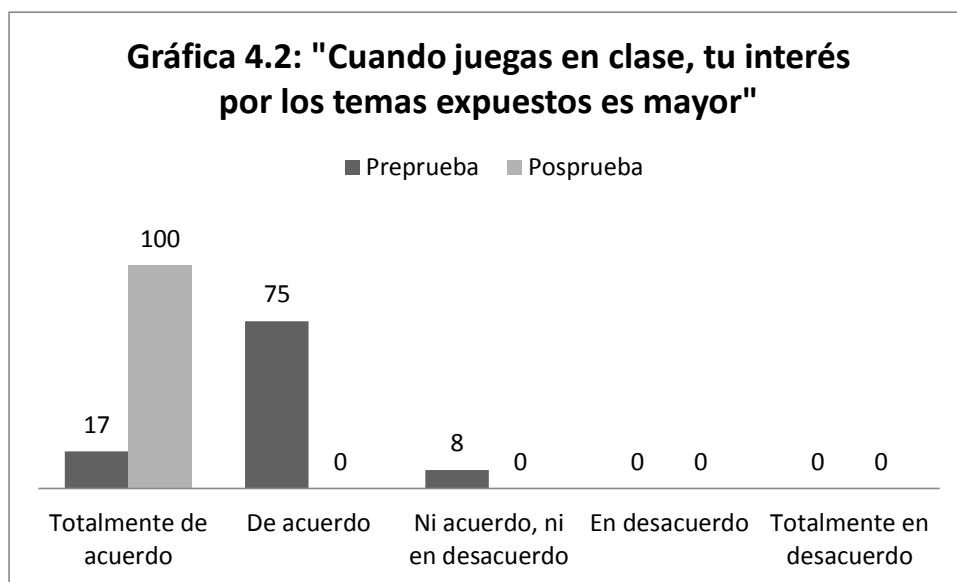
idioma. Se aprecia en la gráfica 4.1 que en la preprueba la mitad de los alumnos encontraban al juego como parte importante de la clase, si tal vez no como un recurso didáctico, posiblemente sí como un medio que aportaba distracción o hacía la clase más interesante. El 25% concordaba con esta aseveración más no de manera tan asertiva y al 25% restante le parecía insignificante el que las actividades lúdicas formaran parte o no de la clase. Ver gráfico 4.1



La posprueba indica que el 100% de los alumnos aprueba al juego como una parte importante en la clase de inglés. Esto significa que los alumnos han encontrado en las actividades lúdicas algún beneficio para su aprendizaje diferente a lo que antes habían experimentado en las clases de idiomas o bien el simple hecho de haber jugado creó un ambiente distinto que les hizo sentir bien. Considerando lo expuesto por López Jurado (2010), el juego, durante el taller, formó parte de las actividades propuestas por el profesor para promover la motivación intrínseca y esta les ayudó a los alumnos a participar de manera más activa en las clases y a fomentar su interés hacia estas.

Continuando con el tema del interés, el ítem 2 "Cuando juegas en clase, tu interés por los temas expuestos es mayor" tuvo como propósito el indagar si el juego en las clases podría

ser un aliciente para los alumnos por los contenidos a tratar en la lección. Los resultados de la preprueba arrojaron que había distintas opiniones con respecto al beneficio del juego en la clase pasando desde un porcentaje mínimo de personas que no veían ni mayor ni menor interés hasta el grupo de alumnos que aseveraba, sin lugar a dudas, que una clase con actividades lúdicas podía ser más interesante. La gran mayoría de los alumnos se ubicó en la opción "De acuerdo". Ver gráfica 4.2



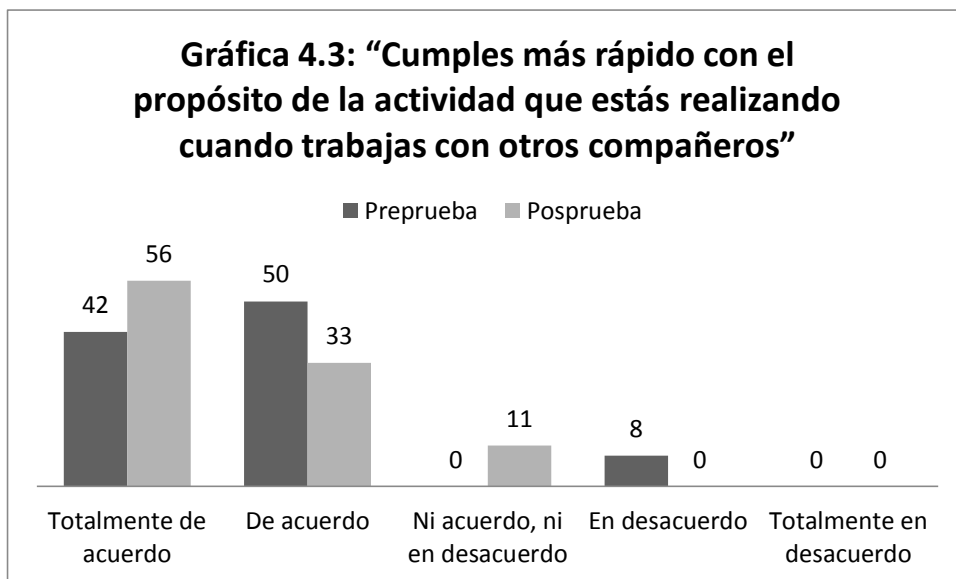
Como se mencionaba previamente, la mayoría de los estudiantes ya consideraba antes de la intervención que las actividades lúdicas promovían el interés hacia la clase, lo cual de alguna forma lo considero coherente pues los alumnos son estudiantes normalistas quienes se ven en la necesidad de apoyarse en todos los recursos posibles para atraer la atención de los alumnos. Sin embargo, se pudo apreciar que no todos estaban convencidos de que el juego les pudiera ayudar en el aprendizaje de un idioma. Es gratificante ver que al finalizar el taller el 100% de los estudiantes perciben que el juego les ayudó a interesarse más por los contenidos de las clases y que este no fue sólo un medio para divertirse o pasar el rato. La motivación generada a través del juego despertó la curiosidad y el interés de los estudiantes por aprovechar de mejor manera el conocimiento sobre la lengua extranjera. Hidi y Renninger

(2006) hablaban sobre las etapas del desarrollo del interés y considerando el efecto que las actividades lúdicas tuvieron en los alumnos bien se puede decir que éstas detonan, mantienen y posiblemente predispongan al sujeto de una manera relativamente perdurable y positiva hacia las clases de idiomas.

#### 4.1.2 Indicador: comunicación

Si retomamos el concepto mencionado en capítulos anteriores sobre el clima social escolar, podemos entender la intención de los siguientes tres ítems pues ellos buscan establecer la percepción que los alumnos tienen con respecto al ambiente en el cual desarrollan sus actividades escolares.

La pregunta 3 mostrada en la gráfica 4.3 “Cumples más rápido con el propósito de la actividad que estás realizando cuando trabajas con otros compañeros” indaga sobre las ventajas que se obtienen al existir comunicación entre los mismos compañeros de trabajo. Este es de los pocos reactivos en los que se presenta una respuesta negativa por parte de los alumnos en la preprueba con un 8% en desacuerdo con el hecho de que el trabajo en equipo facilita el alcanzar los propósitos de la actividad, contrario a lo expresado por el 50% de alumnos quienes consideran benéfico el trabajar con alguien más y el 42% quienes no tienen duda de ello. En la posprueba se percibe que este último grupo incrementa su porcentaje a 56% pero el anterior disminuye a 33%. Todo parece ser positivo pero siendo estrictos se aprecia que un porcentaje mínimo ahora no considera al trabajo en equipo benéfico. A este grupo se unió el porcentaje negativo de la posprueba dejando así sólo resultados neutros o favorables. Ver gráfica 4.3



Dado que el trabajo en equipo favorece sustancialmente a la comunicación, es importante señalar que existe una diferencia entre la competencia comunicativa como parte del aprendizaje del idioma y la comunicación entre alumnos en la cual se busca que éstos, actores del sistema educativo, tiendan a escucharse y valorarse mutuamente preocupándose y sensibilizándose por las necesidades de los demás; esto a su vez crea las relaciones necesarias para alcanzar los objetivos planteados en las distintas actividades de la clase. La gráfica muestra que hubo un avance en la percepción positiva del trabajo en equipo. Sin embargo, es importante buscar una explicación a ese mínimo porcentaje que ahora considera que el trabajo con el alguien más puede o no favorecerle en la búsqueda de resultados: algunos alumnos se conocían anteriormente pues compartían distintas asignaturas y se sienten cómodos trabajando entre ellos, por esta razón, al ser integrados a distintos equipos de trabajo en ciertas actividades pueden salir de su zona de confort y mostrarse poco participativos a realizar la labor correspondiente. Las actividades lúdicas cumplieron con las expectativas de integración pues seguramente sin ellas los resultados hubieran sido negativos.

“Tu comunicación con los profesores y con otros alumnos mejora cuando la clase es amena” es el ítem 4 que explora la mejora en la comunicación al tener una clase amena. Se

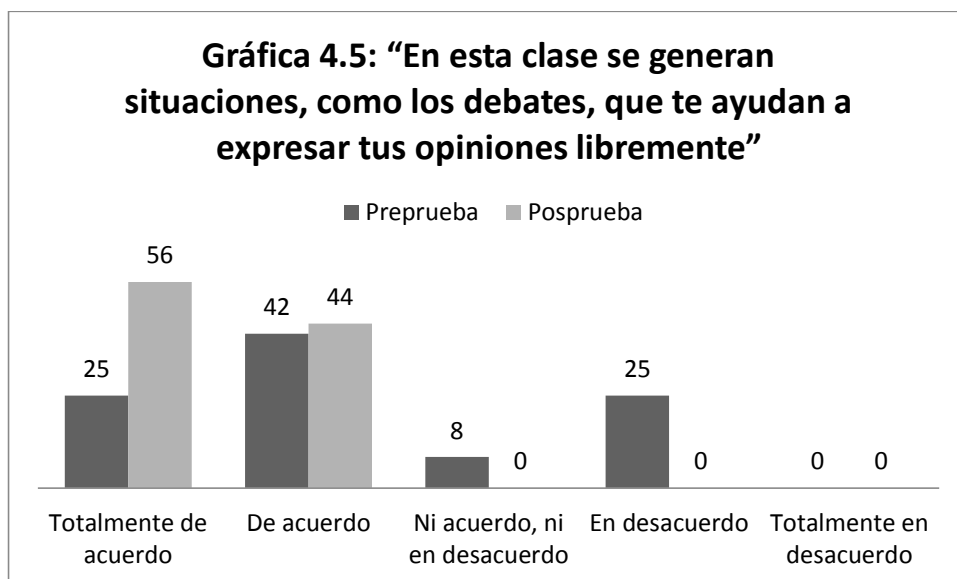
aprecian grandes avances en este aspecto comparando las dos pruebas. En el caso de la preprueba los resultados son variados: 17% neutral, es decir, una clase amena no mejora la comunicación, 42% que considera que ésta sí mejora y el 42% restante que no lo duda. La posprueba muestra un 89% de alumnos convencidos que su comunicación con cada miembro de la clase fue mejorada y sólo el 11% que estuvieron de acuerdo. Ya no hay alumnos indiferentes. Ver gráfica 4.4



Partiendo de los beneficios de tener una clase en la cual la comunicación fomenta el ambiente agradable, es fácil concluir que las relaciones entre los miembros de esta serán favorecidas al promover el trabajo con otros compañeros, ya sea en parejas, tríos o cualquier otra interacción posible entre los miembros del aula. Retomando palabras de Yturralde (2011) quien afirma que los juegos crean el medio ambiente apropiado en el que el aprendizaje puede ser desarrollado, se puede decir que las actividades lúdicas fomentan la comunicación y ésta a su vez el ambiente propicio para que se dé el aprendizaje.

Se considera tan importante a la comunicación entre alumnos como parte de la interacción necesaria para generar aprendizaje que se incluyó en el instrumento un tercer ítem

relacionado con esta; es el caso del reactivo 5 “En esta clase se generan situaciones, como los debates, que te ayudan a expresar tus opiniones libremente” que sugiere que a través de distintas actividades lúdicas con un propósito definido se puede mejorar la comunicación cuya consecuencia sea ayudar a un mejor aprendizaje de la lengua extranjera. La preprueba muestra distintas opiniones: 25% de los alumnos piensa que la clase no provee las situaciones adecuadas que le permitan expresar sus ideas, 8% indiferente, 42% de acuerdo y 25% que considera que sí se dan estas oportunidades. La posprueba elimina a los resultados negativos y escépticos dejando así sólo resultados favorables con 44% de acuerdo y 56% totalmente de acuerdo. Ver gráfica 4.5



Es importante hacer mención que Vygotsky (1978) aseguraba que la interacción entre estudiantes sirve como un espacio social para la existencia de un área entre el nivel de desarrollo determinado por la resolución de problemas independiente y el desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo el andamiaje del adulto o bajo la guía o colaboración de compañeros más capaces. A esto se le llama la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con esto en mente es fácil ver que las actividades apropiadas en las que se permita

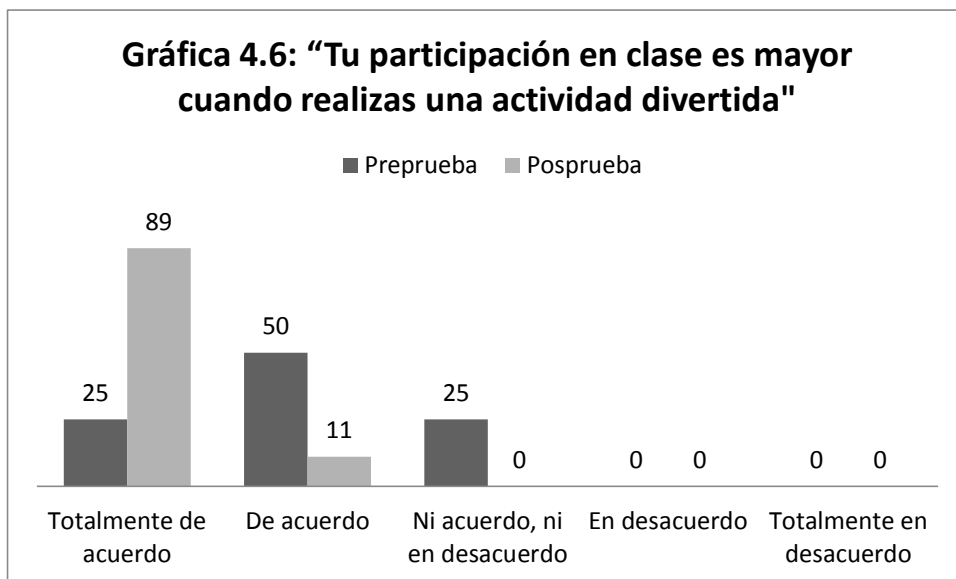
libre expresión y debate dejará a los alumnos sentirse en confianza de pronunciarse en clase sin presiones de ningún tipo

#### 4.2 Dimensión: Afectividad que provee el profesor

Como bien se citó en el marco teórico, la afectividad es un conjunto de sentimientos expresados a través de acciones entre personas en cualquier contexto social en que estén inmersos los individuos (González y González, 2000). El profesor tiene la responsabilidad de crear ese lazo afectivo tanto hacia él como entre los alumnos si su intención es generar la confianza que les permita participar activamente en la clase. Las actividades lúdicas pueden ayudar a construir dicha unión entre los actores del aula que permitan llegar a los objetivos de la clase. Con esto en mente, las preguntas 6, 7, 8 y 9 se enfocan desde distintos aspectos a indagar sobre este tema.

##### 4.2.1 Indicador: oportunidad

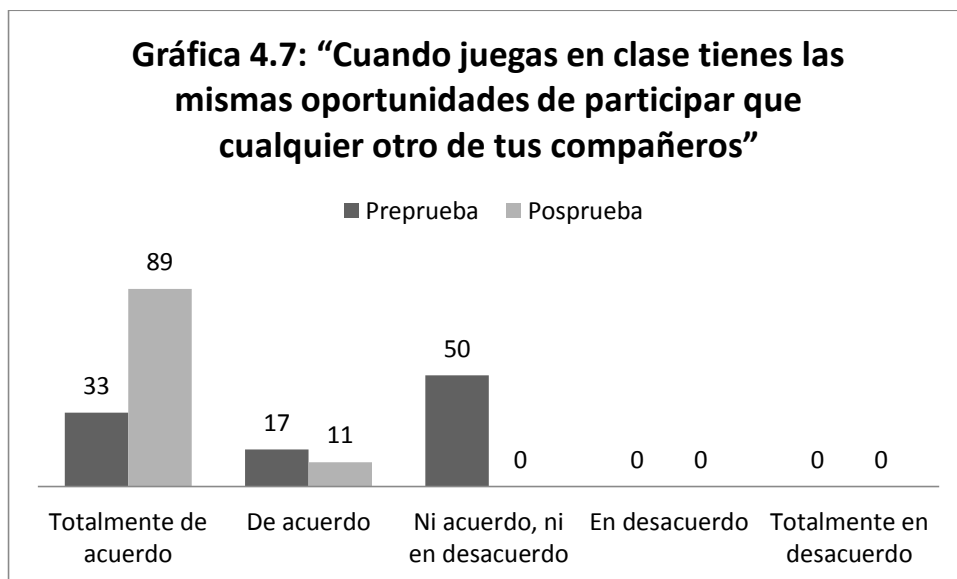
El ítem 6 “Tu participación en clase es mayor cuando realizas una actividad divertida” muestra que las alumnas tuvieron mayor participación en clase cuando se divirtieron en ella. Esto puede evidenciar que el juego les ayudó a incrementar su confianza y vencer su timidez, el cual dicho sea de paso, es un aspecto a superar en el aprendizaje de un idioma. Se percibe claramente de acuerdo a los datos de la preprueba que los alumnos podían o no participar en clase si la actividad era entretenida para ellos. La posprueba arroja que casi todos los alumnos, 89%, estuvieron de acuerdo en participar más en clase cuando esta fue divertida, es decir, hubo un aumento significativo en los beneficios de las actividades lúdicas. Ver gráfica 4.6



La participación en clase es uno de los aspectos que se ven más favorecidos por las actividades lúdicas por lo que no es de sorprender lo arrojado por la posprueba. Macedonia (2005) menciona que si los alumnos juegan durante la enseñanza, se divierten y tienen éxito en una competencia y no experimentan evaluaciones negativas ni frustración debido a sus errores, no debe existir argumento en contra del uso de juegos en clase, esto es, las malas experiencias pueden llevar a poca participación del alumno en las actividades cotidianas. Sumando a esta idea, Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990) dicen que los juegos incitan a la participación pues durante el tiempo que dura este todos se ven envueltos de una manera activa en el proceso. En conclusión, las actividades lúdicas fomentan y logran que el alumno participe en las clases de idiomas mucho más que cuando estas no existen.

La oportunidad de participar en clase la brinda el profesor, quien en algunas ocasiones selecciona a los mismos alumnos para ello basándose en diferentes criterios o preferencias, lo que provoca que el alumno en algunos casos se sienta relegado. “Cuando juegas en clase tienes las mismas oportunidades de participar que cualquier otro de tus compañeros” es el ítem que indagó sobre la equidad en la participación. Es evidente que los alumnos no confiaban en los beneficios que el juego puede proveer a una clase pues en la preprueba la

mitad de los alumnos así lo expresaron. Sin embargo, es notable que esta opinión cambió después de tomar el taller pues el 89% de los alumnos ahora considera que los juegos brindan las mismas oportunidades de participar a cualquier alumno de la clase. Así lo muestra la gráfica 4.7.



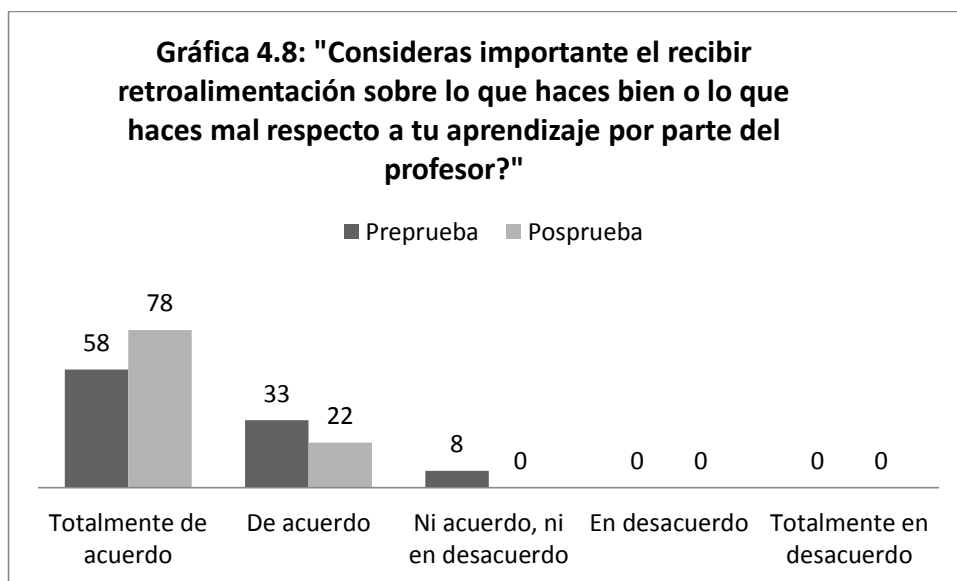
Chamorro Guerrero & Prats Fons (1990) apoyan el uso de los juegos en las clases pues estos disminuyen el tiempo de intervención del profesor permitiendo así que el de los alumnos sea mayor; de igual forma, favorecen un clima positivo, relajado, distendido, de confianza e intercambio mutuo. Se concluye que las actividades lúdicas sí permiten que el alumno tenga una participación equitativa en clase al crear un ambiente adecuado y reducir el tiempo de acción del docente.

#### 4.2.2 Indicador: retroalimentación

Los siguientes dos ítems preguntaron a los alumnos sobre la importancia del profesor en la impartición de la clase. El constructivismo y el “Communicative approach” (enfoque comunicativo) buscan que los alumnos aprendan de manera independiente, si bien existe interacción con otros alumnos o con el profesor, el alumno construye su propio conocimiento

a la vez que practica lo aprendido. Se concluye así que el profesor es solamente una guía o un apoyo en caso que el estudiante así lo requiera. Las actividades lúdicas buscan aumentar ese nivel de independencia de los alumnos.

“Consideras importante el recibir retroalimentación sobre lo que haces bien o lo que haces mal respecto a tu aprendizaje por parte de tu profesor” tuvo un ligero avance en la percepción de los estudiantes en el ítem 8 al considerar que sigue siendo importante el tener retroalimentación del profesor aun cuando la actividad es un juego. La preprueba muestra tres resultados distintos, desde el neutral con 8% hasta el totalmente de acuerdo con 58%. En la posprueba el resultado indiferente desaparece y se mantienen los dos positivos, incrementándose el más favorable a 78%. Ver gráfica 4.8



Es entendible que aún se necesite del apoyo del docente pues el nivel de inglés de los alumnos es básico y aunque las actividades estaban diseñadas o adaptadas para su nivel la confirmación de su contenido por parte del profesor es considerada necesaria. Así lo confirma el tipo de preguntas que hacían, como por ejemplo: ¿Entonces las terceras personas llevan “s” en el presente simple? De cualquier forma, para algunos otros contenidos como los

vocabularios, la confirmación no era necesaria pues el material de apoyo era suficiente para comprender lo que se pretendía dar a entender.

“Consideras que el realizar proyectos en clase te ayuda a darte cuenta de tus errores y en consecuencia necesitar menos que el profesor te indique en qué estás bien o mal” corrobora que la ayuda del profesor sigue siendo necesaria para conocer los errores que se cometen en clase pero es notable que los alumnos aprecian una mayor independencia hacia el docente al trabajar en proyectos lúdicos lo cual coincide con las teorías constructivistas (Driscoll, 2000) en las que se expresa que al alumno debe hacerse responsable de su aprendizaje pero también hay que enseñarle a desarrollar su autonomía. Así lo muestra la gráfica 4.9



#### 4.3 Dimensión: Sensorial-motriz

Esta sección del instrumento está dedicada a recabar información sobre la manera en la que aprenden los alumnos, ya sea de forma visual, auditiva o kinestésica y que son cubiertas por cualquier juego. Es importante destacar que algunos autores como Adolfo Francisco Ortiz Ojeda y Pedro José Canto Herrera (2013) afirman que es necesario conocer los estilos de

aprendizaje de los alumnos para así diseñar las estrategias adecuadas que les ayuden a lograr un mejor desempeño académico. Las actividades lúdicas de la intervención, aunque fueron adaptadas o diseñadas para apoyar cierto estilo de aprendizaje, cuentan con la característica de abarcar varios estilos, no uno solo, por lo que todos los estudiantes pueden verse favorecidos por su uso en el salón de clases.

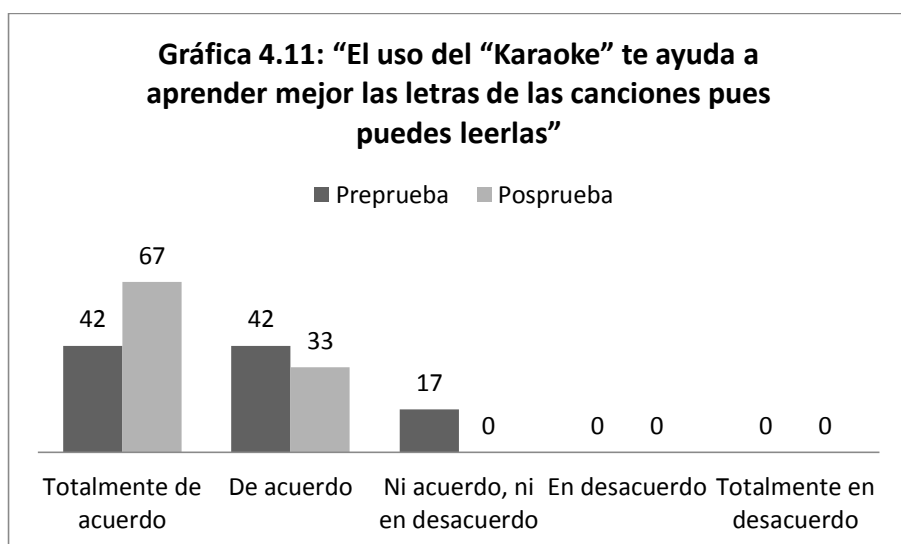
#### 4.3.1 Indicador: visual

A continuación se muestra la gráfica correspondiente al ítem 10 en la cual llama la atención el 8% de los alumnos de la preprueba que expresa que el vincular imágenes con vocabularios no le ayuda a recordarlos mejor. A partir de ahí se desprenden otros resultados que recorren toda la escala hasta llegar al 58% que está de acuerdo con el uso de las imágenes en la clase para ese propósito. La posprueba es infinitamente alentadora pues después de la intervención el 89% de los alumnos aseguran que los posters, fotos o videos les han ayudado a recordar nuevas palabras. El 11% restante también está de acuerdo pero en menor grado y el 8% negativo de la preprueba cambió de opinión. Ver gráfica 4.10



El ítem 10 “Es más fácil para ti el recordar palabras nuevas si las relacionas con imágenes de posters, fotos o videos” buscaba saber si los alumnos reconocían las ventajas de reconocer vocabularios a través de representaciones pictóricas, es decir, relacionar el significado y el significante. De acuerdo con los resultados brindados por los alumnos que denotan un incremento positivo al uso de este medio didáctico se puede concluir que les fue más fácil recordar lo aprendido en clase a través del uso de medios visuales. La autora Lisa Leopold (2012) sugiere que para favorecer a los alumnos con tendencia de aprendizaje visual se usen recursos como los dibujos, fotos, posters, videos y material real, entre otros. Desde luego, todo lo anterior puede ser utilizado en clase por las actividades lúdicas.

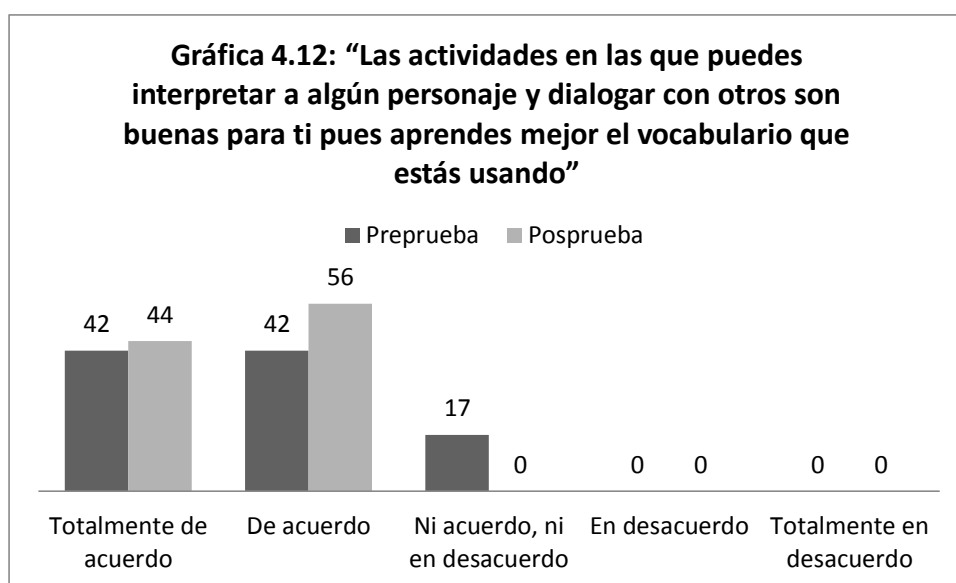
“El uso del “Karaoke” te ayuda a aprender mejor las letras de las canciones pues puedes leerlas” en el ítem 11 inquiriere de igual forma sobre la mejora que se puede presentar en el aprendizaje si los elementos a estudiar se relacionan con alguna imagen. La gráfica 4.11 muestra que sí hay un avance en este rubro. Prácticamente en la preprueba se aprecian tres resultados, dos favorables al uso de este medio con 42% cada uno y otro neutral con 17%. La posprueba muestra un avance importante por parte de los alumnos al incrementar al 67% la cantidad de estudiantes en total acuerdo con este dispositivo los cuales cambiaron su opinión de neutral a favorable.



El karaoke es un dispositivo cuyo fin es cantar acorde con la música y la letra que se puede leer en una pantalla. Su uso en una clase de idiomas es variado pues cubre los tres tipos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) dado que quien realiza esta actividad ve, escucha y se mueve, por lo tanto, todos se pueden ver beneficiados al utilizarlo apropiadamente.

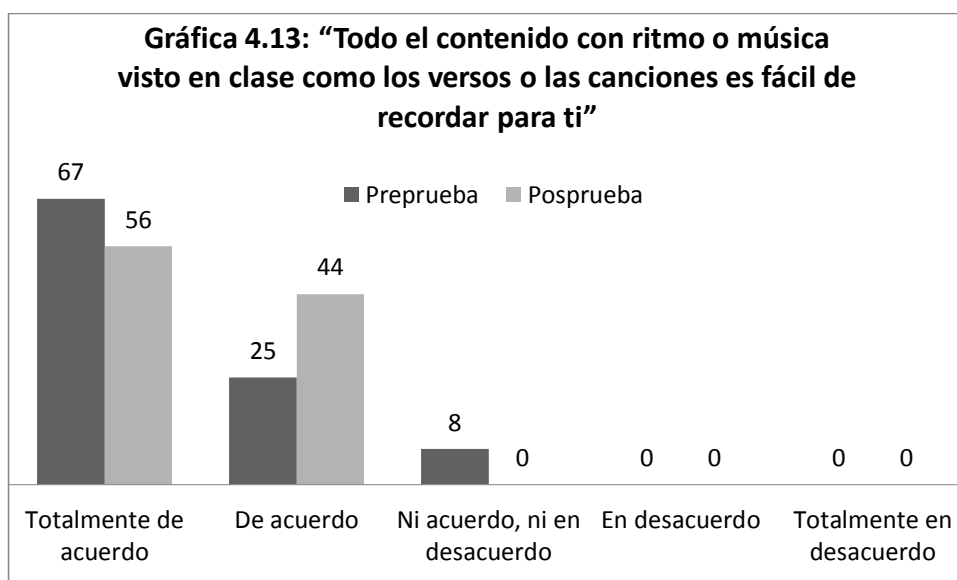
#### 4.3.2 Indicador: auditivo

El ítem 12 “Las actividades en las que puedes interpretar a algún personaje y dialogar con otros son buenas para ti pues aprendes mejor el vocabulario que estás usando” investiga sobre el posible aprendizaje de palabras tras practicarlas en un contexto divertido. La gráfica 4.12 muestra una apreciación favorable para este propósito, especialmente en la columna “Ni acuerdo ni en desacuerdo” de la preprueba en la que se expresa que los alumnos ya no son indiferentes a este tipo de actividades. En la misma prueba se aprecian también mejoras en las columnas “De acuerdo” pasando del 42% al 56% y un ligero avance del 42% al 44% en la de “Totalmente de acuerdo”. Ver gráfica 4.12



Nuevamente esta actividad lúdica engloba a los tres tipos de aprendizaje pues cuando un alumno toma un rol distinto personificando a alguien más hace uso de todos sus sentidos, pero de manera especial se buscaba indagar la interacción comunicativa entre alumnos, favoreciendo la parte auditiva. Sí se puede apreciar tal como se describió en el párrafo anterior que hay mejoras de una prueba a otra, sin embargo, no son tan favorables como en otras gráficas. Posiblemente la actividad que se planeó para evaluar este tipo de aprendizaje no fue tan exitosa dado que el vocabulario limitado de las alumnas y su pronunciación no tan exacta no lograron causar un impacto tan positivo como otro tipo de tareas.

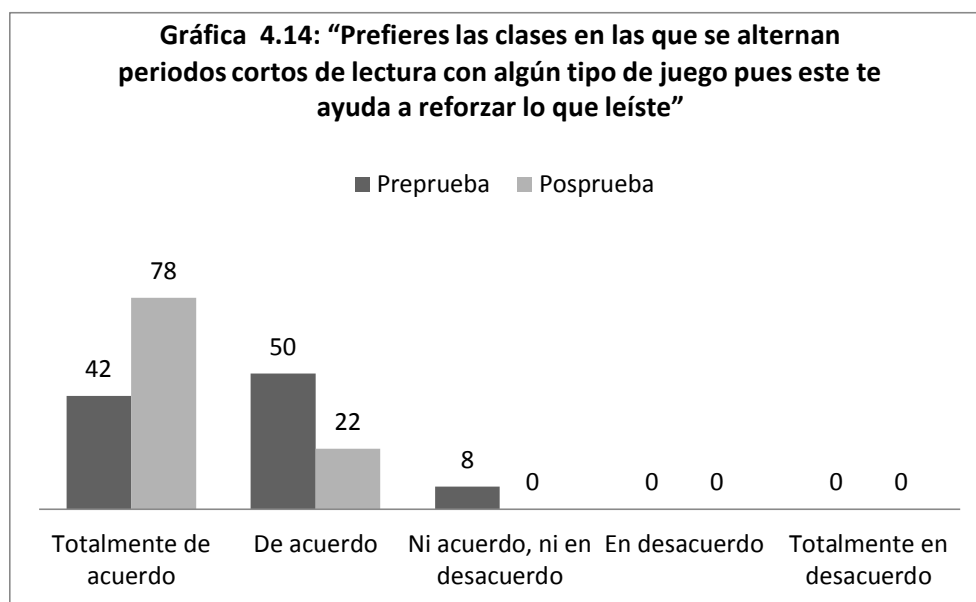
“Todo el contenido con ritmo o música visto en clase como los versos o las canciones es fácil de recordar para ti” es el ítem que inquiriere sobre el aprendizaje del idioma incluido en algún elemento con ritmo. En la gráfica 4.13 se aprecia un retroceso en esta apreciación por parte de los alumnos en la columna de “Totalmente de acuerdo” pasando de 67% a 56% de la preprueba a la posprueba. Sin embargo la siguiente columna “De acuerdo” incrementa su nivel de 25% a 44% tomando ese porcentaje de los alumnos indiferentes al beneficio de esta actividad.



Los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar vocabulario nuevo con el uso de canciones o versos. Haciendo referencia a Carazo quien afirma que “las canciones se quedan en nuestra mente, de forma que nos ayudan a recordar vocabulario nuevo” (2010, p. 8) en el taller se incluyeron actividades en las cuales estas características pudieran ser explotadas. Los resultados mostrados en la gráfica 4.13 presentan que algunos alumnos no apreciaron mejora, mientras que la mayoría sí lo hicieron. Se destaca nuevamente que los alumnos no se muestran indiferentes al juego en el aula sino que le han encontrado una utilidad a este en el aprendizaje del inglés. Si existe una apreciación diferente por parte de algunos alumnos puede deberse a las canciones utilizadas en la intervención; mientras que una de ellas fue relativamente fácil de cantar, la otra fue complicada en cuanto a pronunciación, lo que pudo haber causado un poco de frustración. Es importante entonces utilizar canciones que sean lo más adecuadas al nivel de los estudiantes además de buscar que sean de ritmo y tema atractivo para el alumnado.

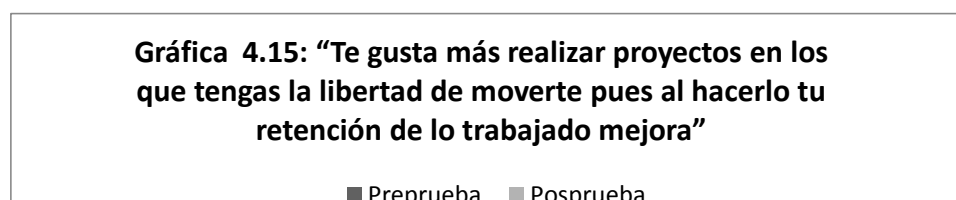
#### 4.3.3 Indicador: kinestésico

“Prefieres las clases en las que se alternan periodos cortos de lectura con algún tipo de juego pues este te ayuda a reforzar lo que leíste” es el ítem que indagó las ventajas de cambiar de una actividad estática a una en movimiento para mejorar el aprendizaje. Hubo un gran avance en este rubro expresado así en la columna “Totalmente de acuerdo” que subió de 42% a 78% provocando así una disminución de la columna “De acuerdo” pasando del 50% de la preprueba a 22% de la posprueba. El restante 8% indiferente desapareció tras la intervención con los alumnos aportando su porcentaje a la primer columna. Todo esto se puede visualizar en la gráfica 4.14



Retomando que los alumnos kinestésicos prefieren aprender a través de actividades que impliquen movimiento, en el taller se realizaron distintas actividades en las que este se involucrara. De acuerdo con los resultados de la posprueba es palpable que los alumnos gustan de ejercicios con movimientos o de cambios de actividad constantes. Los alumnos no buscan una clase típica de idiomas centrada en el maestro sino una interacción activa y entretenida, opciones generadas por las actividades lúdicas.

Los resultados de “Te gusta más realizar proyectos en los que tengas la libertad de moverte pues al hacerlo tu retención de lo trabajado mejora” confirma los resultados del ítem anterior pues en la columna “Totalmente de acuerdo” del reactivo 15 los alumnos expresan su agrado total por la existencia de movimientos al realizar las tareas de la clase, pasando de un 17% al 89% contundente. Los alumnos indiferentes a estas actividades cambiaron su opinión dejando esta columna de la posprueba en cero y el porcentaje de la columna “De acuerdo” se vio disminuida al ceder su porcentaje al primer rubro descrito. Es innegable que los resultados después de la intervención son muy positivos. Así se puede apreciar en la gráfica 4.15



Este reactivo explora las oportunidades que brindan las teorías constructivistas en las que se afirma que se aprende mejor al hacer uso de múltiples modos de representación. La diversidad es una característica de la vida que se debe reflejar en el medio ambiente constructivista (Driscoll, 2000) y el movimiento implica variantes en el modo de trabajar dentro del aula. El ítem 15 inquiriere entonces sobre las ventajas de sentirse libres de movimiento dentro del salón de clases a la vez que se trabaja. Se aprecia que los alumnos gustan de la libertad de moverse y notan mejoría en el aprendizaje.

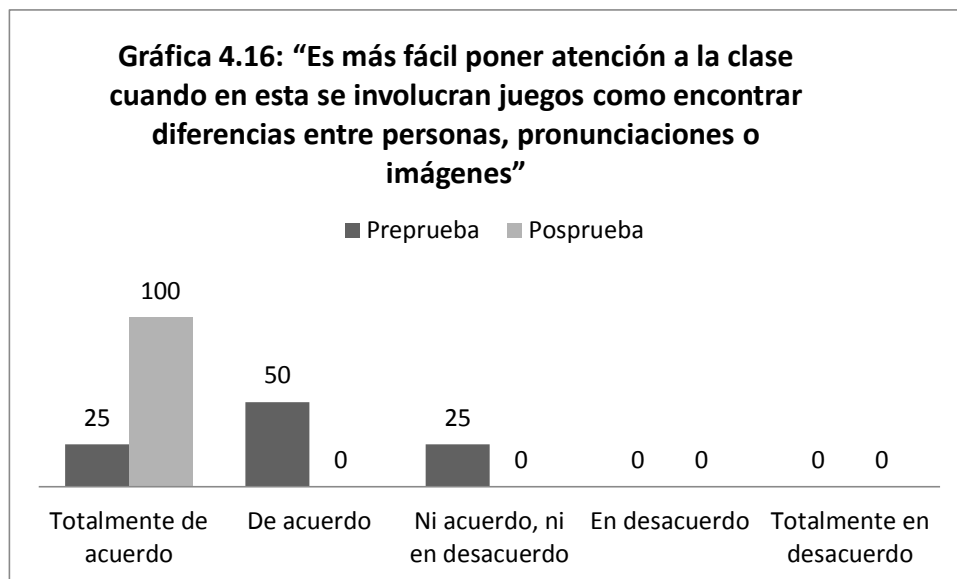
#### 4.4 Dimensión: Cognitiva

La dimensión de la cognición está separada en tres indicadores: la memoria, la atención y la percepción, sobre los cuales se indaga en los seis ítems siguientes.

##### 4.4.1 Indicador: atención

El ítem 16 “Es más fácil poner atención a la clase cuando en esta se involucran juegos como encontrar diferencias entre personas, pronunciaciones o imágenes” es el primero del área cognitiva y se investiga sobre la atención. Este es una de las preguntas que tuvieron

mejor respuesta de todo el instrumento pues su resultado es contundente: el 100% de los alumnos asegura que les es más fácil poner atención a su clase cuando hay juegos. En la preprueba se apreciaban tres resultados distintos que iban desde la indiferencia con un 25% hasta la total convicción con sólo el 25% del total. Sin embargo, después de la intervención la respuesta es unánime. Así se muestra en la gráfica 4.16



Haciendo referencia a la teoría presentada en el capítulo anterior, la atención se da cuando el receptor empieza a captar activamente lo que ve, lo que oye y comienza a fijarse en ello o en una parte de ello, en lugar de observar o escuchar simplemente de pasada. Es simplemente notable que las actividades lúdicas son eficaces para activar este proceso cognitivo de acuerdo con lo aportado por los alumnos.

La siguiente gráfica muestra resultados que tampoco dejan lugar a dudas. El ítem 17 “El hecho de que el profesor te involucre en la clase relacionando tus experiencias con el contenido visto hace que mantengas tu nivel de atención alto” en la preprueba presentó resultados diversos, nuevamente desde la indiferencia con 33% de alumnos hasta la total concordancia con lo descrito con el 25%. El 50% pertenece a los alumnos que veían beneficios

de involucrar sus experiencias con la clase. La posprueba es un gran aliciente para el uso de las actividades lúdicas pues el 100% de los alumnos las considera útiles y benéficas para el aprendizaje de un idioma. Esto se puede apreciar en la gráfica 4.17

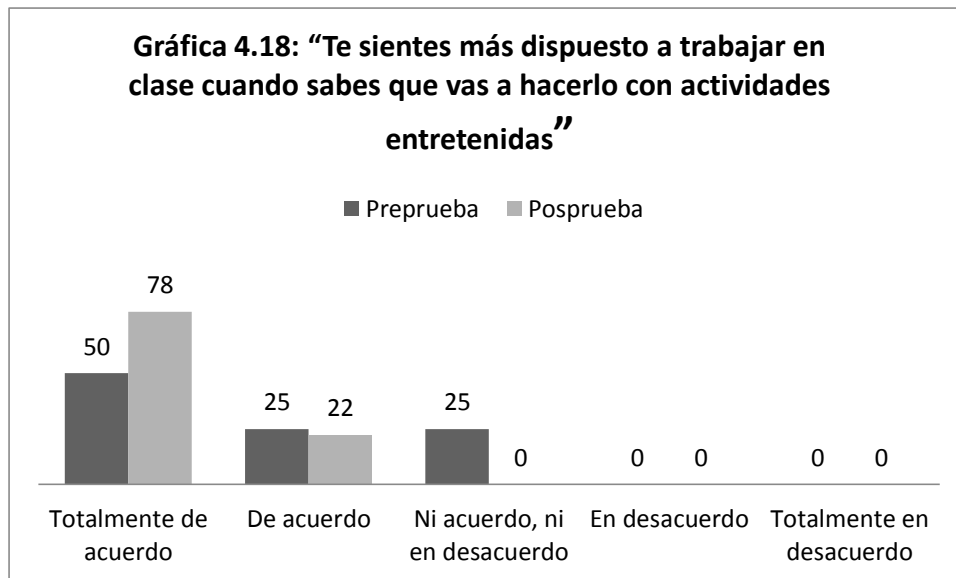


La atención mejora cuando se personaliza el contenido temático y las experiencias de los alumnos, esto es, siempre es importante considerar las vivencias y conocimientos que los estudiantes pueden aportar y si esto se relaciona con la lección entonces el aprendizaje se vuelve significativo. Esto cumple por lo expuesto por Ausubel y su teoría relacionada a este aprendizaje por lo que no resulta raro que la posprueba haya arrojado datos tan positivos.

#### 4.4.2 Indicador: percepción

El ítem 18 “Te sientes más dispuesto a trabajar en clase cuando sabes que vas a hacerlo con actividades entretenidas” indaga sobre la percepción. En la preprueba el 25% de los alumnos no se sentía más dispuesto a trabajar aun sabiendo que la clase podía ser entretenida. El 25% llegaba con una mejor disposición pero el 50% ya expresaba que una actividad atractiva para ellos era benéfico para su desempeño en la clase. La posprueba aumenta este último

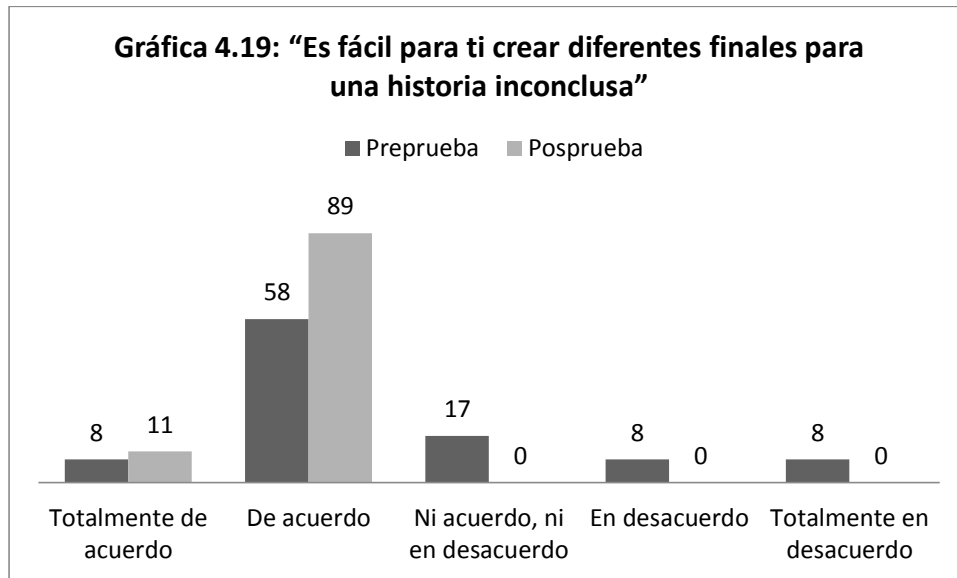
porcentaje al 78%, la segunda columna disminuye un poco al 22% y los alumnos indiferentes cambiaron su opinión a una positiva. Ver gráfica 4.18



La percepción es el cómo se interpreta y se entiende la información que se recibe a través de los sentidos. Los alumnos muestran que las actividades lúdicas pueden ser un incentivo para su aprendizaje pues en menor o mayor grado todos están de acuerdo en esto al terminar la intervención, es decir, su percepción hacia la clase de inglés cambia al saber que no será una clase monótona y aburrida lo cual se logra con el uso de actividades lúdicas.

“Es fácil para ti crear diferentes finales para una historia inconclusa” inquires sobre la percepción de los alumnos con respecto a una historia y la creación de sus posibles finales basándose en su percepción. En los resultados de la preprueba se aprecia la opinión de los alumnos en los cinco posibles niveles de respuesta. Este es el único ítem de todo el instrumento que tiene tales variantes. Antes de la intervención el 8% de los alumnos aseguraba que no le era fácil crear finales para historias inconclusas. El 8% concordaba con esto pero en menor grado. Un 17% era indiferente. El 58% decía que esta actividad le era fácil y el último 8% no tenía dudas a este respecto. Sin embargo, la posprueba arroja en esta última opción

un avance del 3%. El gran resultado es en la columna “De acuerdo” con 89%, lo cual elimina las opciones indiferentes y negativas de la preprueba. Gráfica 4.19



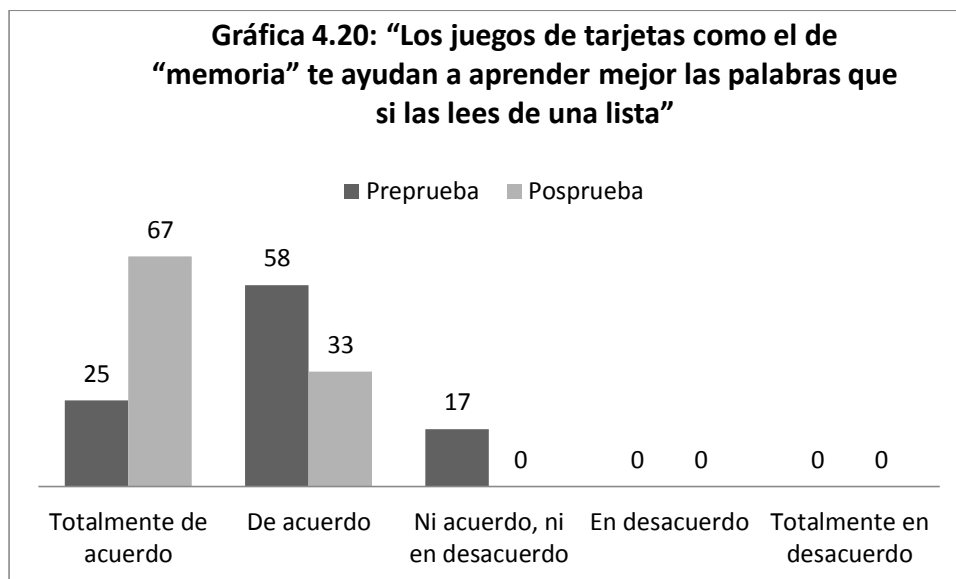
A los alumnos se les estimuló visualmente para ayudarles a crear conclusiones a una situación basándose en sus propias vivencias. Los resultados muestran que los alumnos están de acuerdo en que las actividades lúdicas aumentan su nivel de percepción. Es innegable que los juegos pueden ayudar a desarrollar la imaginación de los estudiantes y esta expresarse en distintos rubros.

#### 4.4.3 Indicador: memoria

La memoria juega un papel importante en el aprendizaje de un idioma pues a través de esta se almacena el conocimiento previo, fundamental para la construcción de ideas básicas en la comunicación; por esta razón se investigó sobre ella a través de los siguientes dos ítems.

El ítem número 20 “Los juegos de tarjetas como el de “memoria” te ayudan a aprender mejor las palabras que si las lees de una lista” presenta que las alumnas notaron mejorías en su aprendizaje al jugar distintas actividades de memoria. En distintos niveles, todos están de

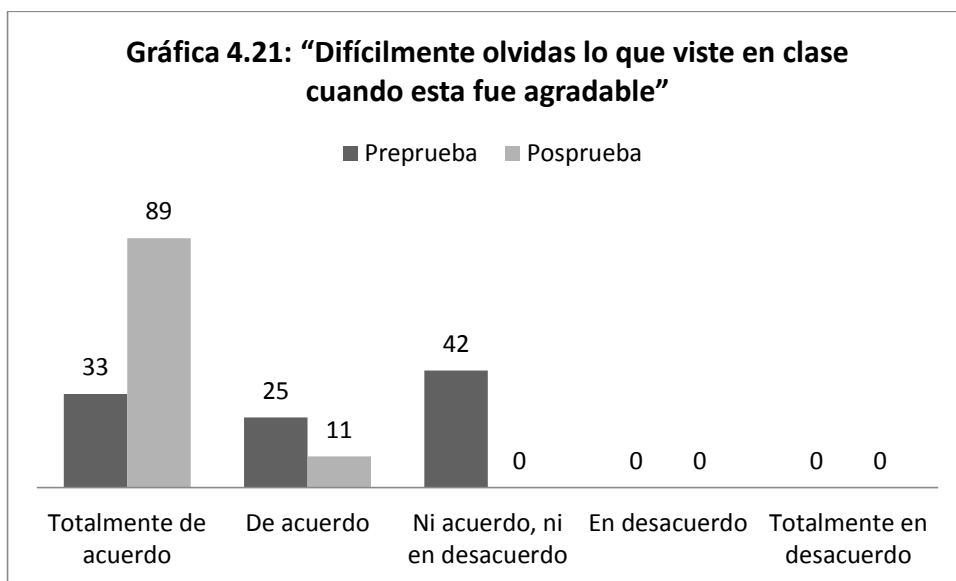
acuerdo en que las actividades lúdicas les ayudan a recordar mejor los vocabularios. Es innegable que en la posprueba se refleja el beneficio que obtuvieron los alumnos al jugar a la “memoria”, pasando de un 25% a un 67% y cambiando así la opinión de aquellos que se mostraban indiferentes antes de la intervención.. Así se aprecia en la gráfica 4.20



Retomando las ideas de los estilos de aprendizaje, especialmente de aquellos alumnos con preferencia perceptual visual, se aprecia que para los alumnos es más fácil aprender vocabularios cuando pueden ver, relacionar y jugar con las palabras que si éstas estuvieran escritas simplemente en forma de lista en una hoja. El proveer variedad en las lecciones le permite al alumno explorar dimensiones distintas a lo que puede hacer en una clase sin actividades lúdicas. Nuevamente el juego brinda esa oportunidad de apoyar a los alumnos en su aprendizaje de una manera entretenida.

En el ítem 21 “Difícilmente olvidas lo que viste en clase cuando esta fue agradable” se indaga sobre el impacto de una clase divertida en el aprendizaje. El avance fue significativo sobre una clase que no lo es pasando de un 33% en el “Totalmente de acuerdo” de la preprueba a un 89% de la posprueba. El resultado más notable de esta gráfica es que los

alumnos que no veían beneficio de una clase agradable en su aprendizaje cambiaron su opinión a una positiva. Esto se puede apreciar en la gráfica 4.21



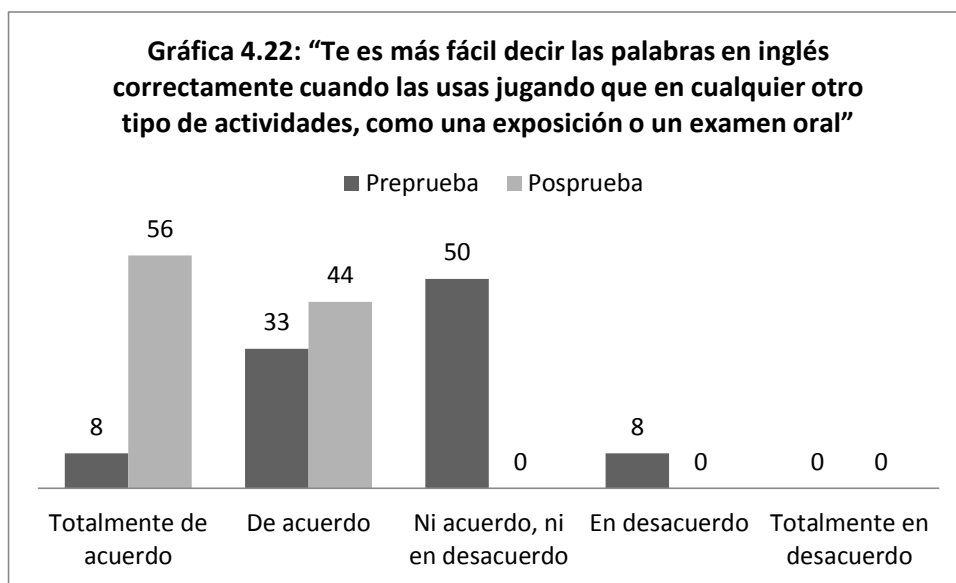
Al ver estos resultados, es notable que los alumnos disfrutaron de las actividades lúdicas y que estas causaron un impacto positivo en su aprendizaje. Lindstrom (2009) mencionaba como un hecho el que cualquier información relacionada con momentos positivos o negativos permanece en nuestro subconsciente. Dados los datos mostrados anteriormente que avalan lo dicho por este investigador, no parece haber duda que los juegos contribuyen a un mejor aprendizaje.

#### 4.5 Dimensión: Speaking

Esta sección del instrumento fue dedicada a la dimensión de la lengua extranjera la cual se divide en cuatro habilidades principales para su enseñanza: writing (escribir), listening (escuchar), speaking (hablar) y reading (leer). En específico, por razones mencionadas en capítulos anteriores, los ítems sólo indagaron sobre estas dos últimas.

##### 4.5.1 Indicador: pronunciación

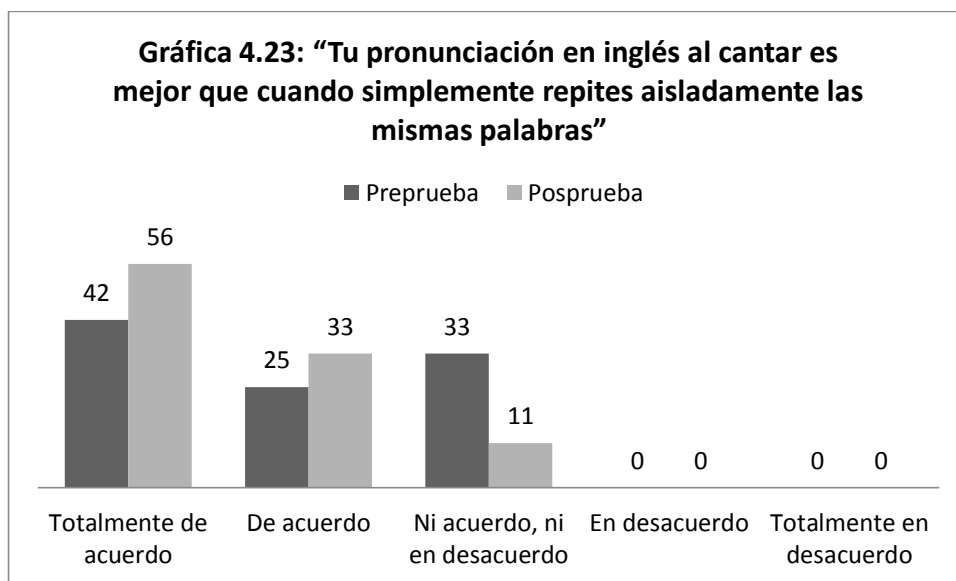
La habilidad “Speaking”, incluye a la pronunciación como parte fundamental para darse a entender adecuadamente, esto es, para transmitir el mensaje deseado de manera correcta. De acuerdo a lo indagado en el ítem 22 “Te es más fácil decir las palabras en inglés correctamente cuando las usas jugando que en cualquier otro tipo de actividades, como una exposición o un examen oral” las actividades lúdicas ayudan a que la pronunciación se optimice. El 50% de alumnos en la preprueba pensaba que el pronunciar las palabras era igualmente difícil no importando el contexto en el que se estuviera, 33% consideraba que en un juego esto podría ser mejor y sólo el 8% estaba seguro de que la pronunciación sería mejor durante este. El resultado de la posprueba aumenta del mencionado 8% a un asombroso 56%. Aunado a esto, prácticamente se puede decir que los alumnos que consideraban a la pronunciación como un rubro difícil en todo momento cambiaron su opinión a favor del uso de actividades lúdicas. Lo anterior se puede apreciar en la gráfica 4.22



La mejoría expresada anteriormente tiene su origen en lo dicho por Purcell y Suter (1980, en Pica 1994:72) quienes afirman que la pronunciación no es algo que esté en manos del maestro sino que viene, entre otros factores, de la motivación personal del estudiante

durante la clase. Es posible concluir que las actividades lúdicas proveen la motivación necesaria para que el alumno alcance una mejor pronunciación del idioma.

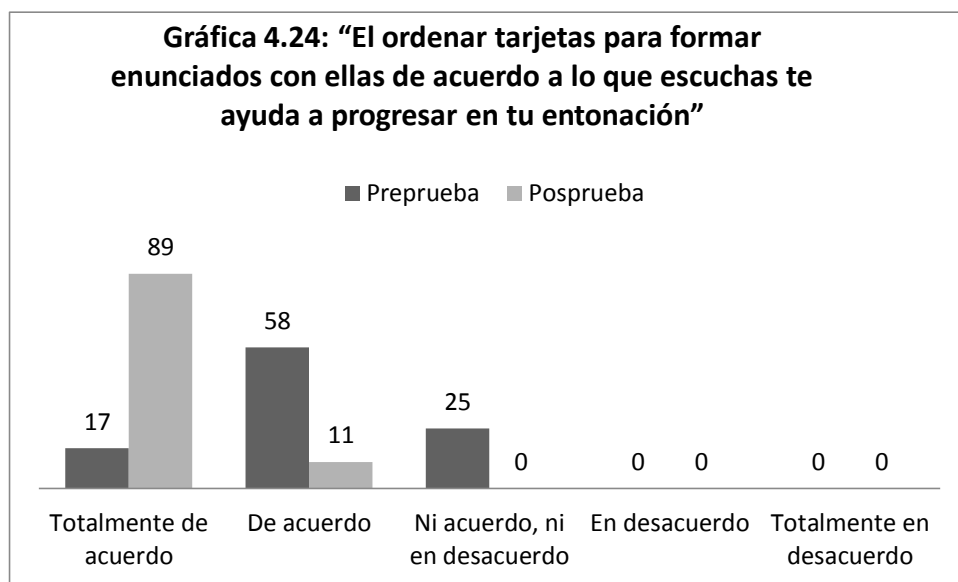
“Tu pronunciación en inglés al cantar es mejor que cuando simplemente repites aisladamente las mismas palabras” en el ítem 23, está muy relacionada con la explicación dada en el ítem anterior sobre la motivación pero también adquiere un matiz diferente con la descrito por Lowe (1995) quien asegura que la música refuerza el aprendizaje de una segunda lengua. Es entonces la música una herramienta útil en el aprendizaje del idioma inglés de la cual los alumnos sacaron provecho durante la intervención. La gráfica 4.23 muestra las mejorías expresadas por los estudiantes que aunque no son tan apabullantes como las de otros ítems sí son importantes y dignas de destacar.



#### 4.5.2 Indicador: entonación

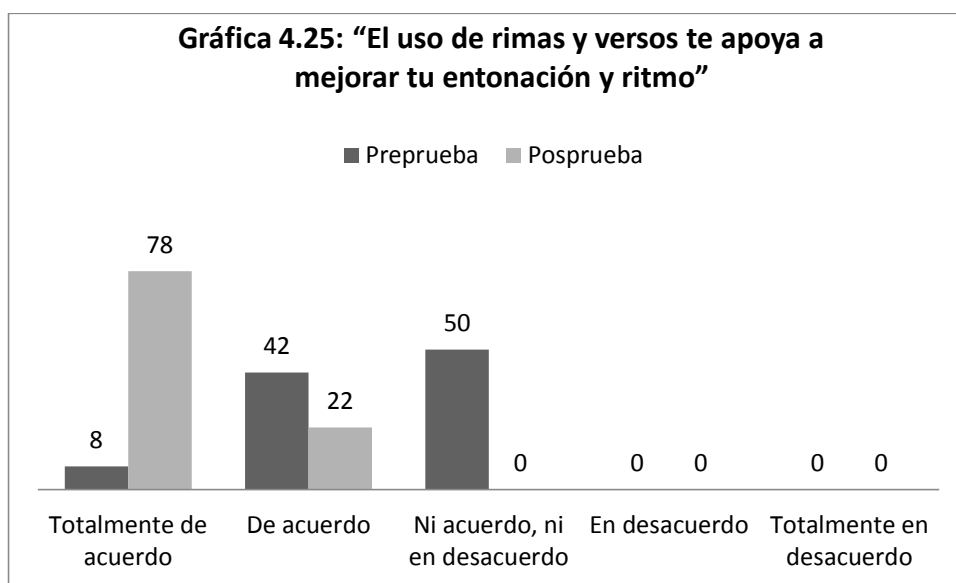
La gráfica del ítem 24 “El ordenar tarjetas para formar enunciados con ellas de acuerdo a lo que escuchas te ayuda a progresar en tu entonación” muestra resultados por demás positivos.

La preprueba mostró a un 58% de alumnos que consideraba que un juego de tarjetas podía ayudarles a mejorar su entonación, sólo el 17% de ellos aseguraba que era útil y el 25% no lo consideraba relevante. En la posprueba aumenta radicalmente a un 89% el número de alumnos que encontraron a esta actividad útil para la mejoría de su entonación. Por su puesto, las demás columnas se vieron disminuidas para alcanzar este porcentaje de donde destaca la desaparición de los alumnos con indiferencia a la actividad. Ver gráfica 4.24



Recordando del marco teórico que la entonación es la variación en el tono de voz para expresar un estado o intención, en el ítem 24 se indagó sobre la posible mejoría en ella por parte de los estudiantes al realizar un juego utilizando material didáctico. Al escuchar las diferentes entonaciones dictadas por el profesor, los alumnos construían enunciados usando tarjetas con una palabra en cada una de ellas. Esto les ayudó a identificar las distintas entonaciones que se le puede dar a las estructuras gramaticales para expresar distintos estados de ánimo. Esta actividad fue por demás útil para ayudar a los alumnos a estructurar enunciados y considero que el porcentaje de la preprueba fue tan desfavorable hacia esta actividad pues los alumnos podrían nunca haber practicado algo similar. Por supuesto al haberse visto beneficiados al realizarla apreciaron su utilidad.

En el ítem 25 “El uso de rimas y versos te apoya a mejorar tu entonación y ritmo” se inquirió que al practicar con rimas y versos divertidos se puede mejorar la entonación.



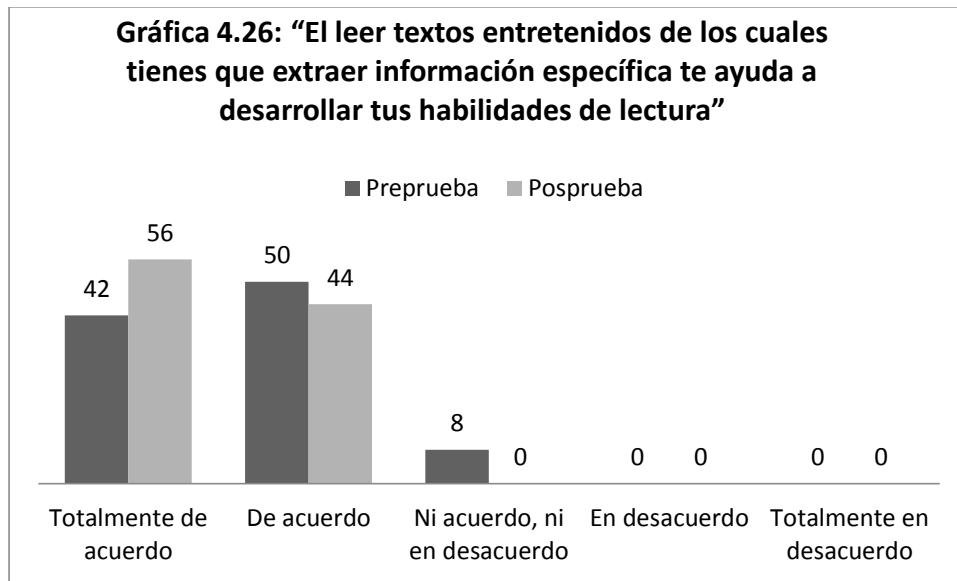
Haciendo referencia a la teoría expuesta anteriormente, tanto las rimas, los versos y la poesía, son de gran utilidad cuando se trata de mejorar la entonación y el ritmo. A través de distintas actividades en las que los estudiantes buscaban palabras que rimaran para luego pronunciarlas como parte de un concurso se logró que los alumnos mejoraran su entonación, pronunciación y ritmo. Así lo muestran los buenos resultados de la gráfica 4.25

#### 4.6 Dimensión: Reading

La habilidad “reading” es sumamente necesaria para todos aquellos estudiantes que busquen estar actualizados e informados sobre lo último en investigaciones a nivel mundial, por esta razón, se escogió sobre las otras para ser utilizada en la intervención.

#### 4.6.1 Indicador: scanning

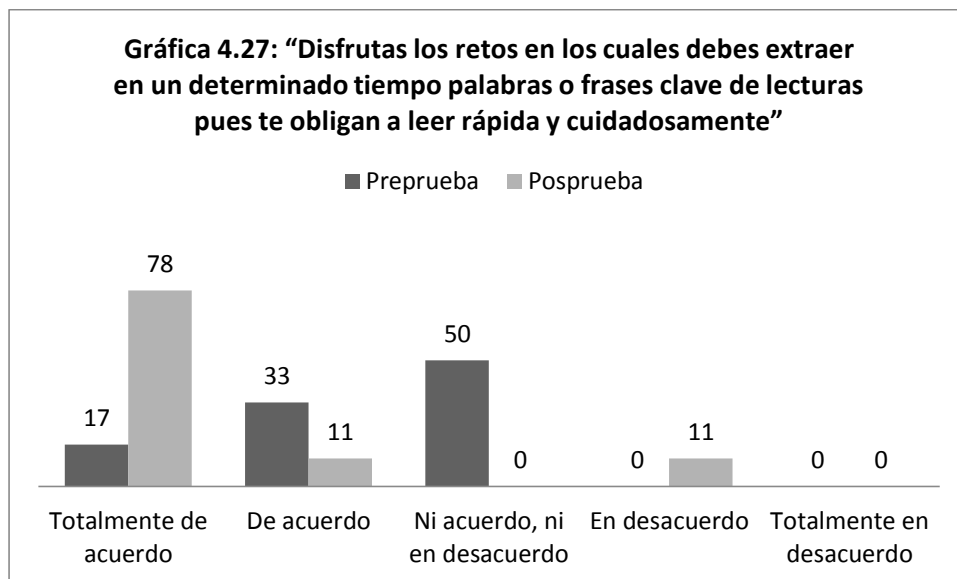
El ítem 26 “El leer textos entretenidos de los cuales tienes que extraer información específica te ayuda a desarrollar tus habilidades de lectura” cuyos resultados se muestran en la siguiente gráfica mostraron avances discretos, destacando que la columna de “Ni acuerdo, ni en desacuerdo” se muestra en cero en la posprueba contra el 8% de la preprueba. El mayor avance se dio en la columna “Totalmente de acuerdo” pasando del 42% al 56% del total de alumnos. La gráfica 4.26 muestra la ligera mejora.



La estrategia de lectura “scanning” en la que se busca información específica omitiendo lo general de los contenidos en libros, revistas, periódicos o artículos puede ser muy útil para mejorar la habilidad “reading”. Sin embargo, los alumnos no obtuvieron un beneficio tan sustancial de esta como en otras actividades. Los textos que se utilizaron en la práctica de “scanning” incluían palabras clave importantes para la correcta resolución de la tarea las cuales podían pasar desapercibidas si su significado era totalmente desconocido por los estudiantes. Considero que para mejorar los resultados de la práctica de “scanning” se utilicen

textos con vocabularios más sencillos y conocidos sin pasar por alto el que estos sean entretenidos y atractivos para los aprendices.

Si a través de las actividades lúdicas se puede mejorar la lectura es lo que quiso investigar el ítem 27 “Disfrutas los retos en los cuales debes extraer en un determinado tiempo palabras o frases clave de lecturas pues te obligan a leer rápida y cuidadosamente”. Este resultado es de los más interesantes pues como se puede apreciar en la gráfica 4.27, la gran mayoría de los alumnos están de acuerdo en que los juegos pueden optimizar su nivel de lectura, sin embargo, se observa que un porcentaje manifiesta estar en desacuerdo en ello, expresado así en los resultados de la posprueba.

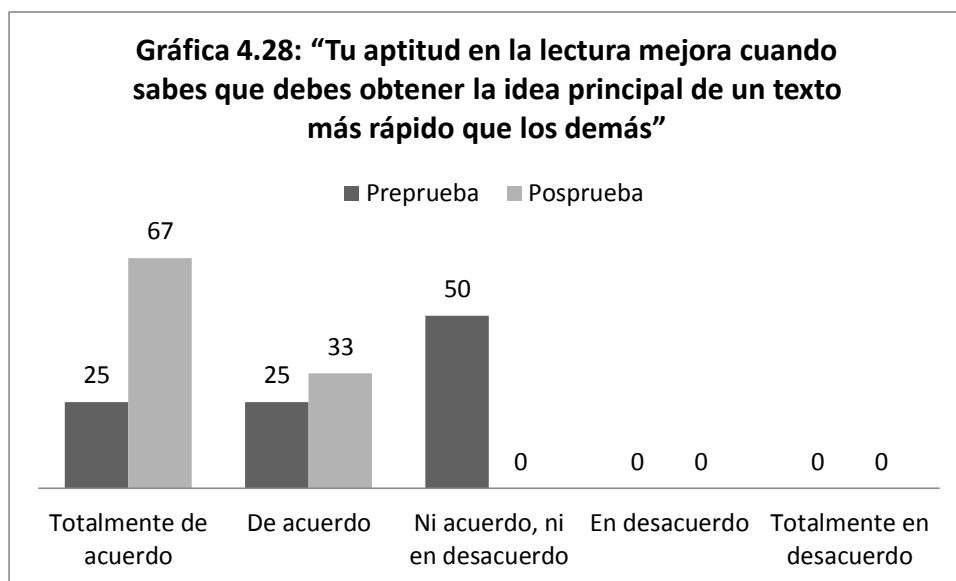


Es válido comentar en este apartado que una alumna expresó que el tipo de música empleado en la actividad le había estresado y por lo tanto le resultó más difícil concentrarse en la lectura. Es posible que este sentir se haya manifestado en los resultados. Es importante destacar que la música en la actividad tenía como propósito el apurar y presionar a los alumnos a realizar la tarea pues no se puede olvidar que estamos dentro de un contexto lúdico y de competencia en donde ganar es la meta pero queda como reflexión el qué tanto es bueno apresurar a los alumnos si el objetivo de aprendizaje no se va a cumplir para todos y cada uno

de los alumnos. Habrá que considerar el cambiar los temas musicales o definitivamente omitirlos a través de realizar distintas pruebas y darle mayor importancia a que los alumnos aprendan y aprovechen el beneficio del juego.

#### 4.6.2 Indicador: skimming

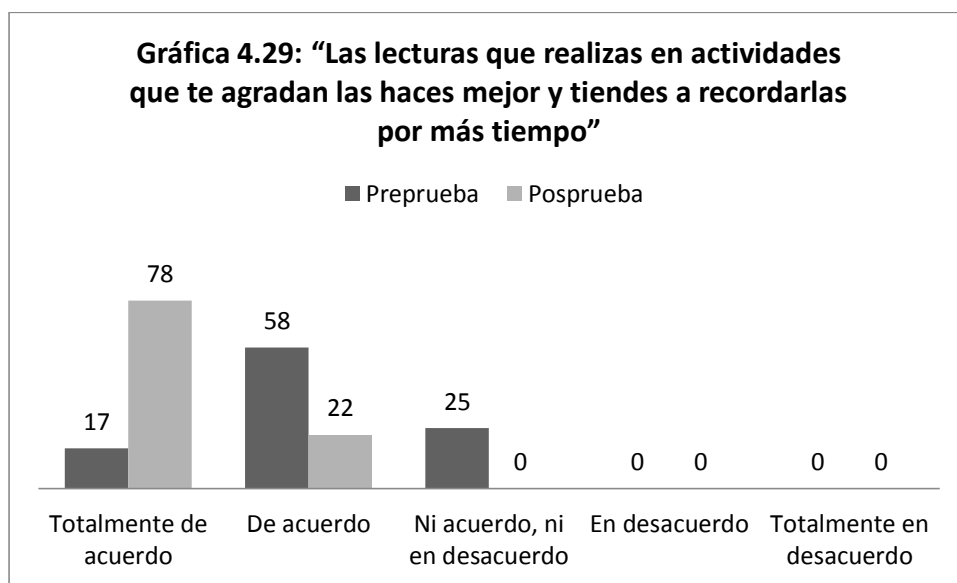
En el ítem 28 “Tu aptitud en la lectura mejora cuando sabes que debes obtener la idea principal de un texto más rápido que los demás” se indaga sobre la posibilidad de beneficiarse de la estrategia “skimming” a través de los juegos. La posprueba indica que en un grado mayor o menor todos los alumnos perciben ciertas ventajas a partir del uso de esta estrategia. Así se muestra en la gráfica 4.28 en la que destaca que no hay alumnos indiferentes al uso del “skimming” como lo mostraba la preprueba con un 50% y cuyo resultado baja a cero en el caso de la posprueba. Este porcentaje se añadió a la columna de “Totalmente de acuerdo” que tuvo un gran incremento de 25% a 67%.



La estrategia “skimming” se usa para obtener una idea general del texto y se utiliza sin que nos demos cuenta en cada discurso que leemos diariamente. En el caso del aprendizaje de un idioma esta estrategia es muy útil especialmente para los alumnos con un nivel bajo de

vocabulario quienes pueden desconocer palabras clave y el tener una idea general de una lectura les puede ayudar a comprender mejor lo que en esta se expresa. En el caso específico de este ítem los alumnos mostraron que aprovecharon esta técnica al responder preguntas hechas por el profesor. No sólo se realizó una lectura sin sentido sino que se ubicó en un contexto que les ayudó a comprender más rápido el contenido del texto.

“Las lecturas que realizas en actividades que te agradan las haces mejor y tiendes a recordarlas por más tiempo” en el ítem 29 inquiriere sobre la facilidad de realizar una lectura y la retención de lo leído en textos usados en juegos. La gráfica 4.29 indica que sí hay beneficios al leer realizando dichas actividades. Se aprecia un avance significativo en la columna de “Totalmente de acuerdo”, pasando del 17% de los alumnos en la preprueba al 78% en la posprueba y se hace notar que ya no hay alumnos que piensen que los juegos pueden o no servirles para recordar lo leído.



## Discusión y Conclusiones

Este capítulo presenta las conclusiones recabadas al terminar la investigación y resume de manera concreta lo expuesto en los capítulos anteriores, mostrando sus relaciones y aportaciones al estudio. De igual forma, presenta sus alcances, recomendaciones y limitaciones, a la vez que propone ideas para aquellos docentes que deseen continuar investigando sobre el tema.

### Contexto

Los tiempos actuales demandan ciudadanos que sean capaces de comunicarse en distintos ámbitos internacionales de manera fluida, lo cual básicamente se logra con el manejo de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Por supuesto, el idioma internacional por excelencia es el inglés, que se ha constituido como la base para la comunicación entre países no anglo parlantes como México, entre muchos otros. Sin embargo, el aprendizaje de este idioma no ha sido efectivo por razones imputables a los docentes como su desinterés por actualizar sus métodos de enseñanza o bien a los alumnos, por su desmotivación o por dar poca importancia al aprendizaje de dicha lengua extranjera.

Surge entonces la necesidad de proponer alguna forma eficaz de enseñanza que ayude a los alumnos a aprender el inglés enfocándose principalmente en hacer al idioma atractivo para ellos. La propuesta de esta investigación es el uso de las actividades lúdicas o el juego como el medio indicado para ayudar a los alumnos a mejorar su aprendizaje. ¿Por qué considerar al juego como la mejor opción para alcanzar este fin? Las actividades lúdicas o el juego han demostrado su importancia en el desarrollo y aprendizaje en general de los niños por lo que sus beneficios bien pueden ser aplicables en adultos considerando sus características. En la búsqueda de probar si estas actividades son eficaces en el aprendizaje de una lengua, en esta investigación se tomó a alumnos cuyo desempeño en el idioma fuera

deficiente considerando que si estos alumnos se veían beneficiados por el juego durante su aprendizaje entonces con mayor razón alumnos con cualquier otro tipo de aprovechamiento mostrarían mejoras en este durante sus clases.

Con esto en mente, se diseñó un taller en el cual se manejaran exclusivamente actividades lúdicas diseñadas considerando las características de los alumnos y sus necesidades. Los resultados hablan por sí solos.

## Conclusiones

Ha sido por demás interesante el conocer y analizar los distintos resultados arrojados por los alumnos a través de la aplicación de la preprueba y la posprueba, los cuales confirman, en mayor o menor grado, la idea de que el juego es eficaz en el aprendizaje de un idioma.

En todo momento se consideró que los juegos iniciarían mostrando sus beneficios a través de crear en el alumno interés por la clase, es por esto, que las primeras dos dimensiones “clima social en el aula” y “afectividad que provee el profesor” están íntimamente relacionadas con el sentir del alumno con respecto a su entorno de aprendizaje, desde su percepción hacia la clase hasta su relación con el profesor y los compañeros. En todas las gráficas relacionadas con estas dimensiones se mostraron avances por demás significativos, principalmente en aquellas en las que el alumno percibe al juego como una verdadera opción para mejorar su aprendizaje así como un medio efectivo para interactuar de manera efectiva con sus compañeros y profesor. Esto permite concluir que las actividades lúdicas son eficaces en la creación del medio ambiente propicio para que se dé el aprendizaje de una lengua extranjera a través de brindar al alumno posibilidades reales de interacción y participación activa en el aula, fomentando la comunicación entre los miembros de esta.

Sin embargo, también es importante mencionar que las actividades lúdicas no fomentan del todo la independencia de los alumnos hacia el profesor aunque sí la mejora. Los

alumnos continúan necesitando, pero en menor grado que sin estas actividades, que el profesor les diga qué están haciendo bien o mal. Esto puede ser explicado desde la misma esencia del juego, el cuál necesita de un juez que aplique el reglamento y decida qué se está haciendo bien o mal durante el desarrollo de este. Sería imposible imaginar un partido de football sin la presencia de un árbitro que mantenga el juego en su rumbo y que sancione cuando se comete una falta al reglamento.

Con respecto a la dimensión “sensorial motriz” y sus indicadores “visual”, “auditivo” y “kinestésico” se puede concluir que los alumnos han encontrado en los juegos una forma diferente de aprender un idioma, principalmente aquellos alumnos cuyo estilo de aprendizaje es visual o kinestésico. El uso de materiales visuales les ayudó a recordar mejor los conceptos si estos se relacionaban con imágenes como posters, tarjetas o recortes de revistas. En cuanto al estilo kinestésico, es evidente que los alumnos gustan de las actividades que conllevan movimiento contra aquéllas en las que permanecer en un solo lugar o sin movimiento es su base. El juego provee esa libertad necesaria para crear el ambiente propicio en el que el aprendizaje puede darse, permitiendo al alumno sentirse relajado y con la disposición a realizar actividades que probablemente no haría en otros contextos.

Si se habla del estilo auditivo los resultados son favorables aunque no alcanzan los niveles mostrados en los otros estilos. Este indicador se investigó a través de dos ítems “Las actividades en las que puedes interpretar a algún personaje y dialogar con otros son buenas para ti pues aprendes mejor el vocabulario que estás usando” y “Todo el contenido con ritmo o música visto en clase como los versos o las canciones es fácil de recordar para ti”. En el primer caso los alumnos sufrieron algunos contratiempos al tratar de comunicarse pues al ser alumnos con un bajo nivel del idioma su vocabulario no es amplio lo cual limitaba su efectividad al querer transmitir sus ideas. Esto pudo haber provocado un poco de impaciencia y desesperación que se reflejó en los resultados de la posprueba los cuales, sin embargo, son

favorables. Con referencia al segundo ítem, sobresale que ya no hay alumnos indiferentes al beneficio de usar canciones o versos para mejorar el aprendizaje pero también es válido hacer notar que este ítem fue el único que mostró una disminución en el rubro de “totalmente de acuerdo” pasando al siguiente nivel lo que implica que algún alumno no notó que su aprendizaje se viera beneficiado con esta actividad.

En cuanto al aspecto cognitivo, la atención, la percepción y la memoria son increíblemente beneficiados con el uso de las actividades lúdicas en la clase de idiomas. En el caso de la atención por ejemplo, se alcanzó el 100% de aceptación por parte de los alumnos, lo que implica que los juegos atrajeron su atención de manera absoluta. Un alumno atento está listo para aprender, para asimilar lo que le brinde la actividad, los compañeros y el profesor; es más, está listo para cuestionar el contenido que percibe e interactuar con los demás elementos del aula.

De igual forma sobresale que los alumnos pueden recordar los contenidos de la clase cuando esta fue divertida. No es difícil proponer una explicación a esta situación. Cualquier momento agradable de la vida es imborrable, llega para quedarse y puede marcar el inicio de cambios importantes y positivos para la persona. Las actividades lúdicas crean ese momento divertido que le permite al alumno hacer el conocimiento significativo.

Con referencia a la percepción, los alumnos ven a las actividades lúdicas como un factor que les brinda diversión, lo cual implica que llegan a su clase de idiomas con una disposición propicia para el aprendizaje. Hay que señalar que el ítem “Es fácil para ti crear diferentes finales para una historia inconclusa” que evaluaba a la percepción es favorable aunque no alcanza la excelencia puesto que las actividades que la implicaban requería de vocabulario más amplio que el que los alumnos manejaban en el momento. Seguramente en niveles un poco más avanzados este tipo de actividades puede brindar mejores resultados.

En el área del aprendizaje del idioma, los indicadores “pronunciación” y “entonación” en la dimensión “speaking” tuvieron resultados muy favorables por parte de los alumnos. Es innegable que las estructuras y vocabularios de otra lengua son más fáciles de usar cuando se encuentran en contextos diferentes a lo típico brindado por un libro de texto o en enunciados aislados. El juego provee la variedad en la exposición de los contenidos que le permite al alumno practicar el idioma sin darse cuenta, dejando atrás las repeticiones tediosas de vocabulario. El uso de canciones, por ejemplo, permite que esas mismas repeticiones se den pero de una manera divertida e inadvertida para el alumno. De igual forma se quita la presión que implica el tener que aprender ciertas palabras o estructuras para luego aplicarlas en exámenes o exposiciones para dar paso a su uso simple y relajado.

Si se habla de la dimensión “reading”, la lectura se ve también beneficiada con el uso de las actividades lúdicas en la clase, especialmente cuando representan retos y se combinan otros factores como textos entretenidos y cambios de actividad constantes con movimientos. Aun así, es importante comentar que algunos factores pueden afectar la eficacia del juego en el desarrollo de la habilidad “reading”. Tal es el caso de la música, la cual fue usada como medio para ambientar la actividad pero que terminó siendo un factor que presionara y distrajera a algún alumno del objetivo principal del juego. Así fue expresado por una estudiante quien se sintió intranquila al realizar la actividad indicada.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué son las actividades lúdicas y cuál es su importancia en el aprendizaje de una lengua extranjera?

Se tomó la decisión de manejar los conceptos de actividad lúdica y el juego de manera indiferente en esta investigación por dos razones principales. La primera es que la literatura anglosajona no permite distinción entre ambos conceptos: los dos implican diversión. Dado

que un gran porcentaje del marco teórico de esta tesis tiene sustento en fuentes en inglés, lo más correcto era unificar dichas definiciones en una sola. En el caso de la literatura en español, la diferencia entre ambos radica en que el juego tiene un propósito, con reglas y diversión y la actividad lúdica es un ejercicio que proporciona alegría, placer, gozo o satisfacción. Entonces, para fines de esta investigación, la actividad lúdica o el juego son lo mismo pues son ejercicios que deben cumplir con tres elementos: reglas, meta y diversión.

Con lo anterior en mente, es perceptible que todo lo que cause gozo o placer es bienvenido en cualquier ámbito de la vida y si se presenta como una alternativa para el aprendizaje de un idioma pues es todavía más importante su presencia en el aula, ya no sólo como una mera forma de entretener a los alumnos, sino como la manera de llamar su atención y como un recurso eficaz para la enseñanza.

Se puede afirmar que el juego es un medio que permite captar la atención del alumno creando un ambiente propicio para el aprendizaje de un idioma. Consiente el uso de distintas actividades entretenidas, divertidas, enfocadas hacia una meta, las cuales propician la interacción entre alumnos y maestro admitiendo el propio aprendizaje y autocorrección. Es una forma de generar confianza en el propio alumno, dándole acceso a áreas a las que posiblemente no hubiera accedido un estudiante tímido, por mencionar a alguno. Le envuelve y le permite desarrollarse con menos temor a equivocarse.

2. ¿Qué eficacia tiene el uso de actividades lúdicas en alumnos adultos para mejorar su aprendizaje de una lengua extranjera?

Después del análisis de resultados es muy fácil asegurar que tiene un alto nivel de eficacia. Resulta satisfactorio mencionar esto puesto que los alumnos de la investigación eran aquellos que presentaban un bajo aprovechamiento en el idioma y no precisamente por su falta de

capacidad sino por el tipo de clases que han tomado o por los métodos o técnicas que sus profesores han utilizado con ellos.

Por supuesto que hay restricciones y factores a considerar cuando se diseñan las actividades lúdicas y es perceptible que entre mayor nivel de inglés tenga el alumno, mayor nivel de complejidad pueden tener estas actividades, pero esto no quiere decir que puedan ser más eficaces en un nivel u otro sino más bien implica que las actividades deben ser diseñadas con mayor atención para que su eficacia sea igualmente notoria.

Alcances

La actividad lúdica representa una alternativa de enseñanza para los docentes de idiomas pues su uso brinda resultados más que satisfactorios. Es el medio por el cual se puede generar en el alumno la confianza en sí mismo para adentrarse en el idioma y tomar retos que le ayuden a desarrollar sus habilidades.

Como se mencionaba en párrafos anteriores, es satisfactorio el saber que alumnos cuyo interés por el idioma era bajo terminaron el taller palpando lo interesante que puede ser otra lengua y además con la intención de seguir trabajando en ella con actividades lúdicas.

Es necesario mencionar que los estudiantes, en su mayoría alumnas que se preparan para ser maestras de preescolar o primaria ya conocen el beneficio del juego pues lo han vivido durante sus prácticas con sus propios alumnos lo cual se vio reflejado en los resultados de las gráficas en donde se aprecia que el juego les es útil. Sin embargo, este beneficio no era una posibilidad para ellas en el aprendizaje de un idioma, no era una opción para ellas. Durante su estancia en la escuela normal no habían tenido una clase de inglés atípica. Todo era leer, resolver páginas de un libro y contestar exámenes. El taller de actividades lúdicas rompió sus paradigmas. El juego también sirve para aprender idiomas y lo pudieron vivir en carne propia.

## Implicaciones

¿Cuántas clases de inglés en las que el profesor es el principal elemento del aula se impartirán en los distintos niveles educativos del país?

El llamado “Teacher centered”, esto es, clases en las que el profesor es el centro de atención es muy conocido en el medio docente de idiomas y por supuesto no es recomendable si se pretende que el alumno aprenda y practique a sus máximas posibilidades. Las actividades lúdicas crean el ambiente propicio para que el aprendizaje exista y el alumno practique, permitiendo el propio aprendizaje y aquél posible a través de la interacción con sus compañeros. Esto no es nuevo, es constructivismo aterrizado en algo más palpable y asequible a todos los maestros que así lo decidan. El juego debería ser un recurso usado de manera cotidiana en las clases de idiomas pues sus beneficios son notables.

Con lo anterior en mente, esta investigación es un documento que puede proveer de bases científicas a los docentes que buscan medios distintos para trabajar con sus alumnos o bien puede servir para aquellos que aún creen que el juego es un medio para entretener a alumnos o que definitivamente no ven a las actividades lúdicas como una posibilidad de aprendizaje. Es importante que esta investigación esté disponible para toda aquella persona interesada en trabajar de manera diferente y que a través de su trabajo pueda alimentarla proponiendo nuevas actividades, ideas y experiencias.

## Limitaciones

Definitivamente el uso de las actividades lúdicas en el aula es eficaz en el aprendizaje de un idioma pero como todo recurso didáctico, presenta ciertos requerimientos que hay que cubrir para que cumplan con su objetivo.

El primero y más complicado es el número de alumnos en la clase. El usar juegos implica utilizar material didáctico que puede representar un gasto oneroso que muy probablemente corra por cuenta del maestro. En el taller de esta investigación normalmente se utilizaron de tres a cuatro sets de material por cada actividad; en cada clase había por lo menos tres actividades y el número de alumnos no era mayor a quince. Si nos ubicamos en la realidad de la mayoría de las escuelas los grupos superan por lo regular los veinticinco alumnos por grupo en colegios particulares y en escuelas de gobierno este número puede duplicarse o triplicarse.

Relacionado con el número de alumnos se encuentra la dificultad de hacer un monitoreo eficaz del desarrollo de la actividad lúdica. Entre más estudiantes, más equipos que revisar y menor atención a cada uno. El juego podría no realizarse adecuadamente reduciendo así su nivel de eficacia. Por supuesto, se puede recurrir a asignar a los alumnos más destacados para ayudar al docente incrementando así las posibilidades de éxito al promover un aprendizaje colaborativo. Desde luego, habrá que ser muy cuidadoso para que esto funcione de acuerdo a los objetivos planteados.

Por otro lado, no se puede dejar todo a la actividad lúdica, hay otros factores que deben trabajarse a la par para cumplir con los objetivos planteados. Tal como se mencionó en el marco teórico, la adquisición del idioma no está peleado con el aprendizaje del mismo, es decir, la adquisición natural por interacción constante del sujeto con el idioma no le exime de aprender las reglas gramaticales de la lengua. Sería un error querer que el alumno aprenda un idioma exclusivamente a través de las actividades lúdicas; otras herramientas, recursos, técnicas, métodos y contenidos se deben trabajar en conjunto para lograr el éxito.

## Recomendaciones para futuras investigaciones

Retomando la idea del párrafo anterior, se sugiere utilizar más recursos que apoyen a las actividades lúdicas en el aprendizaje. Es necesario profundizar en los contenidos para asegurar que este exista, por lo que un taller con mayor duración en semanas que combine el juego con gramática, por ejemplo, podría brindar mejores resultados.

Si bien es cierto que el taller fue un éxito con las alumnas asistentes, sería interesante saber los alcances del juego en alumnos cuya motivación es alta para aprender un idioma, ¿tendría el mismo efecto que en alumnos desmotivados como los de esta investigación?

Por otro lado, el conocer la eficacia de las actividades lúdicas trabajando con grupos en contextos más cercanos a nuestra realidad como país, es decir, grupos con gran cantidad de alumnos y maestros con recursos limitados o con interés limitado por sus alumnos, puede representar un gran reto. Seguramente muchos otros medios para la enseñanza – aprendizaje no mencionados en este documento saldrían a la luz.

Finalmente, un buen complemento de esta investigación sería el hacer el mismo taller con maestros de idiomas desmotivados, desactualizados o bien vinculados eternamente con su mismo método de enseñanza que les permita abrirse a nuevas posibilidades y les ayude a trabajar mejor con sus alumnos.

## Conclusiones finales

Existen múltiples combinaciones a las cuales como docentes nos enfrentamos día con día: alumnos de distintos niveles de idioma con diferentes capacidades, habilidades, actitudes, necesidades, entre muchas otras. Las actividades lúdicas representan ese vínculo que a veces se necesita para acercarte al alumno, para hacerte su amigo, para ganarte su confianza y despertar en él el gusto por un idioma. El ser docente implica muchas cosas, pero sobretodo, es el compromiso por sacar adelante a todo aquél alumno que pasa por nuestras manos, dejando huella en su camino, trascendiendo en su vida y un aprendizaje imborrable en su mente. Gran satisfacción será en algunos años ver hacia atrás y decir: yo fui maestro de ese niño, de ese gran niño que ahora es mejor que yo.

## Referencias

- Aguayo, J.; Gil de la Serna, M. (2001). “Motivar a los alumnos y enseñarles a motivarse” publicado en “Aula de innovación educativa” nº 101.
- Asher, J.C. (1979). *Learning Another Language Through Actions*. San Jose, California: AccuPrint.
- Audrey G. (1997). *Constructivist Teaching and Learning SSTA Research Centre Report #97-07*.
- Ballester, A. (2002). Aprendizaje significativo en la práctica. [En línea]. Desconocido: Desconocido. Disponible en: [www.aprendizajesignificativo.com](http://www.aprendizajesignificativo.com) [2013, 16 de septiembre]
- Baralo, M. (1995). *Adquisición y/o aprendizaje del español / LE*. Centro Virtual Cervantes, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. Recuperado de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0062.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0062.pdf)
- Blázquez, A. (2010). *Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua*. Innovación y experiencias educativas, Granada, Cádiz. Recuperado de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_30/ANTONIO\\_BLAZQUEZ\\_ORTIGOSA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf)
- Bilash, O. (2011). *Fl vs sl context*. (2014) Recuperado de [http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best\\_of\\_bilash/flvsslcontext.html](http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best_of_bilash/flvsslcontext.html)
- Bilash, O. (2014). *Four skills activities: Reading, writing, speaking & listening*. Retrieved from [http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best\\_of\\_bilash/fourskills.html](http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best_of_bilash/fourskills.html)

- Bowen, T. (2013). *Teaching approaches: task-based learning*. Recuperado de <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article>
- Brehony, K. (2008, January 1). Theories of Play. - *Play in Ancient Civilizations, Play and Education in the Dark and Middle Ages*. Retrieved February 1, 2014, from <http://www.faqs.org/childhood/Th-W/Theories-of-Play.html>
- British Council <sup>2</sup>. (2014). *Communicative approach*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/communicative-approach>
- British Council <sup>3</sup>. (2014). *Planning a writing lesson*. Recuperado de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/planning-a-writing-lesson>
- British Council <sup>1</sup>. (2014). *Silent way*. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/knowledge-database/silent-way>
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. (2<sup>a</sup> ed.) New Jersey: Prentice H. R.
- Bruner J. S. (1966). *Toward A Theory Of Instruction*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University.
- Bruner, J. (1983). Bruner y el juego. Conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great. Llandudno, Wales.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.  
USA
- Byrne, D. (1995). *Games. Teaching oral English*. Harlow: Longman Group UK Limited.

Cambridge English Language Assessment. (2014). *Explicación de los estándares lingüísticos internacionales*. Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/es/exams-and-qualifications/cefr/>

Carazo, P. (2010). The use of songs as authentic material: A research about Mandela. (30), 14-14. Recuperado en February, 2015, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_30/PURIFICACION\\_CARAZO\\_ZAFRA\\_02.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/PURIFICACION_CARAZO_ZAFRA_02.pdf)

Cerezal, F. (1995). *Foreign language teaching methods: some issues and new moves*. (Master's thesis, Universidad de Alcalá), Disponible en Biblioteca digital de la UAH. Recuperado de <http://dspace.uah.es/dspace/handle/10017/895>

Colorado State University. (2014). *Teaching speaking*. Retrieved from <http://writing.colostate.edu/guides/teaching/esl/speaking.cfm>

Cornejo, R. y Redondo, M.J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década. Vol.15, pp. 11-52, Oct. 2001. Viña del Mar

Curran, C.A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois: Apple River Press, 1976.

Chamorro, M. D., & Prats Fons, N. (1990). *La aplicación de los juegos a la enseñanza del español como lengua extranjera*. (Master's thesis, Centro Virtual Cervantes) Recuperado de [http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&act=8&ved=0CCgQFjAA&url=http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/02/02\\_0233.pdf&ei=KAI3U\\_XCO\\_DNsQSW-YLoAw&usg=AFQjCNHF8zbmW69MsjldK4cuy-rSsd4F4Q](http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&act=8&ved=0CCgQFjAA&url=http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/02/02_0233.pdf&ei=KAI3U_XCO_DNsQSW-YLoAw&usg=AFQjCNHF8zbmW69MsjldK4cuy-rSsd4F4Q)

Dewey, J. (1966). *Democracy And Education : An Introduction To The Philosophy Of Education*, New York : Macmillan.

DGESPE. *Secretaría de Educación Pública*. (2012). Consultado en Febrero de 2014  
<http://www.dgespe.sep.gob.mx/>

Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. (Segunda ed., p. 140, 141). México, D.F.: McGraw-Hill.

Díaz, F., Rojas, G. (2007). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill.

Driscoll, P.M. (2000). *Psychology of Learning for Instruction*. Allyn&Bacon: Massachusetts. (2014). Recuperado de <http://ebookilys.org/pdf/psychology-of-learning-for-instruction-driscoll>

Dudeny, G. (2000). *The Internet and the language classroom (Vol.X)*. Cambridge: Cambridge University Press

Dunn, R., & Dunn, K. (1978). *Teaching students through their individual learning styles*. Reston, VA: Reston.

Edelson, D. C., Pea, R. D., & Gomez, L. (1996). *Constructivism in the collaboratory*. In B. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*, . Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Englebright, J. (2008) *Back-to-Basics: Play in Early Childhood*. *Early Childhood News*. (2014) Recuperado de [http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article\\_view.aspx?ArticleID=240](http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=240)

English Club. (2014). *The 4 language skills*. Recuperado de <http://www.englishclub.com/learn-english/language-skills.htm>

Escaño, J., Gil de la Serna, M. (2000). ¿Favorecemos que nuestros hijos estén motivados por el trabajo del colegio? Cuestionario para padres y madres. Aula de innovación educativa. [En línea]. Desconocido: Desconocido. Disponible en: <http://www.geocities.com/motivacionescolar>. [2013, 02 de noviembre]

Estándares de desempeño docente en el aula para la educación básica en México. SEP. . [En línea]. México: Desconocido. Disponible en: 2010.[http://asignaturadeartes.files.wordpress.com/2011/11/estandares\\_desemp\\_doc\\_enel\\_aula\\_de\\_educ\\_basica\\_en\\_mexico\\_esp.pdf](http://asignaturadeartes.files.wordpress.com/2011/11/estandares_desemp_doc_enel_aula_de_educ_basica_en_mexico_esp.pdf)

European Commission. (2014). *Language teaching methods*. Recuperado de <http://www.languages.dk/methods/pools-m.html>

Fanselow, J. (1977). *The treatment of error in oral work*. Foreign Language Annals 10/5:583-93.

Fosnot, C.T. (1996). Constructivism: A psychological theory of learning. In Fosnot, C.T. (ed.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. (pp: 8-33). New York and London: Teachers College Press.

Fuenmayor, G., Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual *Revista de Artes y Humanidades UNICA* [online] 2008, 9 (Mayo-Agosto) : [Date of reference: 7 / octubre / 2014] Available in:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118859011>> ISSN 1317-102X

García, B. (2009, November 1). Las dimensiones afectivas de la docencia. Retrieved September 14, 2014, from <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>

- Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. (2002). *Games, motivation, and learning: A research and practice model*. Unpublished raw data, Science and Technology, Naval Air Warfare Center, USA. (2014) Recuperado de [http://www.biziga.in/downloads/Garris et al - 2002 - Games, motivation, and learning - 441.pdf](http://www.biziga.in/downloads/Garris%20et%20al%20-%202002%20-%20Games,%20motivation,%20and%20learning%20-%20441.pdf)
- González, A.; González, M. C. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*. 55-57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28331111>
- González, F. (1992). *La Personalidad, su educación y desarrollo*. Ciudad de la Habana, Editorial Pueblo y educación, 1992.
- Hadfield, J. (1990). *A collection of games and activities for low to mid-intermediate students of English: Intermediate communication games*. Hong Kong: Thomus and Nelson and Nelson and Sons.
- Hadfield, J. (2003). *Elementary vocabulary games*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill. Páginas 203, 207 y 208.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1(2), 69-82
- Hidi, Suzanne and Renninger, K. Ann. (2006). The Four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2):111-127. Alexander, P. A. (1997)
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism vs. Constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology: Research and Development*. (2014) Recuperado de <http://www.myweb.ttu.edu/ddao/assets/Objectivism%20and%20Constructivism.pdf>
- Johnsen, E.P. & Christie, J.F. (1986). Pretend play and logical operations. In K. Blanchard (Ed.). *The many faces of play* (pp. 50-58). Champaign, IL: Human Kinetics.

Kerper, J. (2013, May 13). *Second and foreign language teaching methods*. (2014).

Recuperado de <http://moramodules.com/ALMMMethods.htm>

Kim, Lee Su. 1995. *Creative Games for The Language Class*. Forum Vol 33 No.1 January-

March 1995 pg.35. Recuperado de [http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-](http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm)

[USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm](http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no1/P35.htm)

Klauer, C. (1998). *Using games in language teaching: Theory and practice*. Recuperado en

Noviembre de 2013 de

[http://maxpages.com/teachenglish/Games\\_in\\_Language\\_Teaching](http://maxpages.com/teachenglish/Games_in_Language_Teaching)

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. (1st ed., p.

101). California: University of Southern California. Retrieved from

[http://sdkrashen.com/content/books/sl\\_acquisition\\_and\\_learning.pdf](http://sdkrashen.com/content/books/sl_acquisition_and_learning.pdf)

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. (1st ed., pp. 9 -32).

USA: University of Southern California. Retrieved from

[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf)

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. (2nd. edition) Chicago: Chicago

University Press.

La Salle. Colegio Benavente Puebla. (2014). Consultado en Febrero de 2014

<http://www.benavente.edu.mx/>

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford

University Press.

Leal, A., & Sánchez, P. (2009). *El tratamiento del error en lengua inglesa dentro del aula de*

*idiomas*. Innovación y experiencias educativas, Granada, Cádiz. Recuperado de

<http://www.csi->

[csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_24/ADELINA\\_LEAL\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_24/ADELINA_LEAL_1.pdf)

Lemus, M. E., Duran Howard, K., & Martínez Sánchez, M. (2008). *El nivel de inglés y su problemática en tres universidades de México geográficamente distantes*. Manuscript submitted for publication, Memorias del IV Foro Nacional de Estudios en Lenguas, Universidad de Quintana Roo, Recuperado de [http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_IV/Lemus\\_Hidalgo\\_Maria\\_Esther\\_et\\_al.pdf](http://fel.uqroo.mx/adminfile/files/memorias/Articulos_Mem_FONAEL_IV/Lemus_Hidalgo_Maria_Esther_et_al.pdf)

Lengeling, M., & Malarcher, C. (1997). Index cards: A Natural resource for teachers. *ET Forum*, 35(4), 42.

Lindstrom, M. (2009). Compradicción. Editorial Norma. Páginas 61-76.

Locke, J. Some Thoughts Concerning Education. Vol. XXXVII, Part 1. The Harvard Classics. New York: P. F. Collier & Son, 1909–14; Bartleby.com, 2001.

López, L. (2010). La motivación. *Innovación Y Experiencias Educativas*, (31), 8-8. Recuperado en marzo 10, 2015, de [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_32/LAURA\\_LOPEZ\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_32/LAURA_LOPEZ_1.pdf)

Lowe, A. (1995). The Effect of the Incorporation of Music Learning into the Second Language Classroom on the Mutual Reinforcement of Music and Language. University of Illinois: Urbana-Champaign. (Unpublished doctoral dissertation).

Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for Learning*. 135-140.

Maslow, A. (1991). Motivación y Personalidad. Ediciones Días de Santos. Páginas 11-18

- Martínez González, L. d. (2008, January 1). Revista Escholarum. UAG. *Revista Escholarum*. UAG. Recuperado January 1, 2014, de <http://genesis.uag.mx/escholarum/vol11/ludica.html>
- Monteira, F. (1989, Mayo 23). *La comunidad europea aprueba el programa lingua para enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de (2014) [http://elpais.com/diario/1989/05/23/sociedad/611877609\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1989/05/23/sociedad/611877609_850215.html)
- Moreno Valle, R. Gobierno del Estado de Puebla, (2014). *Plan estatal de desarrollo*. Recuperado de website: <http://www.puebla.gob.mx/index.php/plan>
- Nolasco, M., & Ideaspropias, (2004). *Enseñanza de una segunda lengua. Manual práctico para docentes*. (Primera ed.). España: Ideaspropias. Recuperado de [http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos\\_web/documentos/978-84-96578-84-5.pdf](http://www.ideaspropiaseditorial.com/documentos_web/documentos/978-84-96578-84-5.pdf)
- Noonan, F.J. (Sin fecha) *How to improve your spoken English*. Recuperado el 28 de marzo <http://www.gdzyz.edu.cn/yxx/DocLib16/How%20To%20Improve%20Your%20Spoken%20English.pdf>
- Nunan, D. (2000). *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*. London: Pearson Education
- Nuñez, P. (2011). Metodología en la enseñanza de idiomas. *Plurilinkgua*, 7 (2). (2014) Recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v7/2/Nunez.pdf>
- Ortiz, A.; Canto, P. (2013) Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ingeniería en México. *Revista Estilos de Aprendizaje*, nº11, Vol 11

- Pagoda, A. (Producer). (2012). Stephen Krashen on Second Language Acquisition at Pagoda Academy [Web Video]. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=shgRN32ubag>
- Perkins, D.N. (1991), Technology meets Constructivism: Do they make a marriage? Educational Technology, 1991. 13: p. 18 -23
- Piaget, J. (1973). To Understand is to Invent, Grossman, New York, USA. (2014) Recuperado de <http://curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501const.htm>
- Pica T. 1994. 'Questions from the language classroom: research perspectives'. TESOL Quarterly 28/1: 49-79
- Pimienta, L. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, . 263-276.
- Reinfried, M. (2000). Can Radical Constructivism Achieve a Viable Basis for Foreign Language Teaching? Recuperado de [http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8\\_2000.html](http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic20/marcus/8_2000.html)
- Richards, J. (1983). Listening comprehension: Approach, design, procedure. TESOL Quarterly, 17(2), 219–240.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1986). Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press. pp.112
- Schneider, B. (1975) Organizational climates: An essay. Personnel Psychology. 36: 19-39. San Francisco.
- Sabino, C. (1996). *El Proceso de Investigación*. Editorial Panamericana, Argentina.
- Secretaría de Educación Pública, (2006). *Acuerdo por el que se determinan políticas, estándares y recomendaciones relacionadas con la enseñanza y certificación de*

- lenguas extranjeras, así como del español como lengua adicional.* Recuperado de Diario Oficial de la Federación website: [http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/SEP\\_standards.pdf](http://www.cgci.udg.mx/sites/default/files/SEP_standards.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, (2008). *Enseñanza de las de las lenguas extranjeras en educación básica.* Recuperado de website: [http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XIV\\_1\\_Ingles.pdf](http://basica.sep.gob.mx/conaedu/pdf/Pordinarias/XIV_1_Ingles.pdf)
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Unidad de planeación y evaluación de políticas educativas.* Recuperado de <http://www.cenni.sep.gob.mx/html/preguntas.html>
- Seldin, T. (2010, August 03). *The montessori foundation.* Recuperado de [http://www.montessori.org/index.php?option=com\\_content&view=article&id=72:montessori](http://www.montessori.org/index.php?option=com_content&view=article&id=72:montessori)
- Shearon B. (s.f). *James Asher's Total Physical Response, a short introduction.* Recuperado (2015) de: <http://www.c-english.com/files/tpr.pdf>
- SIL International. (1999)<sup>1</sup>. *Reading comprehension skill.* Recuperado de <http://www-01.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcptrlrnngprgm/ReadingSkill.htm>
- SIL International. (1999)<sup>2</sup>. *Writing comprehension skill.* Recuperado de <http://www-01.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcptrlrnngprgm/WritingSkill.htm>
- SIL International. (1999)<sup>3</sup>. *Speaking comprehension skill.* Recuperado de <http://www-01.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcptrlrnngprgm/SpeakingSkill.htm>

- SIL International. (1999)<sup>4</sup>. *Listening comprehension skill*. Recuperado de <http://www-01.sil.org/lingualinks/languagelearning/otherresources/gudlnsfralnggandcrlrnngprgrm/ListeningComprehensionSkill.htm>
- Skorton, D., & Altschuler, G. (2012, Agosto 27). *America's foreign language deficit*. Recuperado de <http://www.forbes.com/sites/collegeprose/2012/08/27/americas-foreign-language-deficit/>
- Signoret D., A. M. (2013). *Plan de desarrollo institucional*. Centro de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., Recuperado de <http://cele.unam.mx/avisos/VersionCompleta03.pdf>
- Síntesis de la legislación UE. Enseñanza de Lenguas. (2014, 02 10). Recuperado de [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11\\_042\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11_042_es.htm)
- Stevick E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method: some psychological perspectives on Language Learning*. Newbury House.
- Stevick E. W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Newbury House.
- UNESCO. (2009). *Investing in cultural diversity and intercultural dialogue* (ISBN 978-92-3-104077-1). Recuperado de United Nations Educational, Cultural and Scientific Organization website: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Von Glasersfeld, E. (1996). *Radical Constructivism: A way of Knowing and Learning*. The Falmer Press: London.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press: Harvard.

West, M. (1937). The "Reading Approach" and "The New Method System". The modern language journal. Vol. 22, No. 3 pp. 220 – 222

Anexo 1



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



Este cuestionario tiene como propósito conocer la forma en la que has trabajado durante las clases de inglés y tus habilidades en el idioma, por lo que es de suma importancia que contestes con honestidad y tranquilidad cada una de las preguntas que lo conforman, ya que todas tus respuestas son muy importantes.

**Datos generales**

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Población o colonia donde vives: \_\_\_\_\_

Universidad: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

Semestre que cursas: \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Lee cuidadosamente las preguntas y selecciona la opción que mejor defina tu respuesta.**

En el cuadro de las siguientes hojas encontrarás una serie de preguntas que valoran distintas situaciones que se presentan en una clase de inglés. Califica de 1 a 5 a cada una de ellas, colocando una X en la casilla que corresponda, de acuerdo al criterio que se presenta a continuación:

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) Ni acuerdo, ni en desacuerdo
- (4) En desacuerdo
- (5) Totalmente en desacuerdo

		1	2	3	4	5
<b>CLIMA SOCIAL EN EL AULA</b>						
<b>Interés</b>						
1	¿Te gusta que haya juegos en la clase de inglés?					
2	Cuando juegas en clase, tu interés por los temas expuestos es mayor.					
<b>Comunicación</b>						
3	Cumples más rápido con el propósito de la actividad que estás realizando cuando trabajas con otros compañeros.					
4	Tu comunicación con los profesores y con otros alumnos mejora cuando la clase es amena.					
5	En esta clase se generan situaciones, como los debates, que te ayudan a expresar tus opiniones libremente.					
<b>AFECTIVIDAD QUE PROVEE EL PROFESOR</b>						
<b>Oportunidad</b>						
6	Tu participación en clase es mayor cuando realizas una actividad divertida.					
7	Cuando juegas en clase tienes las mismas oportunidades de participar que cualquier otro de tus compañeros.					
<b>Retroalimentación</b>						
8	Consideras importante el recibir retroalimentación sobre lo que haces bien o lo que haces mal respecto a tu aprendizaje por parte de tu profesor.					
9	Consideras que el realizar proyectos en clase te ayuda a darte cuenta de tus errores y en consecuencia necesitar menos que el profesor te indique en qué estás bien o mal.					
<b>SENSORIAL-MOTRIZ</b>						
<b>Visual</b>						
10	Es más fácil para ti el recordar palabras nuevas si las relacionas con imágenes de posters, fotos o videos.					
11	El uso del "Karaoke" te ayuda a aprender mejor las letras de las canciones pues puedes leerlas.					
<b>Auditivo</b>						
12	Las actividades en las que puedes interpretar a algún personaje y dialogar con otros son buenas para ti pues aprendes mejor el vocabulario que estás usando.					
13	Todo el contenido con ritmo o música visto en clase como los versos o las canciones es fácil de recordar para ti.					
<b>Kinestésico</b>						
14	Prefieres las clases en las que se alternan periodos cortos de lectura con algún tipo de juego pues este te ayuda a reforzar lo que leíste.					
15	Te gusta más realizar proyectos en los que tengas la libertad de moverte pues al hacerlo tu retención de lo trabajado mejora.					
<b>COGNITIVO</b>						
<b>Atención</b>						
16	Es más fácil poner atención a la clase cuando en esta se involucran juegos como encontrar diferencias entre personas, pronunciaciones o imágenes.					
17	El hecho de que el profesor te involucre en la clase relacionando tus experiencias con el contenido visto hace que mantengas tu nivel de atención alto.					

	<b>Percepción</b>						
18	Te sientes más dispuesto a trabajar en clase cuando sabes que vas a hacerlo con actividades entretenidas.						
19	Es fácil para ti crear diferentes finales para una historia inconclusa.						
	<b>Memoria</b>						
20	Los juegos de tarjetas como el de "memoria" te ayudan a aprender mejor las palabras que si las lees de una lista.						
21	Difícilmente olvidas lo que viste en clase cuando esta fue agradable.						
	<b>SPEAKING</b>						
	<b>Pronunciación</b>						
22	Te es más fácil decir las palabras en inglés correctamente cuando las usas jugando que en cualquier otro tipo de actividades, como una exposición o un examen oral.						
23	Tu pronunciación en inglés al cantar es mejor que cuando simplemente repites aisladamente las mismas palabras.						
	<b>Entonación</b>						
24	El ordenar tarjetas para formar enunciados con ellas de acuerdo a lo que escuchas te ayuda a progresar en tu entonación.						
25	El uso de rimas y versos te apoya a mejorar tu entonación y ritmo.						
	<b>READING</b>						
	<b>Scanning</b>						
26	El leer textos entretenidos de los cuales tienes que extraer información específica te ayuda a desarrollar tus habilidades de lectura.						
27	Disfrutas los retos en los cuales debes extraer en un determinado tiempo palabras o frases clave de lecturas pues te obligan a leer rápida y cuidadosamente.						
	<b>Skimming</b>						
28	Tu aptitud en la lectura mejora cuando sabes que debes obtener la idea principal de un texto más rápido que los demás.						
29	Las lecturas que realizas en actividades que te agradan las haces mejor y tiendes a recordarlas por más tiempo.						
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	

¡MUCHAS GRACIAS!

## Anexo 2



**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**



Este cuestionario tiene como propósito conocer la forma en la que trabaste durante las clases de inglés y tus habilidades en el idioma, por lo que es de suma importancia que contestes con honestidad y tranquilidad cada una de las preguntas que lo conforman, ya que todas tus respuestas son muy importantes.

### Datos generales

Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Celular: \_\_\_\_\_

Carrera: \_\_\_\_\_

Semestre que cursas: \_\_\_\_\_

**Instrucciones: Lee cuidadosamente las preguntas y selecciona la opción que mejor defina tu respuesta.**

En el cuadro de las siguientes hojas encontrarás una serie de preguntas (29 en total) que valoran distintas situaciones que se presentan en una clase de inglés. Califica de 1 a 5 a cada una de ellas colocando una X en la casilla que corresponda de acuerdo al criterio que se presenta a continuación:

- (1) Totalmente de acuerdo
- (2) De acuerdo
- (3) Ni acuerdo, ni en desacuerdo
- (4) En desacuerdo
- (5) Totalmente en desacuerdo

		1	2	3	4	5
<b>CLIMA SOCIAL EN EL AULA</b>						
<b>Interés</b>						
1	¿Te gustó que hubiera juegos en la clase de inglés?					
2	Cuando jugaste en clase tu interés por los temas expuestos fue mayor.					
<b>Comunicación</b>						
3	Cumpliste más rápido con el propósito de la actividad que realizabas cuando trabajaste con otros compañeros.					
4	Tu comunicación con el profesor y con otros compañeros mejoró cuando la clase fue amena.					
5	En esta clase se generaron situaciones, como los debates, que te ayudaron a expresar tus opiniones libremente.					
<b>AFECTIVIDAD QUE PROVEE EL PROFESOR</b>						
<b>Oportunidad</b>						
6	Tu participación en clase fue mayor cuando realizaste una actividad divertida.					
7	Cuando jugaste en clase tuviste las mismas oportunidades de participar que cualquier otro de tus compañeros.					
<b>Retroalimentación</b>						
8	¿Consideras que fue importante el recibir retroalimentación por parte de tu profesor sobre lo que hiciste bien o lo que hiciste mal respecto a tu aprendizaje?					
9	¿Consideras que el realizar proyectos en clase te ayudó a darte cuenta de tus errores y en consecuencia necesitar menos que el profesor te indicara en qué estabas bien o mal?					
<b>SENSORIAL-MOTRIZ</b>						
<b>Vísal</b>						
10	Fue más fácil para ti el recordar palabras nuevas pues durante la clase las relacionaste con imágenes de posters, fotos o videos.					
11	El uso del "Karaoke" te ayudó a aprender mejor las letras de las canciones pues pudiste leerlas.					
<b>Auditivo</b>						
12	Las actividades en las que pudiste interpretar a algún personaje y dialogar con otros fueron buenas para ti pues pudiste aprender mejor el vocabulario que usaste.					
13	Todo el contenido con ritmo o música visto en clase como los versos o las canciones fue fácil de recordar para ti.					
<b>Kinestésico</b>						
14	Te gustaron las clases en las que se alternaron periodos cortos de lectura con algún tipo de juego pues este te ayudó a reforzar lo que leíste.					
15	Te gustó más realizar proyectos en los que tuviste la libertad de moverte pues al hacerlo tu retención de lo trabajado mejoró.					
<b>COGNITIVO</b>						
<b>Atención</b>						
16	Fue más fácil poner atención a la clase cuando en esta se involucraron juegos como encontrar diferencias entre personas, pronunciaciones o imágenes.					
17	El hecho de que el profesor te involucrara en la clase relacionando tus experiencias con el contenido visto hizo que mantuvieras tu nivel de atención alto.					

	<b>Percepción</b>					
18	Te sentiste más dispuesta (o) a trabajar en clase pues sabías que ibas a hacerlo con actividades entretenidas.					
19	Fue fácil para ti crear diferentes finales para una historia inconclusa.					
	<b>Memoria</b>					
20	Los juegos de tarjetas como el de "memoria" te ayudaron a aprender mejor las palabras a que si las hubieras leído de una lista.					
21	Difícilmente olvidarás lo que viste en clase pues esta fue agradable.					
<b>SPEAKING</b>						
	<b>Pronunciación</b>					
22	Te fue más fácil decir las palabras en inglés correctamente cuando las usaste jugando que en cualquier otro tipo de actividades, como una exposición o un examen oral.					
23	Tu pronunciación en inglés al cantar fue mejor a cuando simplemente repetiste aisladamente las mismas palabras.					
	<b>Entonación</b>					
24	El ordenar tarjetas para formar enunciados con ellas de acuerdo a lo que escuchaste te ayudó a progresar en tu entonación.					
25	El uso de rimas y versos te apoyó a mejorar tu entonación y ritmo.					
<b>READING</b>						
	<b>Scanning</b>					
26	El leer textos entretenidos de los cuales tuviste que extraer información específica te ayudó a desarrollar tus habilidades de lectura.					
27	Disfrutaste los retos en los cuales debías extraer en un determinado tiempo palabras o frases clave de lecturas pues te obligaron a leer rápida y cuidadosamente.					
	<b>Skimming</b>					
28	Tu aptitud en la lectura mejoró pues tuviste que obtener la idea principal de un texto más rápido que los demás.					
29	Las lecturas que realizaste en actividades que te agradaron las hiciste mejor y tendiste a recordarlas por más tiempo.					
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

¡MUCHAS GRACIAS!