

**JUEGOS LEXICOGRAFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO DEL
INGLÉS EN CURSOS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**GLORIA STELLA AGUIRRE RAMÍREZ
DAVID FELIPE DEL CASTILLO MONTES**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2004**

**JUEGOS LEXICOGRÁFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO DEL
INGLÉS EN CURSOS DE COMPRENSIÓN LECTORA**

**GLORIA STELLA AGUIRRE RAMÍREZ
DAVID FELIPE DEL CASTILLO MONTES**

**Monografía para optar
el título de Especialistas en Didáctica Universitaria**

**Asesora:
Elvia María González Agudelo
Doctora en Ciencias Pedagógicas**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESPECIALIZACIÓN EN DIDÁCTICA UNIVERSITARIA
MEDELLÍN
2004**

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	7
1. LA LENGUA INGLESA Y SU ENSEÑANZA	10
1.1. HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA	11
1.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA	22
2. LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO INGLÉS	28
2.1. ¿QUÉ ES LA LÚDICA?	28
2.2. LA LÚDICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO INGLÉS	31
2.3. JUEGOS LEXICOGRÁFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO DE LA LENGUA INGLESA	35
3. DISEÑO EXPERIMENTAL	39
3.1. SUSTENTACIÓN TEÓRICA (tema, problema, hipótesis)	39
3.1.1. Tema: Juegos lexicográficos para la enseñanza del vocabulario inglés en un curso de competencia lectora	39

3.1.2. Problema: algunas estrategias tradicionales no han conseguido un aprendizaje pertinente del léxico inglés	40
3.1.3. Hipótesis	40
3.1.4. Objetivos	41
3.1.5. Justificación	41
3.2. INVESTIGACION CON GRUPOS DE COMPETENCIA LECTORA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	43
3.2.1. Evaluación de datos de diagnóstico	44
3.2.2. Instrumentos	46
3.2.3. Tratamiento Estadístico	51
3.2.4. Figuras	54
3.2.5. Prueba T pareada	56
3.2.6. Prueba de Mann-Whitney	56
4. RESULTADOS Y OBSERVACIONES	58
BIBLIOGRAFÍA	59

LISTA DE TABLAS

	pág.
Tabla 1. La enseñanza de la lengua inglesa	22
Tabla 2. Planeación del proyecto de aula	37
Tabla 3. Composición de grupos	43
Tabla 4. Estadígrafos (comparación de datos diagnóstico)	44
Regular verbs	46
Adverbs	47
Adjectives	48
Word pyramid	49
Tabla 5. Comparativa de resultados del test diagnóstico en los grupos de enfermería y química farmacéutica	51
Tabla 6. Estadígrafos (comparativa entre diagnóstico y resultado en los dos grupos)	52

LISTA DE FIGURAS

	pág.
Figura 1. Comparativa entre diagnóstico y resultado en enfermería	54
Figura 2. Comparativa entre diagnóstico y resultado en farmacia	55
Figura 3. Comparativa entre resultado de farmacia y enfermería	55
Figura 4. Comparativa entre diagnóstico en enfermería y diagnóstico en farmacia	56

INTRODUCCIÓN

Con este trabajo monográfico se pretende plantear una estrategia dentro de las didácticas específicas o especiales del inglés, a saber, la utilización de juegos lexicográficos para la enseñanza del vocabulario inglés en un curso de competencia lectora en la universidad de Antioquia.

La implementación de nuevas estrategias didácticas en la Enseñanza Superior es necesaria, ya que desde la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. (UNESCO, París 1998), en su artículo 9 plantea, aproximaciones educacionales innovadoras: pensamiento crítico y creatividad.

“En un mundo de rápidos cambios, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo paradigma de educación superior”¹ centrado en una reforma profunda y en la incorporación de “nuevos contenidos, métodos, prácticas y medios de difusión del conocimiento (...). Las instituciones de educación superior tienen que educar estudiantes para que sean ciudadanos bien informados y profundamente motivados, capaces de pensar críticamente y de analizar los problemas de la sociedad, de buscar soluciones a esos problemas y de aceptar responsabilidades sociales”.

Postulamos la lúdica para motivar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior y específicamente los juegos didácticos, en su singularidad, los juegos lexicográficos para la enseñanza del léxico inglés, como parte de los métodos que estimulan la actividad creativa y que propician la independencia cognoscitiva. Los juegos se convierten entonces en una nueva contextualización que interpretan la lengua inglesa en los aspectos descritos para ser enseñada en la universidad. Es necesario entender que la lengua inglesa es el objeto de conocimiento y se propone la didáctica como un sistema complejo para realizar el análisis de cómo el objeto de estudio: el inglés, se transforma en objeto de enseñanza.

Este trabajo nació de la dificultad que presentan los estudiantes para aprender vocabulario que les permitirá aplicarlo en diferentes contextos, incluso en su vida diaria; además de la creciente desmotivación de los estudiantes hacia el estudio

¹ Conferencia Mundial sobre Educación Superior. UNESCO, París 1998.

del inglés como lengua extranjera en un mundo globalizado cada vez más necesitado de su aprendizaje y utilización.

En esta monografía, en particular se trabajó el vocabulario concerniente a adjetivos, verbos regulares e irregulares y los adverbios; puesto que estas categorías gramaticales se presentan más difíciles para que los estudiantes las aprendan y por ser de una importancia relevante en una lectura comprensiva y extensiva; ya que se realizó la parte experimental con grupos de competencia lectora en la UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.

En primer lugar, se llevó a cabo una prueba de entrada para ambos grupos: PRIMER SEMESTRE DE ENFERMERÍA y QUÍMICA FARMACÉUTICA I, con el fin de obtener los resultados concernientes al aprendizaje de las categorías gramaticales enunciadas; después de que se tabularon dichas pruebas; se inició el experimento propiamente dicho: con el grupo de enfermería se emplearía la estrategia de los juegos lexicográficos y con el grupo de química farmacéutica, la clase tradicional, en este caso se les enseñaría el mismo vocabulario que se les impartiría a los estudiantes de enfermería. Agotada esta parte del proceso, se aplicó una nueva prueba para determinar la diferencia en el aprendizaje con estrategias tradicionales y, de otro lado, el aprendizaje con los juegos lexicográficos. Esos resultados fueron tabulados y se les hizo además un tratamiento estadístico para verificar la eficacia del empleo de los juegos lexicográficos a nivel universitario, la cual fue comprobada.

Para que el futuro pueda ser reinventado por las masas de investigadores es preciso que en el presente se produzca una transformación radical que fructifique en una nueva visión de la Educación Superior emparejada, por supuesto, con acciones congruentes: la generación de nuevos hábitos debe concretarse en la creación de nuevos procesos de pensamiento y de acción a través de una metodología científicamente aprendida, planeada y controlada en sus procesos y resultados, como muy bien lo expresara el gran pedagogo Rafael Flórez: “en la era del conocimiento un sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo interactivo entre sus actores, los profesores y los estudiantes, y el objeto del saber”²; por esta razón nos dimos a la tarea de aplicar esta estrategia en la universidad. Es un reto que vale la pena afrontar: las actividades lúdicas nos llenan como seres humanos, nos vuelven la alegría de vivir, de tener sensaciones diferentes, de proyectar de una manera diferente nuestro proyecto de vida.

² FLÓREZ, Rafael, Hacia una pedagogía del conocimiento. McGraw-hill, Bogotá: 1994, p. XIII.

Todo juego forma parte de la conducta humana y, como forma de expresión y comunicación, es un suceso social basado en lo humano, es decir en lo cultural. Consideramos que representa un elemento humanizador, en una sociedad cada vez más agresiva y deshumanizada.

Cualquier juego, en su esencia, ofrece una estructura lúdica que es necesaria para el ser humano. En los niños y jóvenes tiende a cumplir una necesidad vital; en los adultos y mayores se presenta como medio de vivenciar situaciones que les permite recuperar lo original del ser humano y ser niños, sin perder la condición adulta.

1. LA LENGUA INGLESA Y SU ENSEÑANZA

Cuando se piensa en enseñar, surgen inmediatamente las preguntas: ¿Qué se enseña? ¿Qué se necesita saber para poder enseñar? ¿Cómo se enseña? ¿Para qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿A quiénes?

Para dar una respuesta satisfactoria a los anteriores interrogantes es necesario abordar los conceptos de conocimiento científico y su enseñanza.

Los conocimientos de la ciencia son explicaciones que implican teorías, conceptos y experimentos elaborados por las comunidades científicas como respuesta a interrogantes que se plantean en el trabajo de construcción del conocimiento de las ciencias, son problemáticas en constante reelaboración como lo requiere un discurso científico siempre abierto y como lo exige el deseo de comprensión y explicación de la naturaleza y de la sociedad. Además es necesario tener en cuenta que en el proceso de comunicación con la cultura, el conocimiento se enuncia como un legado de la humanidad, y por tanto debe ser tratado con profundo respeto y pasión.

Los conocimientos entran al aula con la mediación de la reelaboración teórica que básicamente está sustentada en la pregunta por lo formativo de ese conocimiento, es decir, ¿cómo se educa a través de ese conocimiento? ¿Cómo se inserta ese nuevo conocimiento en la cultura? La inserción de nuevos conocimientos en la cultura y la sociedad se da preferiblemente a través de los procesos de aprendizaje de los individuos que conforman la sociedad.

Ahora bien, “los procesos de enseñanza son construcciones didácticas que comprenden los procesos de reconceptualización de las ciencias y de recontextualización del saber para su circulación en el contexto escolar. La primera es una elaboración teórica, de reelaboración de los conceptos de la ciencia para su apropiación en función de su circulación en el campo conceptual de la pedagogía, proceso que prepara las condiciones de aplicación en el desarrollo de las didácticas. La segunda apunta a la reelaboración del conocimiento para entrar a circular en contextos más amplios que incorporen en su construcción elementos de lo social, político, religioso y estético” (Palacio, M. et al. 2001:42).

Lo anterior significa que el docente debe seleccionar aquello que permita al alumno un mejor acercamiento, una mayor comprensión a un objeto de estudio y sobre todo una lectura interconectada y argumentada de dicho objeto, y de la relación de ese objeto con otros conocimientos.

Es necesario que el docente tenga un buen dominio del campo de la ciencia de la cual proviene el objeto; además de conocimientos de orden epistemológico, histórico, investigativo y cultural. También necesita las bases pedagógicas que le permitan dotar de sentido formativo a los conocimientos.

El acercamiento y la respuesta que tengan los estudiantes frente al objeto de estudio va de acuerdo con la adecuada selección que el profesor haga de los contenidos y materiales con los que se va a trabajar en el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Para la adecuada selección de estos materiales y contenidos el profesor debe tener en cuenta las metas, intereses, necesidades, autonomía, responsabilidad y creatividad de los estudiantes.

Dentro de los muchos campos de conocimiento de la ciencia, el de los lenguajes es tal vez el campo que presenta mayores posibilidades a la hora de la aplicabilidad de estrategias y disponibilidad de materiales que cumplan con los requisitos expuestos anteriormente. En el caso de la enseñanza de la lengua inglesa, y específicamente del vocabulario, es extensísima la cantidad de ayudas que existen para suplir igual cantidad de necesidades, pero la mayoría de estos materiales son frecuentemente mal empleados por los docentes y los estudiantes. Esto tiene que ver con la aplicación incorrecta de estrategias que permitan aprovechar a cabalidad dichos materiales.

Dado que es la enseñanza del vocabulario de la lengua inglesa lo que tratará este trabajo monográfico, es necesario conocer entonces los orígenes y el desarrollo de esta lengua para conocer cuales fueron los procesos históricos y sociales que determinaron el surgimiento singular y único de algunos vocablos ingleses.

1.1. HISTORIA DE LA LENGUA INGLESA

El inglés es un miembro de la familia de lenguas indo-europeas. En esta gran familia lingüística se incluyen la mayoría de las lenguas que se hablan en Europa actualmente, las cuales se dividen en varios ramales: la rama latina y de los lenguajes romances modernos (rama romance), la rama germánica, la rama indo-iraní, en la que se incluyen el hindi y el sánscrito, la rama eslava y la rama celta. De todas estas ramas de la familia indo europea, dos tuvieron especial importancia en el desarrollo del idioma inglés; la rama germánica, y la rama romance (esta rama se llama así por ser derivada del latín que hablaban los antiguos romanos); y aunque el inglés se inscribe en principio en la rama germánica más adelante veremos como la rama romance ha influido en la conformación del idioma.

Al final de la edad de hierro alrededor del año 750 antes de Cristo algunos de los pueblos o parte de los integrantes de ellos que habitaban el norte y centro

occidente europeo especialmente del territorio que actualmente ocupan Dinamarca y el norte de Alemania comenzaron a migrar en busca de mejores tierras y un clima más benigno que les permitiera desarrollarse en mejores condiciones, aunque fuera sólo un poco y ante la imposibilidad de desplazarse más hacia el sur se asentaron en los campos de las llanuras que rodean el río Elba y el Rin en el centro de Europa. Dado que estos pueblos en principio no dominaban la escritura y en el mejor de los casos sólo mantenían una arraigada tradición oral, fueron los historiadores romanos los que hicieron reseñas escritas de estos pueblos. Es gracias a ellos y a sus trabajos que ahora tenemos la posibilidad de conocer un poco la historia antigua de estas gentes y sus costumbres.

Con la expansión del imperio romano, y sus campañas de conquista a lo largo del Mediterráneo y Europa, la cultura mediterránea entra en contacto con las gentes del norte de Europa. Primero los romanos conquistaron y anexaron la franja sur del territorio que actualmente ocupa Francia entre el 125 y el 121 antes de Cristo. Sería Julio César antes de ser emperador quien terminaría el trabajo de invasión de ese territorio llevando a cabo la conquista de la Galia (llamada así por ser el territorio de los galos) entre el año 58 y el 51 antes de Cristo. Una vez conquistada la Galia, Julio César creyó que sería buena idea atravesar el mar para dar una lección a los habitantes de los territorios de ultramar que tanta ayuda prestaron a sus parientes godos, visigodos, galos, alemanes y demás pueblos germánicos que lucharon contra Roma. Con esta invasión comenzó el periodo de romanización de los pueblos indígenas de Britannia (tierra de los bretones) grupo celta de origen germánico con el que primero se encontró Julio César en su invasión. Este pueblo junto con otros descendientes de la misma rama étnica ocupaban ya desde hacía mucho tiempo este territorio, de esta forma el avance de Julio César en su conquista de la isla sólo pudo llegar hasta la parte septentrional de la misma, en mucha parte por la resistencia tenaz ofrecida por los pictos y los escotos; dos tribus especialmente aguerridas y por las inclemencias climáticas, que se presentaban, lo cual afectaba a la mayoría de la tropa, que aunque era parte del ejército más poderoso de la tierra en ese momento no contaba con todos los elementos necesarios para hacer la guerra tan lejos de sus fuentes de abastecimiento regulares.

Es innegable el aporte hecho por los romanos en la construcción de la sociedad primitiva de las islas, esto en cuanto a infraestructura y pacificación del territorio; pero los romanos y su lenguaje fueron olvidados por los habitantes de las islas tan pronto como el imperio romano cayó en desgracia y fueron retiradas sus legiones.

Pero bien, ¿quiénes eran los germanos? Roma definía con este nombre a los habitantes de Germania (actual Alemania), los cuales contaban con unas características étnicas comunes. Lo primero que llamó la atención a Roma de este pueblo (aparte de su gran atraso) era su profunda atomización, ya que a pesar de tener unas características étnicas más o menos comunes, se encontraban

divididos en una gran multitud de pueblos y tribus, muchos de los cuales se enfrentaban continuamente. Esto hizo que Roma no los viera excesivamente peligrosos.

Es a partir del siglo III D.C. cuando se empieza a observar una tendencia a la unidad de esos pueblos, así vemos como aparece la confederación de los Alamanes (formada por los Bucinobantes, los Jutungos, los Laetos y los Lenzienses), la federación de los Francos (formada por los Camavos, los Salios, los Téncteros, los Brúcteros, los Catuarios...), la federación de los Sajones, de los Suevos, entre otras confederaciones.

Para esta misma época también se observa como los germanos empiezan a desgajarse en dos grandes grupos: los germanos occidentales (grupo al que pertenecerían todas las confederaciones arriba descritas, junto con la de los Burgundios, los Marcomanos, los Quados...), y los germanos orientales (formada por los Bávavos, los Hérulos y los Godos).

El origen de los Godos se sitúa probablemente en la zona de Escandinavia y zona oriental de Alemania, de allí emigraron a Ucrania, de donde volvieron a emigrar en el siglo IV D.C. hacia la zona de la actual Rumania y Bulgaria, debido a la presión de los Hunos y otros pueblos de origen asiático. En este siglo los Godos empiezan a dividirse en dos grandes pueblos, los Ostrogodos (cuyo núcleo principal estaría formado por los Greuzungos) y los Visigodos (formados por los Táifalos y los Zervingos).

Las fuentes romanas nos muestran a los germanos como gentes de pelo rubio, ojos azules, cutis blanco que se afeitaban las mejillas y barba y se dejaban crecer el bigote; de espíritu vivaz y aventurero, elocuentes y vanidosos. Se caracterizaban por su enorme vigor físico y su gran valentía, que muchas veces rozaba en la locura. Pueblos muy orgullosos y altivos en la victoria, pero de una enorme humildad en la derrota (hasta rozar a veces el servilismo). Su gran primitivismo, les hacía desconocer gran parte de las técnicas agrícolas, lo que les obligaba a atacar las provincias romanas ante la necesidad de conseguir alimentos; su doblez, ya que los germanos romperían una y otra vez sus pactos con Roma en cuanto encontraban una ocasión que les permitía sacar ganancia. Esta característica sin embargo no incluía a los Godos, ya que las fuentes romanas resaltan una y otra vez la lealtad de este pueblo a los tratados firmados con Roma, cumpliéndolos escrupulosamente. La lealtad y el valor a la palabra dada es algo que hay que resaltar de los Godos, en contraposición a las continuas traiciones de los demás pueblos germanos.

Hablando de lenguaje se sabe que las lenguas germánicas comenzaron como un conjunto de dialectos regionales propias de cada tribu pero con la tendencia de unificación arriba descrita; alrededor del siglo II después de Cristo estos dialectos comenzaron a tomar características comunes de cada una de las ramas étnicas y

es así como comenzó a surgir un dialecto diferencial para cada una de ellas. Así una lengua distintiva para los germanos orientales y otra para los germanos centro occidentales.

El primer sub-grupo comenzó a hablar el germánico oriental, utilizado por los pueblos que migraron al sur oriente de Europa, en la actualidad no existe ningún remanente oral de esta variación y lo único que ha llegado hasta nuestros días es el gótico.

La segunda rama es el germánico del norte que como su nombre lo indica fue desarrollado y usado por los pueblos del nororiente del Elba, de esta rama evolucionaron el escandinavo moderno del cual también se derivan las lenguas modernas de Suecia, Dinamarca, Islandia (hay que aclarar que el finlandés está relacionado con las lenguas estonias y no es una lengua indo-europea).

Por último, está el germánico occidental del que surgieron el alemán, holandés y el inglés modernos así como algunas lenguas actualmente desaparecidas o muy poco utilizadas como el flamenco y el frisio.

Los visigodos harán su aparición en la historia de España a principios del siglo V, en este momento firman una alianza con Roma, (la cual ya dominaba la mayor parte de la península) comprometiéndose a expulsar de España a los otros pueblos germanos que se habían introducido en ella. A cambio, se les permitirá gobernar España y el sur de Francia en nombre de Roma.

La verdad es que el número de visigodos que entraron en España fue muy reducido, con una población no superior a los 200.000, mientras que la población de origen hispano-romana se encontraría en un número entre los 4 ó 5 millones. Además, la mayoría de la población visigoda se concentró primero en el sur de Francia, para posteriormente trasladarse al interior de España, escogiendo preferentemente como alojamiento parte de la actual Castilla-León y Aragón.

Sin embargo, el aporte germánico es muy escaso, ya que en el caso más sobresaliente los visigodos serían un 10% de la población de la antigua España. Fueron estos descendientes visigodos y los pertenecientes a los remanentes de las otras tribus germánicas, en especial los anglos y los bretones, los que más tarde atravesaron el canal de la Mancha y entraron en contacto con los habitantes de las Islas Británicas.

Entre el siglo V y VI D.C., se dieron invasiones costeras organizadas a las Islas Británicas. Estas invasiones provenían del continente; en especial de los pueblos que habitaban Jutlandia, las costas occidentales de Dinamarca, godos, visigodos, sajones y anglos. La mayoría de estas empresas tenían como objetivo sólo el pillaje y el saqueo de los asentamientos costeros de otros pueblos, o como ocurría

frecuentemente, de los asentamientos de algunos renegados que por uno u otro motivo habían decidido establecerse en estas tierras, sin importar su origen étnico.

Con el tiempo, el número de invasiones e invasores se incrementó. Este incremento en las incursiones fomentó también la deserción entre las tripulaciones invasoras y de esta forma comenzaron a surgir asentamientos cada vez más grandes, lo que impulsó el establecimiento de una permanente e incipiente organización social que interactuaba con los habitantes más antiguos de este territorio. Obviamente esta interacción no siempre se llevó en buenos términos y en el proceso la mayoría de los habitantes indígenas de las islas fueron empujados a Gales, Cornwell, Irlanda y Escocia, tierra de los Scotos y los Pictos. Estos pueblos nativos continuaron usando sus lenguajes y algunos remanentes de estas lenguas aún se conservan en algunos lenguajes celtas gaélicos que sobreviven en Escocia, Irlanda y Gales. El Córnico es ahora una lengua muerta. (La última hablante nativa de este lenguaje, Dolly Pentreath, murió en 1777 en el pueblo de Mousehole, Cornwall.). El lenguaje utilizado en este periodo, que en realidad era una mezcla de los diversos dialectos usados por cada uno de estos pueblos se llamo inglés antiguo.

El inglés antiguo era muy similar al frisio moderno (el lenguaje usado en la región noreste de los países bajos); con el tiempo y siguiendo la evolución normal de las lenguas, surgieron cuatro dialectos principales en diferentes regiones de Inglaterra, nor-umbrio en la región norte de la isla; Mercio en las tierras medias; sajón occidental en el occidente y sur; y kéntico en las tierras del sureste. En este mismo periodo se dieron también las invasiones de los vikingos; cuyas incursiones comenzaron alrededor del año 850 antes de Cristo, y se produjeron periódicamente por un lapso de aproximadamente 500 años. Estos invasores que como ya se vio, estaban emparentados con los primeros invasores; trajeron palabras nuevas y alimentaron el idioma que ya se hablaba en este territorio. Algunos ejemplos de este aporte se conservan hasta hoy; como la palabra dream la cual significó “gozo o disfrutar de algo” hasta que los vikingos le dieron un nuevo significado que es el que conserva actualmente; si se sigue el estudio etimológico de la palabra puede verse que viene del cognado escandinavo draumr que significa visión.

Es relativamente poco lo que ha llegado hasta nosotros de la vasta cantidad de palabras que formaban el inglés antiguo, sin embargo el relato de Beowulf es el mejor testigo de este lenguaje. Su importancia está en que es el último vestigio de la lengua inglesa antes del hecho más importante en el desarrollo de la lengua inglesa moderna: la invasión del duque Guillermo I de Normandía.

Guillermo el conquistador (Guillermo I duque de Normandía) invadió y conquistó las Islas Británicas y a los anglo-sajones (para entonces convertidos ya en una mezcla de pueblos más o menos uniforme) en el año 1066 D.C. Los nuevos invasores provenientes de la zona costera norte de la actual Francia usaban un

dialecto del francés antiguo conocido como anglo-normando. Los normandos también estaban ligados con los germanos, de manera que el anglo-normando era un dialecto con muchas raíces germánicas pero también con una enorme carga de palabras de origen latino debido a los largos años de sometimiento bajo los romanos.

Antes de la conquista de los normandos, el latín había tenido una influencia menor en la formación del inglés, y los vestigios latinos existían principalmente dada la ocupación romana del territorio insular y la conversión de los bretones al cristianismo en el siglo VI (es así que palabras como priest, vicar, mass entraron en el inglés). Pero después de los normandos se dio una fusión con palabras romances (anglo sajonas).

La invasión del año 1066 marcó un periodo bastante peculiar en la historia de Inglaterra. No sólo se trató de una invasión más, si no que significó el establecimiento de una monarquía y de un sistema social que empezó a diferenciar claramente entre la casta de los invasores y sus descendientes y el resto del pueblo, a quienes se consideraba de alguna forma como bárbaros. Esta forma de discriminación también tuvo sus efectos en la lengua.

La influencia de los normandos puede ilustrarse sólo con estudiar dos palabras; beef y cow, las dos se usan para determinar el ganado bovino. Pero el término beef, referido a la carne tierna de las reses jóvenes que eran consumidas frecuentemente por la aristocracia, deriva del anglo-normando, mientras los campesinos que atendían al ganado y consumían las peores partes de este retuvieron la palabra germánica cow.

Muchos de los términos legales del inglés tales como indict, jury, y verdict tienen raíces Anglo-normandas debido a que los normandos manejaban las cortes. En contraste, mientras que la mayoría de las palabras usadas por los aristócratas tienen raíces Anglo-Normandas (romances); las palabras usadas por los campesinos y la gente del común tienen raíces germánicas. Esto puede ser comprobado en muchísimas instancias.

Algunas veces en cambio, palabras francesas reemplazaban palabras del inglés antiguo, así tenemos por ejemplo: crime, que reemplazó a firen; y uncle, que reemplazó a eam. Otras veces componentes del inglés antiguo y del francés de los invasores se combinaban para formar palabras nuevas así el francés gentle y el Germánico man formaron gentleman.

En 1204 D.C., el rey Juan cedió la provincia de Normandía al rey de Francia. Con esto comenzó el proceso en el cual los nobles normandos de Inglaterra empezaron a separarse cada vez más de sus parientes al otro lado del mar. Inglaterra se convirtió entonces en lo más importante para esta nueva nobleza, mucho más importante que las propiedades y parentescos que pudiesen existir en

Francia, esto trajo como consecuencia que la nobleza insular adoptara con el tiempo un inglés modificado como lengua nativa. Cerca de 150 años después, la peste negra (1349-50) mató cerca de un tercio de la población británica, de manera que los comerciantes y en general el pueblo promedio, las clases trabajadoras, crecieron tanto económicamente como en número, lo que representó un incremento de la importancia de inglés frente al anglo-normando.

La mezcla de estas dos lenguas vino a ser conocida como inglés medio. El ejemplo más famoso de esta etapa son los Canterbury Tales. A diferencia del inglés antiguo, el inglés medio puede ser leído por los hablantes del inglés moderno, aunque con algo de dificultad.

Hacia 1362, la división lingüística entre la nobleza y el pueblo medio y bajo había desaparecido desde tiempo atrás. En ese año fue adoptado el Statute of Pleading (estatuto de demandas) lo que hizo al inglés la lengua de las cortes y éste comenzó a ser usado en el parlamento. El período del inglés medio terminó hacia el año 1500 con el advenimiento del inglés moderno.

La próxima ola de innovación en el idioma inglés se dio con el renacimiento. La resurrección del estudio de los clásicos finalizó en la adopción de muchas palabras del latín y del griego clásicos. Estos préstamos fueron en su mayoría deliberados y muchos no sobrevivieron el paso del tiempo pero muchos otros sobreviven hasta nuestros días, por ejemplo, philology (del latín philos: amor y logy: estudio) o claustrophobia (del latín claustro: encierro y phobia miedo). En cuanto al griego tenemos: sporozoan, término derivado de spor que viene del Gaélico antiguo que significa parte y del griego zoion, que significa animal; trocophore, que viene del griego trochos que significa rueda y pherein que significa llevar o cargar; troglodyte, palabra que proviene del latín troglodytae que a su vez se deriva del griego troglodytai y está compuesta de la palabra trogle que significa hueco, hoyo o caverna y la palabra dyein que significa entrar o habitar.

Otros dos factores importantes que influenciaron el lenguaje y que sirvieron para separar el inglés medio del moderno fueron el gran cambio vocálico y el inicio de la impresión de libros.

El cambio vocálico fue un cambio en la pronunciación que empezó alrededor del 1400. Mientras los hablantes del inglés moderno pueden leer a Chaucer con alguna dificultad; la pronunciación de Chaucer habría sido completamente ininteligible para el oído moderno. Shakespeare por otra parte sería leído con un acento extraño pero sería posible entenderlo. Esto quiere decir que los sonidos de las vocales largas comenzaron a hacerse más suaves en la boca y la letra “e” al final de las palabras se hizo silenciosa. Por ejemplo la pronunciación de la palabra “lyf” que en tiempos de Chaucer se pronunciaba [leef]; se convirtió en el moderno “life”. En el inglés medio la palabra name se pronunciaba [nam-a], ahora [neim]; “five” era pronunciada [feef], actualmente [faiv]. En términos lingüísticos, el cambio

fue más que rápido, dado que los cambios se dieron en poco más de un siglo; y aunque el cambio no ha terminado aún, éste, actualmente se ha vuelto un poco más gradual.

Otro factor que influyó en el desarrollo del inglés en este período fue la prensa. William Caxton la introdujo a Inglaterra en 1476. Con este invento los libros se volvieron relativamente baratos y el nivel de alfabetización comenzó a incrementar. De esta forma, la publicación de libros para las masas se convirtió en un negocio rentable y las publicaciones en inglés, al contrario de las del latín, se popularizaron mucho más. Finalmente el surgimiento de los libros en inglés, trajo como consecuencia la estandarización de la lengua. Dentro de este proceso, el dialecto londinense, que era donde la mayoría de las casas editoriales tenían sede, se convirtió en el modelo del estándar. Así la gramática y la morfosintaxis se ajustaron a un solo patrón y el primer diccionario de la lengua inglesa apareció en 1604.

La principal distinción entre el primigenio inglés moderno y el inglés moderno posterior al período ya mencionado es el vocabulario. La gramática, la pronunciación y la conformación de las palabras son en gran medida las mismas en ambas etapas del desarrollo de la lengua, pero el inglés post moderno tiene muchas más palabras. Estas palabras son el resultado de factores históricos.

El primero de ellos es la revolución industrial y el surgimiento de la sociedad tecnológica, que necesitó nuevas palabras para cosas e ideas que antes no existían. Así la revolución industrial y científica generaron nuevas palabras para las nuevas creaciones y descubrimientos; estas palabras son llamadas neologismos. Para la creación de estos neologismos, la mayoría de los científicos se apoyan en el latín y el griego, principalmente como un acto reflejo remanente del período del renacimiento. Algunas palabras como oxygen, protein, nuclear, vaccine no existían en el inglés moderno tradicional y en ellas pueden verse claramente las raíces latinas o griegas; sin embargo no todos los neologismos fueron creados exclusivamente a partir del vocabulario griego o latino y palabras como horsepower, airplane o typewrite tienen raíces claramente inglesas. Esta explosión de nuevos términos continúa actualmente y continuará hasta que la ciencia deje de inventar o descubrir nuevas cosas, tal vez uno de los campos donde es más notorio este proceso es en la informática donde tenemos como ejemplo palabras que empiezan o están formadas por partes, prefijos o sufijos griegos, latinos o ingleses tales como: byte, cyber-, bios, hard-drive.

El segundo factor histórico que incidió en la formación del inglés fue la conformación del imperio británico. Éste en su momento de mayor apogeo gobernó cerca de un cuarto de la superficie del planeta y adoptó muchos vocablos provenientes de los pueblos que gobernaba o con quienes comerciaba. Es el caso de la India en donde lenguas nativas como el hindi y otras muchas aportaron términos como pundit, shampoo, pajamas, y juggernaut. Virtualmente cada lengua

de la tierra ha contribuido a la formación del inglés a lo largo de los siglos, desde el finlandés (sauna) y el japonés (tycoon) hasta las vastas contribuciones del latín, francés y alemán principalmente.

El imperio británico era un imperio marítimo, por tanto la influencia de la terminología náutica en el lenguaje inglés es también notoria, así palabras y frases como three sheets to the wind y scuttlebutt tienen su origen a bordo de los barcos. Con el descubrimiento, conquista y colonización de América; comenzó en Norte América la creación de un dialecto inglés distintivo propio de esta zona del imperio británico. Algunas de las características principales de este dialecto fueron las pronunciaciones y los usos idiomáticos que los colonos adoptaron. En ciertos aspectos el inglés americano es mucho más cercano al inglés del periodo medio o moderno de Shakespeare que lo que es el moderno inglés británico. Algunos “americanismos” que los británicos declinan en usar son en realidad expresiones de origen británico que fueron preservadas en las colonias, como por ejemplo fall como sinónimo de autumn (otoño), trash como sinónimo de rubbish, o frame-up (incriminar, enredar) el cual fue reintroducido en Gran Bretaña con las películas hollywoodenses de gangsters.

El dialecto inglés americano, (luego llamado con propiedad, inglés americano) sirvió como vía de introducción a muchas palabras provenientes de los lenguajes de los nativos americanos, la mayoría de ellas relacionadas con nombres de lugares como Mississipi, Ronaoke, Iowa. También eran comunes los nombres de objetos o animales como raccoon, tomato, canoe, berbecue, savanna, etc., pero en algunas ocasiones hubo palabras creadas que no tenían ninguna raíz de ningún lenguaje nativo, como por ejemplo Idaho, aunque en muchos casos las palabras indígenas eran cambiadas hasta ser casi irreconocibles.

El español también ha tenido un gran impacto en el inglés americano. La mayor parte de las palabras que entraron a formar parte del vocabulario norteamericano provino en principio del contacto de los primeros colonos en las tierras de baja California y Texas con los habitantes de la frontera mejicana. Es así que palabras como armadillo, mustang, canyon, ranch, stampede, y vigilante son de uso corriente en lenguaje cotidiano en Norteamérica.

En forma menos importante el francés y los lenguajes traídos por los esclavos africanos impactaron el inglés americano. Palabras como toilette, armoire, son originarias del francés y goober (fríjol), gumbo (mote), y tote (cargar) son préstamos originales del oeste de África, usadas en principio por los esclavos.

Finalmente, el siglo XX vio dos guerras mundiales en las cuales los países de habla inglesa tomaron papeles sobresalientes. Al final de la Segunda Guerra Mundial las cartas estaban echadas, el enemigo común estaba derrotado y los países de Europa arruinados, en este ambiente emerge Estados Unidos como gran vencedor y patrocinador de la reconstrucción europea. Surge entonces el

inconveniente de que entre todos los países europeos sólo Inglaterra comparte con Estados Unidos el idioma, esto plantea un problema de grandes proporciones para hacer funcionar un estado. Ante esta situación lo más apropiado, dada la urgencia y las condiciones socio económicas del momento (la Unión Soviética trataba entonces de aumentar también su influencia en la destruida Europa), se optó por enseñar inglés por lo menos a los funcionarios gubernamentales, como una estrategia a largo plazo para optimizar los procesos de cooperación entre los países patrocinados por Estados Unidos y Gran Bretaña.

A partir del momento en que Estados Unidos y la Unión Soviética emprenden la carrera armamentista y la guerra fría, cobra mayor importancia en el mundo la difusión de los lenguajes y costumbres de las potencias, lo que aunado a la innegable superioridad tecnológica y científica de éstas vino a desembocar en la adopción del inglés y el ruso como segundas lenguas (o sea que el proceso enseñanza / aprendizaje obedece a necesidades comunicativas importantes dentro de un país; pero no se trata de la lengua madre o primera lengua) o como lenguas extranjeras (haciéndose referencia a la lengua que se aprende en una institución educativa como una asignatura más; pero no se utiliza como medio de comunicación habitual). (Richards et al., 1992:143). Esto se dio en los países que directamente influenciaban estas potencias.

Con la caída de la Unión Soviética, el inglés se levanta como el idioma internacional gracias al amparo que le da ser la lengua de la potencia dominante actualmente.

Hoy en día, la difusión continuada del inglés es una consecuencia y una contribución a la globalización. Algunos factores son obvios: el crecimiento del mercado internacional y de las empresas multinacionales; el alcance aún más amplio de los medios de comunicación norteamericanos; la red electrónica en expansión creada por Internet, y el impacto lingüístico de las canciones, ropa, comida, deportes y ocio norteamericanos. Hay otros factores menos visibles, pero igual de poderosos, tales como el crecimiento del estudio del inglés en el extranjero y el número creciente de personas que va a estudiar a países de habla inglesa. En 1992, casi la mitad del más de un millón de población de estudiantes extranjeros a nivel mundial se matriculó en instituciones de seis países donde el inglés es lengua oficial: Australia, Canadá, Irlanda, Nueva Zelanda, el Reino Unido y Estados Unidos.

Muchas son las causas y muy diversas las razones por las que el inglés se ha convertido en una lengua internacional (González Davies y Celaya Villanueva, 1992; Durán Escribano, 1999; Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001); de hecho, su conocimiento supone casi una condición indispensable para el éxito profesional (Fishman, 2002). Richards et al. (1992: 187) definen lengua internacional como "a language in widespread use as a Foreign Language or Second Language, i.e. as a language of international communication" y

ejemplifican la definición con el inglés como la lengua internacional más utilizada. En una reciente entrevista, Halliday (Lam Kam-Mei y Halliday, 2002:11) comenta que el término "lengua internacional" puede tener varios sentidos. Además de su significado original de lengua artificial, una lengua internacional puede haber sido en origen una lengua regional que, en un momento determinado, se convierte en la más hablada o en vehículo de comunicación global. Según Halliday, en un mundo como el actual en el que la economía ha pasado de estar basada en productos y servicios a ser una economía de la información, la lengua vehículo de dicha información, el inglés, es la que se ha convertido en lengua internacional.

Aparte de ser una de las lenguas maternas que cuentan con un mayor número de hablantes (372 millones) (Broughton et al., 1980; Alcaraz Varó, 2000), diversas razones político-históricas han hecho que muchos países hayan adoptado el inglés como lengua materna o como segunda lengua (Broughton et al., 1980; González Davies y Celaya Villanueva, 1992; Alcaraz Varó, 2000). El rápido desarrollo tecnológico de los países de habla inglesa, destacando los Estados Unidos, ha jugado un importante papel en su condición de medio de comunicación internacional o lengua franca (Graddol, 1997). Pero no sólo en los países de habla inglesa sino en todo el mundo, los ámbitos tecnológico y comercial han experimentado una evolución muy rápida y el inglés se ha convertido en la lengua franca indispensable para la comunicación en los sectores científico y empresarial (Graddol, 1997; Alcaraz Varó, 2000; Kindelán Echevarría, 2001; Broca Fernández y Escobar Montero, 2002; Palmer Silveira, en prensa).

También la prensa, la televisión, el cine y la literatura en lengua inglesa están al alcance de casi todos los países del mundo, y la mayor parte de los estudios científico-tecnológicos mundiales están escritos en inglés. No en vano, Flowerdew y Peacock (2001:10) afirman que "the international language of research and academic publication is English". Según Alcaraz Varó (2000: 15), "en la mayor parte de las distintas especialidades, las publicaciones de revistas en lengua inglesa son las de mayor prestigio y difusión internacional". No debemos olvidar que a menudo es el inglés la única herramienta disponible para acceder al mundo del conocimiento y la investigación (Alcaraz Varó, 2000; Flowerdew y Peacock, 2001). Con todo ello, además de ser la primera lengua en diversos países con cierta influencia mundial debido a su poder económico (Flowerdew y Peacock, 2001), no es de extrañar que en muchos otros países el inglés sea una segunda lengua y se aprenda como lengua extranjera en la mayor parte del mundo (González Davies y Celaya Villanueva, 1992).

En los últimos años, la aparición de Internet ha contribuido a reforzar este panorama de dominio de la lengua inglesa (Graddol, 1997; Alcaraz Varó, 2000). La preponderancia del inglés en este nuevo medio de comunicación se hace evidente, según Gil Pou (2000: 24), cuando lo califica de "increíble fuente de datos, artículos, imágenes, fotos, entrevistas, [...] semejante a una biblioteca gigantesca [...] en la que es posible encontrar todo tipo de información" y en la que

"el idioma preponderante para viajar por sus autopistas es el inglés". Graddol (1997: 50) afirma que Internet es "the flagship of global English" y, según McCrum et al. (1986), el 80% de la información almacenada en Internet está escrita en inglés.

Así, la importancia de esta lengua sigue creciendo día a día a medida que cada vez más gente quiere o necesita comunicarse en inglés. Según Kachru y Nelson (2001), no hay duda de que el inglés es la lengua que más se enseña, se lee y se habla en estos momentos mundialmente. Su condición de lengua internacional (Bhatia, 1997a; Widdowson, 1997; Brutt-Griffler, 1998; Flowerdew y Peacock, 2001; Fishman, 2002) o, como se viene acuñando últimamente por muchos autores, lengua global (Graddol, 1997; De Lotbinière, 2001; Kachru y Nelson, 2001; Seidlhofer, 2001; Yano, 2001) ha impulsado, en las últimas décadas, la importancia de su enseñanza y aprendizaje.

Es de esta forma como el inglés deja de ser sólo una lengua para convertirse en algo que debe y puede ser exportado y aprendido como un objeto de estudio y un elemento más en el amplio espectro de posibilidades de intercambio de información con que contamos actualmente.

1.2. LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA

El inglés es un objeto de conocimiento que se necesita transponer a través de unos postulados didácticos para dotarlo del significado formativo y llevarlo a la cultura de la escuela. Estos postulados didácticos se encargarán de la reconceptualización y la recontextualización del objeto de estudio. Se propone la didáctica como un sistema complejo para realizar el análisis de cómo el objeto de estudio: el inglés, se transforma en objeto de enseñanza.

Tabla 1. La enseñanza de la lengua inglesa

PROCESO DOCENTE EDUCATIVO	MODELO TRADICIONAL	MODELO ACTIVISTA
PROBLEMA	La lengua inglesa como legado cultural de occidente.	Necesidades sociales de comunicación.
OBJETIVO	Leer literatura en su versión original.	Escuchar, hablar, leer y escribir la lengua inglesa.

OBJETO	Traducción.	Comunicación.
CONTENIDO	Gramática de la lengua.	Diferentes aspectos de la cultura de la lengua a aprender.
MÉTODO	Transmisionista.	Activista.
FORMA	Enseñanza.	Aprendizaje.
MEDIOS	Tiza y tablero.	Medios audiovisuales, laboratorio de idiomas, símbolos y gestos, flashcards, etc.
EVALUACIÓN	Memorística y cuantitativa.	Por procesos y es cualitativa.

Según Noam Chomsky, existen una serie de reglas de gramática universales que están establecidas en el niño cuando nace. Lo que hace este infante es construirlas y transformarlas a medida que va creciendo. De acuerdo con el mismo autor, el período de adquisición de un idioma termina cuando la persona aprende su lengua materna. Los idiomas que pueda aprender en un futuro, serán insertados por un proceso de aprendizaje y no de adquisición. En otra palabras, se adquiere L1 (lengua materna) y se aprende L2 (lengua extranjera).

Dentro de las estrategias para la enseñanza del inglés se encuentra el modelo tradicional, el cual también se conoce como el método basado en la gramática y la traducción; este método abarca un amplio rango de aproximaciones, principalmente la producción oral. El estudio de la lengua extranjera es abordado como una disciplina mental, cuyo objetivo principal es leer literatura, en su versión original. En esta estrategia el aprendizaje de vocabulario se aborda con la memorización de listas de palabras sin la mediación de ejercicios que faciliten el proceso de identificación entre significante y significado.

La forma básica es analizar y estudiar las estructuras gramaticales de la lengua (L-2) a través de la traducción de la lengua extranjera a la materna y viceversa. Este método está basado más que todo en la palabra escrita. Se presenta la regla de una parte específica de la gramática, empleándose varias veces en un texto, se practica en forma escrita para luego traducir las oraciones a la lengua materna. Generalmente, las explicaciones, las instrucciones y las aclaraciones se dan en la lengua materna, en este caso en español. Sin embargo este método también

plantea varios inconvenientes cuando es utilizado con el objetivo de enseñar a hablar una lengua extranjera, ya que la principal herramienta usada es la lengua materna. No es cosa nueva pensar que para hablar una segunda lengua es necesario pensar directamente en esa segunda lengua, porque de otra forma el ejercicio sería confuso o aún extenuante.

Cuando el estudiante aprende una segunda lengua por el método de traducción siempre está usando su lengua materna como lengua de trabajo para traducir patrones de oraciones escritas en la lengua extranjera. De este modo haciendo esto repetitivamente, el estudiante adquiere inconscientemente el hábito de traducir siempre que se vea enfrentado con la lengua extranjera, y a la larga llega a un punto en que es incapaz de entender un texto escrito en lengua extranjera sin traducirlo. Entonces si ya es difícil comprender una lectura, el estudiante puede encontrar que dominar la competencia para comunicarse oralmente es casi imposible. Es evidente también que en algunas lenguas que comparten raíces comunes como el español, francés, o italiano cuyos orígenes están en el latín; se encuentran estructuras gramaticales similares de modo que para el estudiante es menos problemático hacer el cotejo al tratar de traducir; pero entre lenguas contrastivas como el inglés y el español, donde los sistemas gramaticales son completamente distintos, este proceso no es tan sencillo, lo que hace que el estudiante utilice la traducción, palabra por palabra u oración por oración, de forma que el acto comunicativo oral en el caso del inglés (por lo menos) es algo sumamente dispendioso y agotador, en el que al final el estudiante o la persona que recibe el mensaje no puede entender; lo cual desemboca en lo que se conoce como bloqueo comunicativo.

De igual manera, hay muchos profesionales que son perfectamente capaces de traducir simultáneamente, pero debe quedar claro que ellos tienen años de entrenamiento y lo hacen para objetivos específicos.

Una de las más grandes contradicciones para aquellos que defienden el método traductivo como forma de aprendizaje de idiomas es que el objetivo de este método es principalmente leer un texto escrito en la lengua extranjera que se estudia en versión original.

Cuando el aprendizaje de una lengua extranjera se planteó como objetivo la comunicación con los hablantes de esa lengua, y no sólo la lectura de obras literarias, se vio que el método basado en la gramática y la traducción no podía seguir utilizándose, o al menos no de forma exclusiva. Surgen así, en las décadas de los años veinte y treinta, una serie de iniciativas metodológicas, posteriormente agrupadas bajo la denominación de "métodos directos", cuyo denominador común es la idea de que al estudiante hay que ponerlo en contacto directo con el idioma que quiere aprender, simulando situaciones concretas lo más parecidas a las reales que se pudieran conseguir en el aula.

Algunas estrategias se han desarrollado gracias al auge de la lingüística y la comunicación, con las cuales se hace más comprensible el proceso de adquisición de un idioma extranjero. Muchas de estas nuevas formas se consolidaron como una reacción contra los principios del método tradicional o método basado en la gramática y la traducción. Estas nuevas estrategias se construyen con base en las competencias comunicativas.

Entre estas estrategias se encuentran el enfoque directo, el cual está basado en el principio de que el estudiante debe aprender el idioma extranjero de la misma forma que adquirió la lengua materna. Los primeros pasos en la adquisición de vocabulario están dados por el uso de gestos y símbolos, y la gramática se enseña inductivamente; por lo tanto se evita a toda costa la traducción. Este método es ideal con grupos pequeños, mas no para los tradicionales grupos numerosos. Con estos grupos numerosos es necesario buscar otro método alternativo más eficiente para estas condiciones.

También existe la estrategia audio-lingual, la cual también se conoce como AUDIO-ORAL, ya que se desarrollan rápidamente las destrezas del habla y la escucha en el idioma extranjero. Esta estrategia está apoyada en la poca utilización de la lengua materna en el aula de clase, la práctica de los estudiantes sin el texto escrito; sólo por lo que escuchan y el desarrollo de la competencia oral y escrita en lectura y escritura. También se basa en la creencia que en el comportamiento humano el aprendizaje del lenguaje es la adquisición de un conjunto de hábitos correctos de lenguaje. El aprendiz repite patrones y frases en el laboratorio de idiomas hasta que está apto para reproducirlas espontáneamente.

El Programa Especializado de la Armada de los Estados Unidos para Entrenamiento, ASTP, (por sus siglas en inglés) fue un intensivo acercamiento especializado a la instrucción de la lengua utilizado en 1940. En los años posteriores a la Guerra, la versión civil del ASTP y el método audio lingüístico consistía en la memorización de diálogos, pruebas de patrones y énfasis en la pronunciación.

En relación con la teoría generativa creada por Noam Chomsky está la estrategia lógico-estructural. Los teóricos de este campo dirigen sus esfuerzos a alcanzar objetivos prácticos, iniciando desde algunos fenómenos lingüísticos estructurales. La clase es conducida por un sistema deductivo. Una unidad lingüística produce nuevas oraciones por transformación y sustitución. El lenguaje se concibe como un fenómeno auditivo, el cual se debe enseñar sin texto escrito. El vocabulario se adquiere a través de la interacción oral. El estudiante debe escuchar el idioma por un período determinado de tiempo antes de comenzar a hablarlo.

Según Chomsky, el hombre tiene una disposición innata para organizar fenómenos auditivos de un lenguaje. Para ellos, aprender un idioma no consiste

en repetir fórmulas de una forma mecánica. La estrategia lógico-estructural favorece la imitación y creación de situaciones, así el lenguaje se convierte en un creador de nuevas experiencias. Es preponderante el uso del laboratorio de inglés en esta estrategia.

Aparece, en la década del 70, la estrategia conocida como communicative approach, la cual enfatiza en los estudiantes la habilidad de emplear un idioma extranjero en situaciones específicas, para hacerlos competentes comunicativamente. Los educandos deben seleccionar un segmento particular del idioma y deben saber cuándo, cómo, y con quién deben emplearlo. Uno de los retos más importantes es integrar las funciones de un idioma (información, solución de problemas, intercambios sociales) con el uso correcto de estructuras. El problema consiste en combinar fluidez con empleo correcto del idioma. Para solucionar esto, los docentes formularon el currículo y las unidades de aprendizaje según las nociones que un estudiante necesita para comunicarse efectivamente. Esta estrategia surgió como una reacción a la que está basada en la gramática y la traducción y a la estrategia audio-lingual, ya que aquéllas no acentuaban los usos comunicativos de un idioma.

Existe otra estrategia que se basa en las metas, intereses, necesidades, autonomía, responsabilidad y creatividad de los estudiantes; la cual es conocida como estrategia humanista. La creatividad del estudiante juega un papel importantísimo en el aula; y se le da mucha relevancia no sólo a la parte intelectual del estudiante sino a la parte afectiva.

Dentro de la amplia gama de estrategias se encuentra la estrategia silenciosa. Desarrollada por Caleb Gattegno, consistente en el uso de la mímica, los gestos, toda clase de ayudas visuales, incluyendo cartas de colores para la enseñanza de los sonidos, en particular los bastones de diferentes colores y longitudes de Cuisiniere; los cuales sirven para animar a los estudiantes para que hablen. En fases primarias del aprendizaje, los aprendices hablan animadamente sobre los bastones y el profesor permanece casi “callado” observando el proceso. Según la teoría de Gattegno el aprendizaje de una lengua es más efectivo si el estudiante toma responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje al descubrir significados por sí mismo, en lugar de repetir estructuras; y de resolver problemas, más que de memorizar.

La programación neurolingüística es otra estrategia que consiste en un conjunto de principios, actitudes y técnicas que guían y permiten al estudiante cambiar o eliminar modelos de comportamiento como éste lo desee. Su auge comenzó en los años 70 con Bandler y Grinder y consiste en saber qué es lo que motiva o influencia a los estudiantes a aprender. Una de las mayores contribuciones a la educación es hacer pensar un poco más a los docentes en los diferentes estilos de aprendizaje.

El psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov, reconocido en occidente en los años 70 desarrolló la sugestopedia, estrategia de aprendizaje que está basada en la sugestología, a partir de la cual se sostiene que el cerebro, especialmente el hemisferio derecho, puede ser directamente estimulado por el poder de la sugestión. Como estrategia de enseñanza, en ella se emplean ejercicios de relajación diseñados para extraer todas las ansiedades que en determinado momento puedan actuar como bloqueadores para que se dé el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

Otra de las aproximaciones que se ha dado para el aprendizaje de una lengua extranjera es la que tiene en cuenta el aspecto cultural de la misma, la cual se basa en la integración de la cultura con el aprendizaje de la lengua. Esta estrategia sostiene que la cultura alberga los hábitos, costumbres, comportamiento social, conocimiento y posturas asociadas con un grupo de personas. Las formas culturales de ese grupo son los artefactos y textos, orales y escritos, que representan las creencias y valores de una comunidad. Aparte de que la cultura es empleada como un contenido en la enseñanza de una lengua, ella, (la cultura) se está convirtiendo en una estrategia para la enseñanza de aquélla. Se asume entonces que al exponer a un estudiante a ciertas partes de esa nueva cultura, aprenderá el lenguaje necesario para ese contexto particular.

La estrategia natural approach surge en la década del 70. Sus teóricos distinguen entre aprendizaje y adquisición puesto que cuando el estudiante está aprendiendo vocabulario o verbos, está en el “proceso de aprendizaje”; pero cuando juega o se mueve haciendo cosas diferentes e interesantes, está aprendiendo el lenguaje en su forma natural. En este método el significado es considerado la esencia del lenguaje y el vocabulario (no la gramática) es el centro de la lengua.

Como parte de la aproximación natural, (natural approach) los estudiantes escuchan al profesor y usan el lenguaje comunicativamente desde el principio de los cursos. Ciertamente existen similitudes con el método directo (mucho más antiguo) con la excepción de que se permite a los estudiantes usar su lengua nativa en el proceso de aprendizaje. En las etapas tempranas del proceso, los estudiantes no son corregidos durante la producción oral (a menos, claro, que el error sea demasiado grave y pueda afectar el sentido) dado que el profesor se concentra en el sentido más que en la forma. En este método las actividades comunicativas y el papel de los estudiantes son fundamentales. Se hace uso de muchas actividades de role play, conversación y discusión en grupo, entre otras.

2. LA LÚDICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS

2.1. ¿QUÉ ES LA LÚDICA?

Según el Diccionario de Filosofía Ilustrado, 1996, lúdica (referente al juego), y el análisis etimológico, la palabra lúdica se origina en el latín ludicrus y ésta a su vez de ludus que significa juego o deporte. En inglés se emplea el término ludicrous con una significación de algo que produce mucha risa por ser algo obvio e incongruente. En nuestra lengua, el significado se asemeja más al latín en el sentido de juego, o deporte. Ahora, en lo que respecta al juego, se encuentra que es el impulso propio de los seres humanos que expresa actitudes particulares, tanto subjetivas como de carácter cultural en el individuo y que permite exteriorizar la capacidad de relación del mismo con los objetos y con otros individuos, los diversos modos de relación y la dependencia y la facilidad para construir mundos ideales o patrones por medio del desarrollo de esta actividad.

El juego es tema primordial de la psicología, la pedagogía, la antropología social, la antropología filosófica y de las teorías estéticas cuando relacionan estrechamente la actividad lúdica o juego con la actividad creadora. Muchos filósofos se han ocupado del juego: Pascal estudió el problema del azar, desde el punto de vista lógico y matemático, dentro de la llamada teoría del juego, formulada tras investigar acerca de los llamados juegos de azar; Eugen Fink (1996) entiende el juego por contraste entre la realidad cósmica y la finitud humana, en donde esta última frente a la totalidad del cosmos es un juego; de ahí que el hombre básicamente es tomado como ser lúdico. El estatus ontológico del juego visto desde la idea de ser y mundo es la propedéutica conceptual de la fenomenología del fenómeno en Fink, y por lo mismo su punto de vista del juego es ontológico por contraste de óntico (conocimiento que se refiere a los entes y al sentido del ser).

Heidegger, (1954) por su parte hace del juego uno de sus conceptos claves, sobre todo en la última fase de su pensamiento. En su escrito *¿Qué significa pensar?* introduce la noción de juego del lenguaje, el cual es un modo de ver lo que el lenguaje propiamente dice cuando habla, pues en el juego se deja ver la cosa como tal, y al ser pensada así, nos dejamos aproximar por el ser de la cosa, es decir, somos un ser que juega el juego del mundo. Para Heidegger, el mundo es ontológicamente un carácter del existir mismo.

Mientras que Gadamer (1996) toma la idea de juego artístico. Existe un horizonte de la tradición en donde tiene lugar el diálogo o proceso discursivo histórico a

manera de juego; por tanto el juego es el hilo conductor de la explicación ontológica, pues es él quien posibilita la existencia de los jugadores (interlocutores): el juego es la historicidad misma. (Diccionario de Filosofía Ilustrado, 1996:314).

En la obra *Homo Ludens*, Johan Huizinga (1972), emplea la expresión *homo ludens* para referirse al hombre que juega, muy lejano del *homo faber*, hombre que hace. Porque según el autor, el *homo sapiens* del siglo XVIII, está muy lejos de poseer la “racionalidad” que debería tener. Aunque tanto el *homo ludens* como el *homo faber* expresan funciones esenciales en todos los seres por tanto, debe tener su lugar preferencial una junto a la otra.

“Muy a menudo, el esfuerzo que los hombres ponen en actividades que parecen ser completamente inútiles, resulta ser extremadamente importante por caminos que nadie habría podido prever. El juego ha sido siempre la fuente de la cultura”. Ítalo Calvino (escritor italiano).

La lúdica como proceso ligado al desarrollo humano, es una actitud, una predisposición del ser frente a su cotidianidad, es una forma de estar en la vida, de relacionarse con ella, en esos espacios de disfrute, goce y felicidad, acompañados de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginarias como el juego, la chanza, el sentido del humor, la escritura y el arte.

El juego en muchas de sus manifestaciones se encuentra ligado al goce, al placer, al deseo y a un proceso de distensión apto para la creación misma; pero no es tan simbólico como aparenta ser; puesto que en la actividad del niño, el juego, opera con significados separados de los objetos; diferente a lo que sucede en un adulto; quien sí tiene capacidad de recurrir a los sistemas simbólicos complejos.

La “Teoría de la expresión” según Bernan Mason, plantea que la lúdica desde el punto de vista biológico cumple una función como órgano activo y vivo delimitada por los fenómenos naturales. En su aspecto sociocultural se habla del juego como acciones pasadas de generación en generación.

Estas conceptualizaciones y otras que existen nos han presentado la posibilidad que la lúdica va mucho más allá del mismo juego del hombre en ganar goce y placer y llega a otros estados del ser que busca un desarrollo más integral, tanto en los campos individual como colectivo. La lúdica desde este punto de vista busca la positividad, produciendo beneficios biológicos, psicológicos, sociales y espirituales entre otros, busca un hombre hacia la integralidad de ser, pensar y actuar en un constante proyecto de mejorar sus condiciones de vida.

Otra serie de afectaciones en las cuales existen interacciones sociales, se pueden considerar como lúdicas, entre las cuales están el baile, el amor y el afecto; en estas prácticas culturales la única recompensa que se tiene es la gratitud y la

felicidad. La mayoría de los juegos son lúdicos; pero la lúdica no sólo se reduce a la pragmática del juego.

Para entender la lúdica y el juego, es necesario apartarnos de las teorías conductistas-positivistas, las cuales para explicar el comportamiento lúdico sólo se basan en lo didáctico, lo observable, lo mensurable. Por otra parte, también debemos comprender las teorías del psicoanálisis que estudian el juego desde los problemas de la interioridad, del deseo, del inconsciente o desde su simbolismo.

Alrededor del concepto del juego existen muchas teorías. De su estudio se han ocupado sicólogos, pedagogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, historiadores, entre otros. Para Vigotsky (1982), puede ser entendido como un espacio asociado a la interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales; para Deleuze como un estado liso y plegado; según Winnicott (1979), como un lugar que no es una cuestión de realidad síquica ni realidad exterior; para Dewey como algo sometido a un fin; de acuerdo con Caillois (1958), el juego es un proceso libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio; para Huizinga (1954), como una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar. Desde otras perspectivas, para potenciar la lógica y la racionalidad, según Piaget, o para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos, según Freud (1920).

La realidad del juego abarca tanto el mundo animal como el mundo humano. La presencia del juego no está ligada a ninguna etapa específica de la cultura, ni a una concepción del mundo; pues todo ser pensante puede imaginarse la realidad del juego; eso es lo que nos hace diferentes de los animales con respecto al juego. Según Johan Huizinga, nosotros jugamos y sabemos que jugamos: somos, por tanto, algo más que seres de razón, puesto que el juego es irracional.(Huizinga, 1954).

Así, las grandes ocupaciones primordiales del hombre en su convivencia están todas “impregnadas” de juego. Una de ellas, la más sublime que es el lenguaje, “primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata; en una palabra, nombra; es decir levanta las cosas a los dominios del espíritu. Al jugar fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado; pues tras de cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras.” (Huizinga: 15). Además este autor, le atribuye al juego las características de libre, porque tanto el niño como el animal encuentran gusto en él; mientras que para el adulto es una actividad que puede abandonar en cualquier momento. Otra característica del juego es que es desinteresado, puesto que se presenta en la vida cotidiana como un “oasis” para escapar de la rutina. Pero cuando ya es de carácter recurrente, se convierte en parte de la vida misma. La tercera característica del juego es que está encerrado en sí mismo y su limitación,

pues tiene un tiempo y un espacio determinado, agotando su curso y su sentido dentro de sí mismo. (Huizinga: 21).

Otra característica del juego es que crea orden; cualquier asomo de incumplimiento de las “reglas del juego”, lo estropea y lo anula. Su conexión íntima con el orden es quizás la mejor manera de establecer su estética, pues está lleno de las dos cualidades más nobles que el hombre pueda encontrar en las cosas y expresarlas: ritmo y armonía. (Huizinga, 1968).

Las características esenciales del juego en su expresión original, según Roger Caillois en Teoría de los juegos (Seix Barral, Barcelona, 1958) son: la articulación libre del juego, pues no es dirigido desde afuera; la realidad en que se desarrolla dicho proceso es ficticia, en el sentido de que se estructura mediante una combinación de datos reales y datos fantaseados; su canalización es de destino incierto en el sentido de que no prevé pasos en su desarrollo ni en su desenlace. Justamente, la característica de incierto es la que mantiene al jugador en desafío permanente, haciéndole descubrir y resolver alternativas; es improductivo, en el sentido de que no produce bienes ni servicios. No es útil, en el sentido común que se le da al término. Finalmente, su interés fundamental no es arribar a la consecución de un producto final; es reglamentado en el sentido de que durante su transcurso se van estableciendo convenciones o reglas in situ, en forma deliberada y rigurosamente aceptada y produce placer, es decir que la actividad en sí promueve en forma permanente un desafío hacia la diversión.

Cuando se piensa en el juego, no se puede perder de vista la cultura, ya que todo ese cúmulo de creencias, valores, características especiales van haciendo de cada hombre un ser único e irrepetible. Y al tomar la cultura no se puede dejar de hablar de la educación como acción y conjunto de actividades que tienen por finalidad la incorporación de los seres humanos más jóvenes a la especie. Es decir, su carácter de socialización. A su eficaz realización aportan las distintas instituciones sociales que ayudan a que el ser asocial que es el hombre al nacer, pueda pasar, gracias a su gestión, al ser social que es hoy.

2.2. LA LÚDICA APLICADA EN LA ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DEL INGLÉS

Para Decroly (1986) y Montessori dos grandes pedagogos, el juego ocupa un lugar preponderante en la educación; mientras que para Célestin Freinet, es inconcebible basar toda una pedagogía en el juego, es admitir que el trabajo es impotente para asegurar la educación de las nuevas generaciones. Y así continuaría dando una extensa lista de definiciones de la lúdica y el juego. Pero lo que nos interesa aquí es el lugar que éste ocupa en la educación, enmarcándolo en la didáctica.

Las posiciones pedagógicas referentes al juego varían de uno a otro sistema y para comprenderlas bien es necesario partir de una definición operacional de la noción de juego. Para el autor Louis Not (1998), el juego no es una actividad menor o degradada; es sólo una actividad práctica.

Si se hace un recorrido por los diferentes autores respecto a la función del juego en la educación encontramos que Montessori rechaza la introducción del juego en las actividades escolares; todas estas actividades, en cualquiera que sea su forma, son trabajo. Se hablaba anteriormente del carácter libre del juego y éste lo es en cuanto al manejo del tiempo y de intereses.

Freinet asume una posición muy similar a la anterior: las actividades escolares se confunden con el trabajo, sin embargo opone el trabajo juego al juego trabajo. El primero es un trabajo porque es útil y productivo, pero semejante al juego porque procede de móviles intrínsecos. El segundo es una actividad lúdica (y como tal se juzga inferior al trabajo) que cumple la función de artificial y sucedáneo cuando el medio no responde a la necesidad del trabajo que es natural para el alumno. No es el juego el que es natural, sino el trabajo.”(Freinet citado por Not: 1979: 200).

Mientras Dewey relaciona el juego con las actividades estéticas, Claparede, propone el juego como una actividad fundamentada para la adquisición de conocimiento y sostiene que el niño es niño porque tiene la necesidad de jugar, lo cual es discutible porque está confundiendo la causa con el efecto.

El juego tiene la función de acompañar, simular, mostrar cómo es el mundo de la vida a los estudiantes. Esta función se cumple no sólo en la etapa de la niñez sino en la edad adulta.

Para el adulto, el juego es una actividad que puede abandonar en cualquier momento. Es algo superfluo. Sólo en esta medida nos acucia la necesidad de él, que surge del placer que con él se experimenta. En cualquier momento puede suspenderse o cesar por completo el juego. No se realiza en virtud de una necesidad física y mucho menos de un deber moral, así como no es una tarea. Se juega en tiempo de ocio. Sólo secundariamente, al convertirse en función cultural aparecen los conceptos de deber y tarea asociados con el juego. (Huizinga: 20. 1968).

En lo que respecta al juego educativo, es una noción que es contradictoria debido a que el fin del juego es en sí mismo el juego; no tiene otra. Cuando tiene o se le dan objetivos determinados ya no lo es. Lo sería si el individuo se entregara a esta actividad libremente sin más designio que el placer que encuentra en él; pero el problema sería si una actividad así definida es educativa para determinados objetivos. (Not: 201).

El juego por sí mismo no produce conocimiento; pero sí contribuye en gran medida a la dinamización del aprendizaje, puesto que permite o posibilita la creación de nuevos mundos, el desempeño de nuevos roles que en la realidad no se viven, la fortaleza en algunos aspectos de la personalidad de los individuos, la interacción de los seres, entre otras bondades del juego.

El juego es indispensable para el desarrollo del niño por “los roles que le permite vivir, los modos de afirmación de sí mismo que le ofrece, la regla que le obliga a aceptar y que le enseña a obedecer, puesto que cada juego tiene sus reglas, y sobre todo por las innumerables creaciones que le sugiere”. (Not: 201).

Decroly (1986) sí le reconoce un valor formativo al juego y preconiza recurrir a juegos educativos.

Aunque el juego puede conducir a ciertas formas de conocimiento no es su objetivo y no permite “conocer a los seres y a las cosas sino en función de sus comportamientos que lo caracterizan y que están centrados en las aspiraciones del yo, más que en las leyes del mundo”. (Not: 202).

Menciona Not (1979) a J. Chateau, quien permite una exploración espontánea de lo real pero si se desea llegar a un conocimiento más profundo hay que recurrir a una exploración guiada y por tanto utilizar rodeos muy poco diferentes de la educación que se considera seria: según la fórmula de Claparede, para la educación intelectual el juego no es más que una propedéutica. Lo que significa que el juego sólo sirve para lo que en nuestro quehacer docente se llama motivación o actividad preliminar antes de abordar los conceptos. Agrega Not, que el juego de todas maneras tiene efectos sobre el conocimiento, vale decir sobre el desarrollo de las funciones mentales mismas; pero “para tener acceso al saber es preciso transponer el umbral, más acá del cual se desarrolla el juego” (Not: 202).

El juego no se puede caracterizar como mera diversión, capricho o forma de evasión, puesto que el juego es el fundamento del desarrollo sicoafectivo, emocional y el principio de todo descubrimiento y creación.

Como proceso ligado a las emociones, contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos pues la neocorteza (racionalidad), surge evolutivamente del sistema límbico (emocionalidad). Por otra parte como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser originando un aumento de la gradualidad de la misma. Así, a mayor conciencia lúdica, mayor es la posibilidad de comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea.

Los hermanos de Zubiría, afirman que nosotros como especie queremos jugar, necesitamos jugar, “no juegos simples, sino cada vez más complejos. Juegos de cantos, juegos de dominó, deportes, deportes-ciencia, viajar, conocer nuevos lugares, novelas, juegos de palabras (poesía), juegos de imágenes (cine), juegos

con arcilla y chatarra (escultura), juegos con sonidos (música)... y juegos con sistemas simbólicos abstractos (ciencia).” (De Zubiría, Miguel y Julián: 1995: 28).

La neuropsicología del aprendizaje se encarga de explicar que una gran parte de la corteza cerebral se destina a los juegos representativos: el lóbulo parietotemporoccipital y buena parte del neocórtex se dedica a pensar. El lóbulo parietotemporoccipital no existe en los mamíferos depredadores y en los monos superiores “no está más que esbozado” (Luria-1982, citado en: Zubiría:). Con el uso mayor de la función representativa este lóbulo ganaba terreno a los viejos analizadores. Hoy ocupa un lugar destacado en la mitad posterior del cerebro humano.

El desarrollo de este lóbulo parietotemporoccipital facilitó el paso de la inteligencia práctica hacia la inteligencia representativa o pensamiento dándole al ser humano un mecanismo especializado en manipular, almacenar e interpretar representaciones. Sin embargo, eso no se hubiera dado sin la aparición de otra transformación social paralela. Concluyen los hermanos de Zubiría su reflexión sobre el pensamiento diciendo que el “pensamiento nació como un subproducto del tiempo libre. Al aparecer empezó a dilatar las fronteras espaciotemporales, a romper los límites estrechos que mantenían pegados a los primeros hombres al aquí y al ahora. (Miguel y Julián de Zubiría: 1995, 30).

En conclusión, el juego es el fundamento principal del desarrollo sicoafectivo-emocional y el principio de cualquier descubrimiento y creación. Como proceso ligado a las emociones contribuye enormemente a fortalecer los procesos cognitivos, pues la neocorteza, de la que se hablaba anteriormente, o sea la racionalidad, surge evolutivamente del sistema límbico o sea la emocionalidad. Por otra parte como práctica creativa e imaginaria, permite que la conciencia se abra a otras formas del ser originando un aumento de la gradualidad de la misma. Siendo así, a mayor conciencia lúdica, mayor posibilidad de comprenderse a sí mismo y comprender el mundo.

Según Carl Rogers, los docentes debemos ser facilitadores del aprendizaje en la medida en que ayudemos a transformar un grupo: “liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio aunque nunca lo logre de manera total, constituye una experiencia grupal inolvidable”. (Rogers: 90) Es en este contexto donde surgen alumnos inquietos por el aprendizaje, que en realidad quieren aprender, científicos y alumnos realmente creativos.

El juego, como actividad propicia para la creación humana, posee su propio espacio interno y su propio tiempo, pues el juego actúa en el tiempo presente quitándose la sombra del pasado y del futuro. En el juego sólo importa lo que sucede en ese momento (es por esto que en el niño el tiempo del juego es efímero

y muy corto). Estos espacios internos (del juego) se manifiestan con altas dosis de felicidad, goce y fiesta, en los que el jugador, de igual forma que el artista se entrega a dicha actividad, mediante una acción libre y espontánea.

2.3. JUEGOS LEXICOGRAFICOS PARA LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO DE LA LENGUA INGLESA

Antes de abordar el proyecto de investigación propuesto es necesario dirigirse específicamente a los componentes del proceso que intervienen en el transcurso del aprendizaje para luego entrar a mostrar como se dio dicho proceso en la investigación concerniente. La actividad que ejecuta el estudiante para educarse es el aprendizaje. El papel del profesor es guiar ese aprendizaje, es la enseñanza. Éstas, la enseñanza y el aprendizaje, se realizan sobre un objeto de estudio proveniente de la cultura de la humanidad, es el contenido. En nuestra investigación el contenido es parte del vocabulario de la lengua inglesa específicamente los verbos, regulares e irregulares, adjetivos y adverbios.

El proceso docente educativo, es llamado también proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es una denominación limitada ya que reduce el objeto de estudio de la didáctica “sólo a las actividades de los tipos de sujetos que intervienen en el proceso: el profesor y el estudiante”. (Álvarez y González: 2002: 38). Este proceso está compuesto por ciertas unidades también llamadas categorías que caracterizan un aspecto del sistema mismo: “el problema, la situación de un objeto que genera una necesidad en un sujeto que desarrolla un proceso para su transformación. El objeto, parte del mundo real que será enseñando. El objetivo, el propósito, la aspiración que el sujeto se propone alcanzar en el proceso para que, una vez transformado, satisfaga su necesidad y resuelva el problema. El contenido, los diferentes objetos de las ciencias seleccionados para desarrollar el proceso. El método, la organización interna del proceso docente educativo en tanto procesos de comunicación y acción; son los pasos que desarrolla el sujeto en su interacción con el objeto, a lo largo del proceso docente. Los medios, herramientas que se utilizan para el desarrollo del proceso. La forma, organización que se adopta desde el punto de vista temporal y organizacional en la relación docente-discente para desarrollar este proceso. La evaluación, constatación periódica del desarrollo del proceso, de modificación del objeto. Álvarez y González (2002).

En el aprendizaje de cualquier lengua, especialmente cuando se trata de una lengua extranjera es muy importante tener en cuenta la cultura asociada a ella. La dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua en la universidad está asociada al desconocimiento de la cultura y a los esquemas rígidos de ese aprendizaje.

Como ya se mencionó en la historia del inglés, el lenguaje es producto de la evolución cultural de un pueblo a todos los niveles. Esta evolución única e irreplicable es la que dota al lenguaje de su lógica propia y es la que dicta en últimas las reglas y convenciones por las que se rige un idioma. Como podría entonces suponerse, la lógica y el desarrollo del inglés son muy diferentes a los del español y viceversa. Esta situación plantea entonces la necesidad de esbozar la aclaración de este tipo de diferencias entre las lenguas en la planeación de actividades. Como ejemplo podría citarse la situación confusa que se puede generar cuando se propone el estudio de las formas de adjetivación inglesa que contrastan radicalmente con la forma de adjetivar española. Para los alumnos no sólo es satisfactorio saber como funcionan la adjetivación atributiva y predicativa en inglés sino que muchas veces se hace necesario una explicación desde lo cultural para poder asimilar con más propiedad este tipo de particularidades lingüísticas.

En lo cultural están involucradas todas las asociaciones, derivadas de la estructura física de una sociedad, de su evolución histórica, de las visiones políticas y de los modelos educativos que convergen en las personas. Un individuo que no esté inmerso en la cultura a la cual pertenece la lengua que está aprendiendo, puede relacionarse más fácilmente con dicha cultura por medio del juego. El juego es transversal al aprendizaje de una lengua. Por eso la propuesta de los juegos lexicográficos consiste en hacer una aproximación diferente al aprendizaje del vocabulario de la lengua inglesa en un curso de competencia lectora por medio del empleo del juego en el aula de clase.

Las expresiones del juego son muy diversas y están estrechamente ligadas con la realidad, al desarrollo de la personalidad y la capacidad de relacionarse con los demás. Por lo tanto el juego no se puede inscribir sólo a una etapa del desarrollo del individuo; sino que hace parte de toda la vida. Las expresiones del juego en el ser humano son permanentes pero pueden expresarse de manera diferente según el contexto. El juego hace parte de la cultura de un pueblo. Sus formas de expresión y todo lo demás están íntimamente relacionados con el desarrollo de la persona, y es una parte constitutiva del ser humano.

En conclusión, el juego hace parte del ciclo de toda persona pero también permite establecer relaciones de unos individuos con otros dentro de una amplia gama de asociaciones y actividades, las cuales se dan en las comunidades y que pueden ser muy particulares dependiendo de su cultura; de ahí que el juego hace parte de la cultura y si ésta se conoce, se puede conocer la lengua a través de otro componente de la cultura como es el juego.

Ahora bien, en la estrategia de los juegos lexicográficos para la enseñanza del vocabulario del inglés en un curso de competencia lectora, tenemos cada uno de los anteriores componentes:

- El problema: ¿Cómo incrementar el léxico en los procesos de aprendizaje de vocabulario de la lengua inglesa para la comprensión de lectura?
- El objetivo: Comprender y recordar el léxico inglés para utilizarlo de forma correcta semántica, gramatical y sintácticamente valorando su uso en la vida cotidiana.
- El contenido: Verbos regulares, irregulares, el adjetivo y el adverbio en inglés.
- El método: gramático traductivo con enfoque lúdico.
- La forma: Por medio de diferentes actividades a alumnos de la facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Los medios: Los juegos lexicográficos, los cuales estaban conformados por: verbos regulares con figuras para que los estudiantes busquen y luego escriban oraciones en inglés empleando dichos verbos, adverbios en inglés en desorden para que los estudiantes los organicen, adjetivos incompletos para que los alumnos encuentren el adjetivo correcto y luego los empleen en oraciones, pirámide de palabras, en la que los estudiantes deben descubrir algunas palabras inglesas que comienzan con la letra “s” a partir de unas claves dadas, comprensión de lectura sobre el corazón, para que los estudiantes completen una tabla con información extraída del texto.
- La evaluación:
 - Conducta de entrada realizada en dos grupos.
 - Evaluación final escrita sobre los temas propuestos.
 - Encuesta realizada a los estudiantes sobre los juegos lexicográficos.

Tabla 2. Planeación del proyecto de aula

NOMBRE DE AULA	Juegos lexicográficos para la enseñanza del vocabulario del inglés en un curso de competencia lectora.
OBJETO DE ESTUDIO	Algunos componentes del léxico en la lengua inglesa.
PROBLEMA	¿Cómo incrementar el léxico en los procesos de aprendizaje de vocabulario de la lengua inglesa para la comprensión de lectura?

OBJETIVO (COMPETENCIAS, CONOCIMIENTOS Y VALORES)	Comprender el léxico inglés para utilizarlo de forma correcta semántica, gramatical y sintácticamente, valorando su uso en la vida cotidiana.
CONCEPTOS, LEYES, TEORÍAS Y VISIONES DEL MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lexicografía inglesa. ▪ Semiología inglesa. ▪ Categorías gramaticales. ▪ Sintaxis inglesa.
MÉTODO	Gramático traductivo con enfoque lúdico.

3. DISEÑO EXPERIMENTAL

3.1. SUSTENTACIÓN TEÓRICA

3.1.1. Tema: Juegos lexicográficos para la enseñanza del vocabulario del inglés. En el transcurso del tiempo se han trabajado diferentes terminologías y entre ellas está el juego y la lúdica. JUEGO viene de la raíz latina IOCAR, IOCUS: que significa divertirse, retozarse, recrearse, entretenerse; a éste le antecede el latín LUDICER, LUDICRUZ; del francés LUDIQUE, LUDUS y del castellano LÚDRICO o LÚDICO que significa diversión, chiste, broma o actividad relativa al juego.

Alrededor del concepto JUEGO existen muchas teorías: para Vigotsky, puede ser entendido como un estado liso y plegado; según Winnicott como un lugar que no es cuestión de realidad síquica ni realidad exterior; para Dewey como algo sometido a un fin; de acuerdo con Caillois, el juego es un proceso libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio; para Johan Huizinga, como una acción o una actividad involuntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar.

Desde otras perspectivas, para potenciar la lógica y la racionalidad, según Piaget; y según Freud para reducir las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos. Como se puede ver, cada teórico ha abordado dicho concepto desde el dominio experimental de las disciplinas o ciencias implicadas.

Ahora tomaremos el término lexicografía: el cual es definido como una ciencia aplicada, es la praxis de la lexicología, la cual se ocupa de la elaboración de diccionarios. Sin embargo, la lexicografía no se limita a la compilación de diccionarios sino que también engloba un importante cuerpo de estudios teóricos, conocidos normalmente como lexicografía teórica o matalexicografía. Esta última estudia aspectos tales como la historia de los diccionarios, su estructura, su tipología, su finalidad, su relación con otras disciplinas (lexicología, sociolingüística, semántica, estadística e informática), la metodología de su elaboración y la crítica de diccionarios.

Es desde aquí que proponemos la utilización de estrategias o actividades lúdicas que permitan facilitar a los aprendices el acercamiento a la conformación y funcionamiento de las palabras que conforman algunos grupos o categorías gramaticales del inglés, que de acuerdo con nuestra experiencia en la enseñanza de vocabulario y técnicas de comprensión de lectura, se dificultan más a los estudiantes. Las categorías gramaticales que hemos encontrado más problemáticas para los estudiantes son los adjetivos, los verbos y los adverbios. Sin embargo, los sustantivos a pesar de ser uno de los componentes

fundamentales de la lengua no representan mayor dificultad ya que son de fácil asimilación por parte de los estudiantes.

3.1.2. Problema: algunas estrategias tradicionales no han conseguido un aprendizaje pertinente del léxico inglés. A pesar de que el método tradicional y sus estrategias aún permanecen activos para la enseñanza de la lengua extranjera; conviene hacer un análisis de los procesos que allí se dan para entrar a problematizarlos.

Mediante un texto o un curso magistral se le transmite al estudiante un material lingüístico en todos sus aspectos: fonética, semántica, sintaxis y grafía; luego este material servirá de base a ejercicios sistemáticos destinados a crear en el sujeto estructuras de conocimiento capaces de servir para la expresión y para la comunicación.

La transformación se refiere a una materia (vocabulario) y a reglas de utilización (gramática). La presentación del vocabulario es más o menos sintética. En muchas ocasiones se recurre a listas de palabras agrupadas por centros de interés como la ciudad, la universidad, medios de transporte, profesiones, entre otros; puesto que estas palabras se hallan aisladas de cualquier contexto, no pueden tener más que un sentido general y por ende, abstracto. Otras veces las palabras sí están en un contexto o situación determinada por lo cual son más concretas pero sólo tienen sentido en la situación específica.

En ambos casos, expresa Not, “todo sucede como si el objeto, que es una lista de equivalencias verbales ordenadas alrededor de un interés global, debiera inscribirse tal cual en las estructuras mentales del alumno y permanecer allí a su disposición para ser utilizadas en sus actividades de emisión-recepción.” (Not: 357, 1998).

Pero este proceso no es garantía de que se haya dado un verdadero aprendizaje, lo que equivale a afirmar que aún no se ha dejado una impronta en la mente del sujeto, al relacionar lo que está aprendiendo con su vida cotidiana. Además, es necesario tener en cuenta, que en las estrategias tradicionales la lengua materna es el vehículo del aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso el inglés, lo cual produce un bloqueo mental, ya que el alumno no está aprendiendo a comunicarse sino que está traduciendo continuamente. Lo que aparte de ser un proceso dispendioso es lento, sobre todo en las competencias de la escucha y el habla de la lengua extranjera.

3.1.3. Hipótesis. El léxico en el aprendizaje del idioma inglés, se incrementará comprensivamente a través de procesos lúdicos.

3.1.4. Objetivos.

- Objetivo general. Comprender y usar algunos componentes del léxico inglés para clasificarlo semánticamente valorando su uso en la lectura.
- Objetivos específicos. Emplear un léxico más amplio para la lectura en idioma inglés.

3.1.5. Justificación. Teniendo en cuenta el avance vertiginoso de las tecnologías de información, el interés por relacionarse con otras culturas, ampliar el conocimiento, y la necesidad cada vez más imperativa de acceder efectivamente a las fuentes de información, mediante la adquisición del inglés como lengua extranjera en nuestro medio, se hace urgente el manejo de ciertos elementos básicos del inglés; lo cual depende del campo al cual se dedique el sujeto que necesita aprender la lengua extranjera, en este caso el inglés; o a la situación específica a la cual se esté enfrentando, por ejemplo: un ingeniero necesita la competencia lectora para comprender los manuales, textos, revistas y publicaciones que en general son en inglés, o la persona que va a viajar, necesita la competencia oral (sin olvidarse, claro está, de las otras habilidades comunicativas: escribir, leer).

En consideración a que en el caso específico de los cursos de competencia lectora en la Universidad de Antioquia el objetivo del aprendizaje de la lengua inglesa no es directamente la comunicación oral ni el desarrollo de habilidades de escucha en los estudiantes los juegos propuestos no se enfocan en actividades concernientes con esos aspectos de la lengua. Sin embargo es oportuno señalar la importancia que tiene el ejercicio de la lectura en voz alta y el manejo correcto de la pronunciación para una correcta comprensión de lectura. Estos aspectos aunque son tratados en el desarrollo del curso mediante otras estrategias didácticas no están contempladas en los juegos ni se trataran en este trabajo. Pero dichos aspectos si se ven beneficiados con el empleo de los juegos lexicográficos. Los juegos lexicográficos no se constituyen en un método de aprendizaje de lengua por si mismos sino que son medios a través de los cuales se puede mejorar el acercamiento de los estudiantes a los componentes escritos de la lengua inglesa.

Nuestra experiencia como docentes en el área de inglés, específicamente en el área de la competencia lectora nos ha demostrado que existen algunos componentes del idioma inglés cuyo manejo es particularmente problemático para los estudiantes que comienzan un curso de esta naturaleza. Esta situación se da por diversos factores, desconocimiento casi total de las categorías gramaticales

inglesas, falta de motivación hacia el aprendizaje del lenguaje y la lectura, falta de tiempo, poca valoración hacia los cursos de competencia lectora, lo que desemboca en pobre desempeño en el curso, sólo por mencionar algunos de los factores que hemos detectado en los estudiantes. Sin embargo no toda la responsabilidad recae en los estudiantes. A través del diálogo directo, se ha detectado un alto grado de inconformidad entre los estudiantes a causa de la forma en que muchos profesores estructuran las actividades y las clases.

Según los estudiantes, la mayoría de los que ya han cursado el nivel I de competencia lectora y que por diferentes motivos lo repiten, argumentan en líneas generales: “yo no voy a estar 80 horas tratando de entenderle a un profesor que lo único que hace es traer unas listas de palabras y una lectura con un taller”, este tipo de comentarios es el denominador común en los corredores de la universidad. Estas afirmaciones no son aseveraciones categóricas ni un juicio, ni mucho menos el resultado de un estudio exhaustivo que se pretenda dar en contra de nadie, sólo se menciona en este texto para ilustrar algunos de los motivos que llevaron a impulsar este experimento.

Las preguntas que surgen son entonces ¿qué pasa con los cursos regulares de competencia lectora en la universidad de Antioquia? ¿Es que los métodos utilizados para la enseñanza del idioma enfocado a la competencia lectora no estimulan a los estudiantes hacia el aprendizaje por lo menos del léxico? ¿Es posible mejorar el acercamiento de los estudiantes hacia el léxico del idioma inglés utilizando estrategias diferentes a las que comúnmente se usan para la enseñanza de vocabulario? Estas y muchas otras preguntas nos llevaron a plantearnos la posibilidad de que los juegos lexicográficos pudieran servir como herramienta para mejorar el problema específico del aprendizaje del vocabulario, en especial los verbos, adverbios, y adjetivos.

Es necesario aclarar que aunque los interrogantes que se plantean son muchos, por razones de tiempo sólo abordaremos la cuestión planteada en el problema general de este experimento que puede consultarse en la planeación del mismo. Nuestra experiencia y la retroalimentación con nuestros alumnos y otros docentes nos han demostrado que el aprendizaje es más significativo cuando se emplean diversas estrategias en el proceso enseñanza-aprendizaje, cabe decir: juegos de palabras, por ejemplo, cuando se están enseñando los adjetivos; palabras incompletas, sopas de letras, pirámides de palabras, etc.

La memoria repetitiva o las listas interminables de verbos o palabras sólo son válidas en la medida en que se establezca una relación directa con una experiencia significativa para los estudiantes y ésta a su vez debe ser lo suficientemente atractiva para que cautive la atención de los estudiantes, tanto, que ellos no se den cuenta de que están aprendiendo; todo esto con el fin de interiorizar más en sus procesos y en sus experiencias cotidianas.

3.2. INVESTIGACIÓN CON GRUPOS DE COMPETENCIA LECTORA DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Para el presente trabajo se seleccionaron dos grupos de estudiantes. El primer grupo correspondía al programa de química farmacéutica semestre 1, en tanto que el segundo grupo correspondía al programa de enfermería. Estos grupos están conformados por estudiantes de primer y segundo semestre. Pertenecen en su mayoría a estratos socio-económicos 2-3-4 y en su mayoría son egresados del sistema de educación pública. Ambos grupos estaban conformados por 39 estudiantes y estaban divididos de la siguiente manera:

Tabla 3. Composición de grupos

Química farmacéutica		Enfermería	
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
14	25	11	28

Para ambos grupos se aplicó una prueba académica con el fin de determinar el nivel de aprendizaje de la lengua inglesa en los aspectos de verbos regulares, adjetivos, adverbios; con el instrumento que se mostrará a continuación:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA INSTRUMENTO DIAGNÓSTICO
NAME: _____ DATE: _____
1) Selecciona de las siguientes palabras los verbos ingleses regulares. Marca con R para regular o I para irregular. Work____ plug____ ride____ eat____ have____ go____ like____ begin _____
2) Busca los adjetivos en el siguiente párrafo y haz una lista de ellos: The conducting zone has no gas exchange with the blood, and is reinforced with cartilage and smooth muscle, which are very strong. Smooth muscle has variable resistance to air flow. The conducting zone warms the air to 37 degrees C and humidifies the air. It also cleans the air by removing particles.

3) Identifica los adverbios de frecuencia en las siguientes oraciones y haz una lista de ellos.

We usually use no more than three adjectives preceding a noun.

I have often done that.

She is always late.

Sometimes they come and stay with us.

I play tennis occasionally.

En el primer punto de la anterior prueba el estudiante debió seleccionar los verbos regulares y los verbos irregulares de la lengua inglesa que reconociera, marcándolos con R o I para regulares e irregulares respectivamente, en tanto que en el segundo punto los alumnos debieron extraer los adjetivos de un texto dado y hacer una lista de ellos. Finalmente, el estudiante reconoció los adverbios de frecuencia que se encontró en cinco oraciones e hizo una lista de ellos.

3.2.1. Evaluación de datos de diagnóstico. Después de evaluado este instrumento a los dos grupos, se pudo observar los siguientes resultados:

Tabla 4. Comparación de datos de diagnóstico

ESTADÍSTICOS	DIAGNÓSTICO QUÍMICA FARMACÉUTICA	DIAGNÓSTICO ENFERMERÍA
Desviación estándar	0.43776291	0.3240058
Mediana	3.2	3.5
N	39	39
Promedio	3.18545455	3.42307692

Se puede observar que los resultados del grupo de enfermería superaron al grupo de química farmacéutica, en cuanto a la evaluación diagnóstica.

Para el grupo de química farmacéutica, se empleó una estrategia tradicional de aprendizaje de la lengua inglesa, en la cual los estudiantes trabajaron en la búsqueda y traducción de los verbos adverbios y adjetivos. Al final del proceso se


aplicó un instrumento de evaluación, para determinar el grado de aprendizaje de los estudiantes basado en una estrategia tradicional. En el caso del grupo de enfermería se aplicó una estrategia didáctica (juegos lexicográficos) bajo la hipótesis de que esta propuesta de trabajo podría mejorar los niveles de aprendizaje de la lengua inglesa en los aspectos gramaticales propuestos. Al final de la aplicación de la estrategia, a los estudiantes se les evaluó con el fin de determinar la eficacia de esta estrategia.

Tanto los resultados de las evaluaciones para las conductas de entrada, como las evaluaciones finales, fueron analizadas empleando medidas de tendencia central, como la media aritmética y la mediana, y algunas medidas de dispersión de los datos como la desviación estándar y la varianza. Se utilizaron algunos métodos estadísticos descriptivos para construir figuras comparativas dentro de grupos y entre grupos.


Finalmente se aplicó una prueba T pareada con el fin de evaluar las posibles diferencias estadísticas antes y después de la aplicación del instrumento. También se aplicó la prueba de Mann Whitney para comparar los resultados finales entre grupos.

3.2.2. Instrumentos.

REGULAR VERBS



U N D E R S T A P L A Y W A T C H H E L
 L T R A V E L O W A N T M Y H S A W N A
 E L O O K I S A N U A A R F I A A N D N
 I I R O N A M V E G I N V I T E R Y H I
 A S T O P N P P Y H E S S T U D Y I N A
 G T T E N G R L I E S F H H T Y P O C R
 H E A U L P H A D A B I E T I R S S O R
 I N M P D O B R E T A N N T A T U B C I
 D E F G H Y E X P L A I N I J A S K K V
 E L M N O P L Q R R S S T U V N E W X E
 S Y Z B F Y I V R H E H V N M S K R O W
 A L F G Q F E H C J N F W E N W D H T O
 R I S A V E V O W N D W E N A E V O M P
 E V C L O S E U Q F A S E R E R T U G E
 Q E E C C F J S C J N V D R R Y U O L V
 R M C V Q J F E Z B C Q C B C A L L A I
 E M P A I N T C A Z E V P L E H Q N S E
 R S A D X D P L A Y B O F F E R Q I S C
 T Y A P R A C T I C E H O M E W O R K E
 B E L O N G V K N M R E P E A T I M O R



1) Try to find in the cross Word puzzle the corresponding verbs for each one of the pictures or for the action the object in the picture can be used for.

2) Try to find some other verbs that don't appear in the pictures and list them.

ADVERBS

I) The following words are English adverbs. The letters which they are made of twisted. Observe the example.

TENFO: often: I often wash my hair in the mornings.

SALLYUU _____

MEITSOSEM _____

NERVE _____

LOSDDEM _____

II) COMPLETE THE BLANKS WITH THE PROPER ADVERB. LOOK UNDER THE PASSAGE FOR SOME HELP.

It seems my life is always very full of activities and obligations so I 1)_____ have much time for myself. During the week it's the worst. I 2)_____ have to get up at half past six even though I would really prefer to sleep much later. After I get up I perform my morning routine of washing my face, brushing my teeth, and then deciding what to wear. After I get dressed I brush my hair. I usually don't have time for breakfast in the morning because I have to catch a bus at seven o'clock for my commute to school. The bus is usually completely packed and it really makes me envy my schoolmates who don't have to ride the bus to school. I 3)_____ have to take the school bus because my mother is always busy. Classes at school start at a quarter to eight except on Tuesdays when they start at seven. Each class has its own timetable so my schedule varies by class. Classes are forty-five minutes long with ten minute breaks, except for one "long" break between the third and the fourth classes, which is twenty minutes long.

HELP CLUES: ACCORDING TO WHAT WAS SEEN IN CLASS, USE THE FOLLOWING OCCURRENCY RATE TO IDENTIFY THE PROPER ADVERBS THAT FIT THE BLANKS.

Blank Number	Frequency
1)	0%
2)	75%
3)	100%

ADJECTIVES

I) IN THIS EXERCISE YOU HAVE TO CREATE AN ADJECTIVE BY ADDING ONE LETTER TO THE FOLLOWING WORDS.

AZY _____
RAZY _____
ALL _____
ANDSOME _____
UGL _____
BEAUTIFU _____
HORT _____
ELICIOUS _____
HEAP _____
HEAV _____
IGHT _____
HIN _____
EAK _____
STRON _____
STING _____

HY _____
MALL _____
FA _____
LOW _____
FAS _____
INTERESTIN _____
OFT _____
HAR _____
SWEE _____
OUR _____
INTELLIGEN _____
ILLY _____
ORING _____
UNNY _____
TUBBORN _____

II) BUILD SENTENCES WITH EACH ONE OF THE PREVIOUS ADJECTIVES. USE ONE AT TIME.

WORD PYRAMID

Build a pyramid of words, using the clues given. All the words begin with the letter "S".

S O N
- - - -
- - - - -
- - - - - -
- - - - - - -
- - - - - - - -
- - - - - - - - -
- - - - - - - - - -

CLUES (CLAVES):

LINE 1: a 3-letter word meaning "male child": SON

LINE 2: a 4-letter word for "what is found at the beach".

LINE 3: a 5-letter word for "opposite of sit".

LINE 4: a 6-letter word for "yell, cry".

LINE 5: a 7-letter word for "greedy".

LINE 6: an 8-letter word for "opposite of crooked".

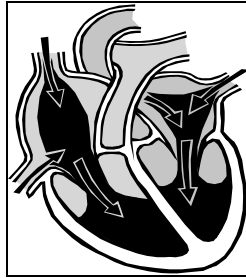
LINE 7: a 9-letter word for "content, happy".

LINE 8: a 10-letter word for "a small, sweet, red fruit which grows on a vine".

BUILD SENTENCES WITH EACH ONE OF THE WORDS in the pYramid.

READING COMPRENSIÓN

THE HUMAN CIRCULATORY SYSTEM



The human circulatory system consists of the heart, the blood vessels and the blood.

Blood is a thick red fluid. There are about 6 pints of blood in the average human body. There are three types of blood vessels: arteries, veins, and capillaries. Arteries are large tubes. They carry blood to all parts of the body. Arterial blood is bright red and contains oxygen. Capillaries are tiny vessels. Veins are narrow tubes. They have thin walls and are inelastic.

The heart is a cone-shaped organ. It is located in the center of the chest. It is a thick muscular organ and has four chambers. The average heart is about 13 cm long, 9 cm wide and 6 cm thick. It weighs about 300 g.

1) COMPLETE THE FOLLOWING TABLES ACCORDING TO THE PREVIOUS INFORMATION.

Table 1.

ORGAN	SIZE	SHAPE	NUMBER OF CHAMBERS	WEIGHT

Table 2.

TYPE OF BLOOD VESSEL	CHARACTERISTICS
1.	
2.	
3.	

3.2.3. Tratamiento estadístico.

l) Tabla 5. Comparación de resultados del test de diagnóstico en los grupos de enfermería y química farmacéutica

RESULTADOS TRATAMIENTO ESTADÍSTICO			
Diagnóstico Enfermería	Resultados Enfermería.	Diagnóstico Farmacia	Resultados Farmacia
4.1	3.8	3.5	3.4
3.5	3.9	3.2	3.2
3.6	3.4	3.1	3.4
3.2	3.6	3.4	3.6
3.1	3.4	3.2	3.5
3.5	3.7	3.1	3.4
3.6	3.9	3	3.9
3.2	3.8	3.2	3.4
3	3.7	3.2	3.7
3.4	4.1	2.6	3.1
3.6	4.6	3.4	3.6
3.2	4.8	3.2	3.5
3.1	4.7	3.2	3.4
3.5	3.9	3.8	3.6
3.6	3.5	3.2	3.2
3.1	3.8	3.9	3.2
3.8	4.9	4.2	3.5
3.4	3.6	2.3	3.4
3.6	3.8	3.9	3.6
3.6	3.9	3.5	3.4
3.5	3.5	3.5	3.4
3.2	3.6	2.4	3.6
3.4	3.4	3.4	3.2
3.2	3.9	3.6	3.2
3.2	3.5	3.7	3.2
3.4	3.7	3.4	3.1
3.6	3.4	3.5	3.5
3.5	3.9	3	3.4
3.8	4.1	2.6	3.6
3.6	3.9	2.4	3.4
3.7	4.3	2.8	3.6
3.7	3.5	3.1	3.4
3.6	4.8	3.2	3.6

4.1	4.6	2.6	0.1
2.6	3.9	3.4	3.4
3.4	4.8	3.6	3.6
2.8	4.7	3.2	3.5
2.8	4.3	3.4	3.4
3.7	4.5	3.6	3.8

II) Tabla 6. Estadígrafos (comparativa entre diagnóstico y resultado en los dos grupos).

Estadígrafos	Diagnóstico enfermería	Resultado enfermería	Diagnóstico farmacia	Resultado farmacia
N	39	39	39	39
X	3.42308	3.97692	3.24359	3.35897
Mínimo	2.6	3.4	2.3	0.1
Máximo	4.1	4.9	4.2	3.9
Rango	1.5	1.5	1.9	3.8

Summary Statistics for Diagnóstico enfermería

Count = 39

Maximum = 4.1

Average = 3.42308

Range = 1.5

Minimum = 2.6

Summary Statistics for Resultado Enfermería

Count = 39

Range = 1.5

Average = 3.97692

Minimum = 3.4

Maximum = 4.9

Summary Statistics for Diagnóstico Farmacia

Count = 39

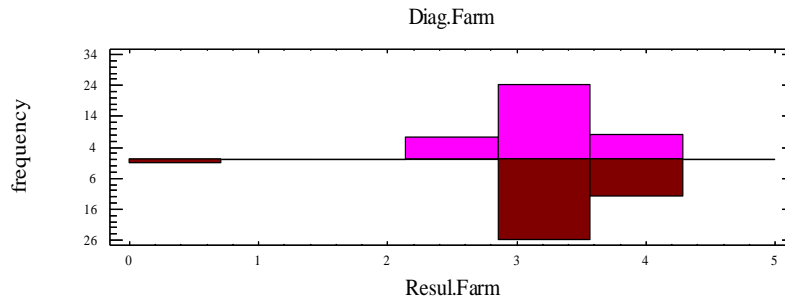
Range = 1.9

Average = 3.24359

Minimum = 2.3

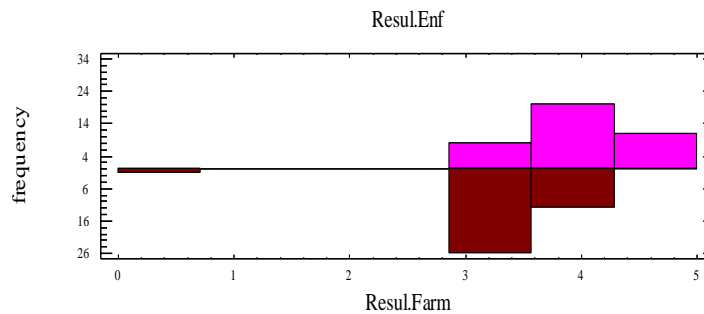
Maximum = 4.2

Figura 2. (Comparativa entre diagnóstico y resultado en química farmacéutica)



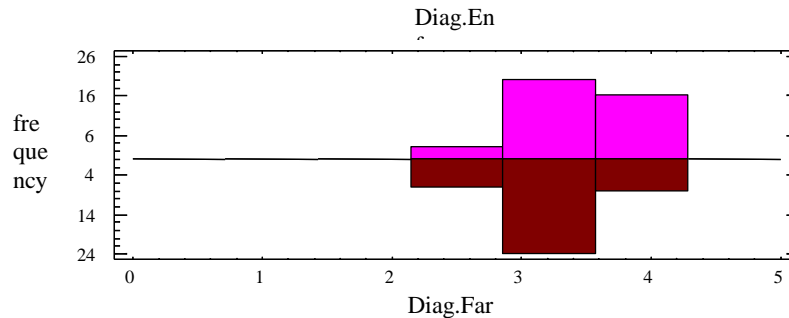
En esta figura, se observa la comparación entre los valores de las pruebas de diagnóstico y de resultados finales aplicados en el grupo 01 competencia lectora en la facultad de química farmacéutica de la Universidad de Antioquia. Se observa en la parte superior de la gráfica, el resultado de la prueba diagnóstica en la mayoría de estudiantes, quienes presentan notas que oscilan entre 2.8 y 3.7; en contraste con la parte inferior de la gráfica donde se observan los resultados de la prueba final en el mismo grupo. En esta parte de la figura puede verse que la mayoría de estudiantes tiene notas entre 2.8 y 3.6.

Figura 3. Comparación de los resultados entre ENFERMERÍA Y QUÍMICA FARMACÉUTICA



En esta figura se observa la comparación de los resultados entre los grupos de enfermería y química farmacéutica. En la parte inferior de la gráfica se ve el resultado del grupo de farmacia; la mayoría de estudiantes de este grupo tienen notas que oscilan entre 3.1 y 3.6; mientras que en la parte superior se muestra el resultado del grupo de enfermería en el cual la mayoría de estudiantes obtuvo notas entre 3.4 y 4.2 con una tendencia positiva hacia el incremento de la nota cuantitativa llegando un estudiante hasta el 4.9.

Figura 4. Comparación de resultados de la prueba diagnóstica en los dos grupos.



En esta figura se muestran comparativamente los resultados de la prueba diagnóstica realizada en ambos grupos. Puede verse en la parte superior el resultado del grupo de enfermería, en el cual la mayoría de las notas están entre 2.9 y 3.6 y aproximadamente; 15 estudiantes con notas entre 3.6 y 4.1. En la parte inferior se observan los resultados del diagnóstico del grupo de farmacia cuyas notas oscilaron entre 2.8 y 3.6 y sólo 6 estudiantes obtuvieron notas entre 3.6 y 4.1.

3.2.5. Prueba T pareada. Esta prueba dio como resultado un valor de P de 0.0000191808, lo cual es menor a 0.05 demostrándose que las diferencias entre las notas del diagnóstico enfermería contra el resultado de las notas del mismo grupo sí son significativas.

3.2.6. Prueba de Mann-Whitney. En esta prueba se compararon dos muestras independientes: el resultado de enfermería contra el resultado de farmacia; lo cual dio como resultado que el valor de $p < 0.05$ demostrándose así que las diferencias sí son significativas.

Al finalizar, se les aplicó la siguiente encuesta a los estudiantes de ENFERMERÍA, para saber cómo se sintieron en el curso con los JUEGOS LEXICOGRÁFICOS.

▪ ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DEL GRUPO DE ENFERMERÍA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
ENCUESTA JUEGOS LEXICOGRAFICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL
VOCABULARIO DE LA LENGUA INGLESA A GRUPO DE COMPETENCIA
LECTORA INGLÉS I EN LA FACULTAD DE ENFERMERÍA DE LA
UNIVERSIDAD. DE ANTIOQUIA.

1. ¿Has leído en los últimos 6 meses algún documento o artículo en inglés por iniciativa propia? SI _____ NO _____
2. ¿Tu motivación hacia el estudio del inglés mejoró con el empleo de los talleres / juegos lexicográficos? SI _____ NO _____
3. ¿Comprendiste fácilmente los talleres / juegos lexicográficos realizados en clase? SI _____ NO _____
4. ¿Crees que el trabajo en grupo trae buenos resultados para aprender inglés? SI _____ NO _____
5. Califica de 1 a 5 tu nivel de manejo de vocabulario en VERBOS, ADJETIVOS Y ADVERBIOS en inglés antes de trabajar los talleres / juegos lexicográficos. _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____
6. Califica de 1 a 5 tu nivel de manejo de vocabulario en VERBOS, ADJETIVOS Y ADVERBIOS en inglés después de trabajar los talleres / juegos lexicográficos. 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5 _____

4. RESULTADOS Y OBSERVACIONES

- Se observó la transposición de un objeto de conocimiento: la lengua inglesa a un objeto de enseñanza, a través de la didáctica como un sistema complejo; representado en la lúdica y los juegos, lo que se constituye en una transposición didáctica.
- Se demostró que la enseñanza de la lengua inglesa a través del método lúdico; propicia espacios de libertad para el aprendizaje.
- Desde la parte cuantitativa, se evidenció que el empleo de actividades diferentes a las tradicionales, arroja mejores resultados en cuanto al aprendizaje específico de ciertos aspectos de la lengua: verbos, adjetivos, adverbios.
- Se evidenció el lugar tan importante que debe ocupar el juego en la educación en los adultos.
- Se abre un amplio horizonte a la investigación sobre el papel que debe ocupar el juego en la adquisición del conocimiento.

BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, Nicola. Diccionario Filosófico. México: Editorial F.C.E., 1996.

ÁLVAREZ, Carlos y GONZÁLEZ, Elvia María. Lecciones de Didáctica General. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

Anglo-Saxon England, England before the Germanic Migration [on line], AVAILABLE on <http://www.uta.edu/english/tim/courses/4301f98/oct12.html>. Free ware.

Brief History of English, Overview from <http://www.wordorigins.org/histeng.htm>. AVAILABLE ON http://www.cogsci.uiuc.edu/ling100/lecture_notes-/Brief%20History%20of%20English.htm. Free ware.

BUITRAGO G., Bertha Lucía. El proceso de enseñanza y aprendizaje. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Centro de Enseñanza Desescolarizada, 1999.

CAILLOIS, R. Teoría de los Juegos. Barcelona: Seix Barral, 1958.

DE BRASLOWSKY, Berta P. La Querrela de los Métodos en la Enseñanza de la Comprensión Lectora. Buenos Aires: Kapelusz, 1972.

DECROLY, O. y MONCHAMP, O. El Juego Educativo. Madrid: Morata, 1986.

DE ZUBIRÍA, Miguel y Julián. Biografía del Pensamiento. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

FINNOCCHIARO, Mary. Teaching Children Foreign Languages. New York: McGraw-Hill, 1964.

FLÓREZ, Rafael; Franco,f; Galviz,R. El Saber Pedagógico en las Facultades de Educación. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1985.

FLÓREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del Conocimiento. Bogotá: McGraw-Hill, 1997.

FREUD, S. Más allá del principio del placer. Madrid: Nueva, 1920/1972.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens. Madrid: Alianza Editorial, 1972. Jiménez VÉLEZ, [on line] Carlos A. En Internet: cjimenez@hotmail.com

LEIF, Joseph. La Verdadera Naturaleza del Juego. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1978.

LONG, D. R. (1999). "Methodology and the Teaching of Spanish in the Twentieth Century: Retrospective and Bibliography". *Hispania*, 82: 3, 383-396.

MARTÍNEZ ECHEVERRI, Leonor y Otro. Diccionario de Filosofía Ilustrado. Bogotá: Panamericana Editorial, 1996.

Métodos de Enseñanza y la Correlación al Aprendizaje en las Clases de Lenguas [on line] available from <http://ivd.uidaho.edu/flbrain/learningspan.htm>.

Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo. Colombia: al filo de la oportunidad. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1994.

MORGAN, J. and Rinvolucrí, M. Learning English Words. Oxford University Press. 1986.

NATION, I. S. P. 1990. Teaching and Learning Vocabulary. Boston, MA: Heinle & Heinle.

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1979.

PAREDES ORTIZ, Jesús. [on line] Actividad lúdica y proyecto de vida. Disponible en Internet <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 64 – Sep. 2003.

PIAGET, J. Psicología y Pedagogía del Juego. Barcelona: Agostini, 1986.

PUELLO, Alfonso. Metodología y método en la enseñanza de las lenguas. En: Compilaciones pedagógicas. Didáctica del inglés. Instituto Tecnológico Metropolitano, 2000.

READ, J. 1988. Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners. *RELC Journal* 19;2, 12-25.

RINVOLUCRI, Mario. Grammar Games. Cambridge University Press, 1984.

ROGERS, Carl. Libertad y creatividad en la educación. p. 90.

SALINAS, M. La Evaluación de los aprendizajes en la universidad. Facultad de Educación Universidad de Antioquia, Medellín, sin fecha.

The empire enemies, The Goths and Later Germanic Invaders, [on line] available on: <http://myron.sjsu.edu/romeweb/ENEMIES/art17.htm>. free ware.

The National Center for ESL Literacy Education, La enseñanza del idioma inglés para los adultos en el siglo XXI [on line] November 19, 2002. AVAILABLE ON: www.cal.org/nclc. Free ware.

TITONE, Renzo. Bilingües a los Tres Años. Buenos Aires: Kapelusz, 1975.

TITONE, Renzo. Bilingüismo y Educación. Barcelona: Fontanellas, 1975.

VIGOTSKY, L. S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica, 1933/1982.

WALBERG, Herbert J; Teaching Methods [on line] available from <http://www-hoover.stanford.edu/publications/books/fulltext/teacher/> free ware.

WINNICOT, D. W. Realidad y Juego. Barcelona: Granica, 1979.