

**ACERCA DE LOS JUEGOS CUANDO SON DIDÁCTICOS PARA LA
ENSEÑANZA DE INGLÉS EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN**

Por:

MARÍA ONEIDA LÓPEZ GALLO

Asesora:

Dra. ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO

2008

MEDELLÍN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
Facultad de Educación**



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

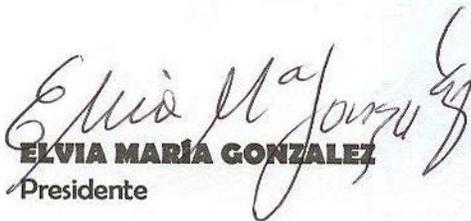
Acta de Aprobación de Trabajo de Investigación de Maestría

En la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia se reunieron los profesores Dra. Elvia María González (Presidente del jurado), Dra. Cruzana Echeverri, Dra. Marta Cecilia Benítez, en calidad de Jurado del Trabajo de Investigación: "**ACERCA DE LOS JUEGOS CUANDO SON DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR***", presentada por la estudiante **María Oneida López Gallo**, de la Cuarta Cohorte de la Maestría en Educación, línea Didáctica Universitaria, quien hizo una presentación pública de su Trabajo de Investigación debidamente aprobado (artículo 40 del Acuerdo Superior 122 de 1997). Una vez terminada la presentación se firmó el acta con la calificación de **APROBADO**, por unanimidad, luego el presidente dio a conocer el resultado.

Al trabajo de investigación que mereciere ser destacado, el jurado podrá recomendar las siguientes distinciones:

Meritorio:
Sobresaliente:

Medellín, 05 de Septiembre de 2008


ELVIA MARÍA GONZALEZ
Presidente


CRUZANA ECHEVERRI.
Jurado


MARTHA CECILIA BENITEZ.
Jurado

TABLA DE CONTENIDO

FICHA TECNICA.....	4
LIMINAR.....	7
INTRODUCCIÓN.....	8
1. EL PROBLEMA: de los traumas al placer en el aprendizaje del inglés.....	10
1.1. Perspectiva Contextual.....	10
1.2. Perspectiva Diagnóstica.....	15
2. ESTADO DEL ARTE: ¿se ha investigado sobre la utilización de juegos en la enseñanza de inglés a futuros docentes de una lengua extranjera?.....	21
3. MARCO CONCEPTUAL: Fundamentos teóricos para la enseñanza de inglés basada en el juego.....	29
3.1. El Juego.....	29
3.2. E juego con fines educativos.....	34
3.3. La Didáctica y el juego.....	38
3.4. Didáctica del inglés: ¿Cómo se ha enseñado el inglés a través del tiempo?.....	40
4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: El juego como elemento dinamizador del proceso docente-educativo.....	49
4.1. Componentes del proceso docente-educativo en la enseñanza del curso: Gramática Contrastiva L2/L1.....	49
4.2. La estrategia didáctica.....	51
4.3. Eslabones de la estrategia didáctica.....	52
4.3.1 Los sentidos en el aprendizaje	52
4.3.2. Manejo de las emociones en el aprendizaje.....	57

4.3.3.	Examen Diagnóstico.....	64
4.3.4	Principios básicos que rigen los juegos.....	69
4.3.5.	Primer juego: Escaleras y serpientes.....	72
4.3.6	Segundo juego: Domino	74
4.3.7	Tercer juego: Hablar por dos minutos	76
4.3.8	Cuarto juego: el Juego Tag	78
4.3.9	Quinto juego: Grammarcoholic (Adicto a la gramática).....	80
4.3.10	Sexto juego: Ruleta de la Gramática	81
4.3.11	Noveno eslabón: La efectividad de los juegos empleados.....	83
4.3.12	Examen final	84
5	METODOLOGIA: La hermenéutica como proceso para la aplicación de la estrategia didáctica	85
5.1.	El diseño cualitativo con enfoque hermenéutico.....	85
5.2.	El caso.....	86
5.3.	Aplicación de la estrategia.....	88
6.	RESULTADOS	90
7.	CONCLUSIONES	104
8.	RECOMENDACIONES.....	106
	BIBLIOGRAFÍA.....	108
	ANEXO 1: Acuerdo Académico 0114.....	113
	ANEXO 2: Acuerdo Académico 0091.....	115
	ANEXO 3: Resolución Rectoral 15900.....	117
	ANEXO 4: Programa del curso: Gramática contrastiva L1/I2 (Abrir archivo adjunto de esta misma carpeta)	

FICHA TECNICA

PREGUNTA: ¿Cómo una estrategia didáctica basada en el juego posibilita el aprendizaje del inglés de una manera placentera?

OBJETO DE ESTUDIO: Didáctica Universitaria

CAMPO DE ACCIÓN: Didáctica del Inglés

OBJETIVO GENERAL:

Diseñar, aplicar y evaluar una estrategia didáctica basada en el juego para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto universitario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Describir los conceptos: Didáctica, juego y enseñanza del inglés
2. Diseñar y aplicar la estrategia didáctica para la enseñanza del inglés basada en el juego con sus respectivos eslabones.
3. Comprobar la efectividad de los juegos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior.

HIPÓTESIS:

La implementación de juegos didácticos en la educación superior, al generar placer, facilita el aprendizaje del inglés.

METODOLOGÍA:

Esta investigación es cualitativa con enfoque hermenéutico y con una estrategia tipo caso.

- Es cualitativa porque su objeto de estudio: la didáctica, se enmarca en la universidad como una institución social.
- Hermenéutica porque busca la comprensión e interpretación de la realidad, los significados y las intenciones de las personas. Donde el círculo hermenéutico integra la didáctica (el todo) con las partes (el juego y la clase) para ponerse de acuerdo con la cosa: la estrategia didáctica, y de esta forma poder construir un nuevo conocimiento donde el investigador se implica como parte de esa realidad.
- El caso es un grupo de 15 estudiantes del cuarto semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia.

Las fases en que se desarrolló esta investigación son tres: la teórica, la de campo y la de interpretación. En la fase teórica se hizo la revisión de la bibliografía para hacer la descripción de los conceptos: Didáctica, juego y enseñanza del inglés. En esta fase también se realizó la búsqueda de las investigaciones realizadas acerca del tema (Estado del Arte). En la fase de campo, se aplicó estrategia didáctica en el curso: Gramática contrastiva L2/L1 el cual hace parte del pénsum de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Y la fase de interpretación, se realizó mediante el análisis hermenéutico: comprensión, interpretación, análisis y síntesis.

RESULTADOS ESPERADOS:

Con los resultados de esta investigación se espera:

- Contribuir con la cualificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en la Educación Superior.
- Contribuir con la elaboración y aplicación de una estrategia didáctica.
- Hacer un aporte a las teorías de enseñanza y aprendizaje en educación superior.

Esta investigación se socializó en el Sexto Congreso Internacional de Educación Superior en Cuba. Ponente: "De los traumas al placer en el aprendizaje del inglés"

LIMINAR

Después de cinco semestres de una continua búsqueda del conocimiento, me encuentro en la profunda reflexión que al ver ante mis ojos el vasto mundo del saber, no me queda más remedio que repetir aquella frase de Sócrates: **“solo sé que nada sé”**.

Recuerdo que al comienzo, el concepto: hermenéutica, no significaba nada para mí; hoy, al culminar este proceso, creo haber hecho una pre-comprensión y me queda, entonces, la satisfacción de haber bebido del manantial del saber unos cuantos sorbos de conocimiento que me ayudarán a comprender el duro pero gratificante oficio de enseñar.

En las páginas que siguen, aspiro poder aportar ideas para utilizar el juego como estrategia didáctica en la enseñanza de inglés en el contexto universitario y poder de esta forma posibilitar el aprendizaje y la enseñanza del inglés de una manera placentera.

Por otro lado debo gratitud a mi asesora, quien con su paciencia me supo guiar a lo largo de este proceso y quien me animó a continuar a pesar de las dificultades. A mis compañeros, también gracias por la amistad que me brindaron. A mi Alma Mater, por abrirme las puertas al conocimiento. A mi familia, por la comprensión y el apoyo que me brindaron. Pero sobre todo, doy gracias a Dios por haberme permitido vivir esta experiencia hermenéutica.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo puede ser atractivo para los docentes interesados en recorrer caminos nuevos, profundizar en la lúdica y en lo lúdico e inyectar energía nueva en sus metodologías, pues aunque es solo una entre tantas formas existentes, representa un acercamiento importante al ideal de una mejor educación en éste, nuestro presente.

Facilitar los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos es una tarea difícil, y más aun cuando se trata de lograr que alcancen una competencia comunicativa en la lengua extranjera que están aprendiendo. Es por eso que como docente en el área de inglés, creo que los juegos didácticos son un recurso valioso, que al motivar, favorecen el aprendizaje. Cuando los juegos se usan apropiadamente, pueden convertir un tema complejo, aburridor o tedioso en una experiencia interesante y divertida. Sin embargo, el uso inapropiado de los juegos, podría trivializar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El juego cuando es didáctico hace que la enseñanza sea atractiva y al mismo tiempo instructiva ya que el juego activa el desarrollo de la creatividad.

En el primer capítulo de este trabajo: **de los traumas al placer en el aprendizaje del inglés**, se abordará de manera amplia el problema. Los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés que se dan en diferentes contextos suscitan en los estudiantes diversas reacciones; muchas de esas reacciones son emociones negativas y frustrantes.

En el segundo capítulo: **¿se ha investigado sobre la utilización de juegos en la enseñanza de inglés a futuros docentes de una lengua**

extranjera?, se hace referencia a las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo en la enseñanza del inglés.

El tercer capítulo: **Fundamentos teóricos para la enseñanza de inglés basada en el juego**, muestra la descripción de los conceptos de didáctica, juego y enseñanza del inglés. Estos conceptos constituyen el enfoque contextual de este trabajo.

La estrategia didáctica que se aplicó y la cual constituye el elemento primordial de esta investigación, se describe detalladamente en el cuarto capítulo: **El juego como elemento dinamizador del proceso docente-educativo**. Tengo la firme y fundamentada convicción que las clases de inglés pueden ser placenteras si se utiliza el juego como estrategia didáctica que facilite el proceso de enseñanza aprendizaje y que además motive a los estudiantes hacia al aprendizaje de una lengua extranjera.

El quinto capítulo: **La hermenéutica como proceso para la aplicación de la estrategia didáctica**, describe la metodología empleada en el desarrollo de esta investigación.

El sexto y séptimo capítulo, muestran los resultados y las conclusiones respectivamente.

Espero entonces con este trabajo poder ayudar a profesores de inglés, al menos, a que tengan presente que muchos estudiantes se sienten asustados, tímidos y a veces frustrados hacia el aprendizaje del inglés.

1. EL PROBLEMA: de los traumas al placer en el aprendizaje del inglés

1.1. Perspectiva contextual:

El aprendizaje del inglés es a veces una **experiencia traumática** para la mayoría de los estudiantes que tienen que enfrentar esta lengua extranjera como reto para su desarrollo profesional y laboral. Según el gran diccionario de psicología (1996), **Trauma:** "Acontecimiento sufrido por un individuo que experimenta un golpe afectivo y emocional muy fuerte, poniendo en peligro su equilibrio psicológico y provocando a menudo una descompensación de tipo sicótico o neurótico o diversas somatizaciones".

El aprendizaje del inglés se convierte entonces, en algunos casos, en una experiencia traumática cuando muchos estudiantes manifiestan la **emoción negativa** que éste les produce si sienten que, a pesar de su esfuerzo y dedicación, no logran aprenderlo eficientemente y más bien se convierte en una barrera para lograr sus aprendizajes. Desde la Psicología Educativa, las emociones son indispensables en la vida del ser humano y pueden ser beneficiosas o perjudiciales para el estudiante; según Sánchez (1963:227) "Sin el debido control, las emociones perjudican al ser humano, creándole tensiones que entorpecen su desarrollo y su vida." Y de acuerdo con Vigotski (1926:184) "Las reacciones emocionales ejercen una influencia esencial y absoluta en todos los momentos del proceso educativo". Por esta razón es importante que el docente siempre tenga presente que las emociones de los estudiantes juegan un papel importante en el aprendizaje; "todas las actividades de la escuela están matizadas de emoción. Las experiencias que constituyen el programa escolar pueden provocar emociones agradables, como la alegría y el entusiasmo, o reacciones de ira, miedo y desagrado"(Sánchez (1963:228); Según este mismo autor, las emociones:

- 1) Afectan todo el organismo.
- 2) Pueden constituir un estado de desequilibrio del organismo.
- 3) Generalmente constituyen una preparación para actuar.
- 4) Se manifiestan física y fisiológicamente.

Teniendo en cuenta las anteriores características de las emociones, podríamos inferir que, la experiencia traumática en el aprendizaje del inglés en muchas personas, se debe, en gran parte, a la emoción negativa que experimenta el alumno cuando la enseñanza del inglés no es impartida de una manera dinámica y motivadora. Si los alumnos no encuentran en una clase la motivación adecuada y el deseo de aprender, estos se sentirán frustrados y limitados por el inglés para la consecución de sus otras metas ya que los estudiantes se ven forzados a estudiar inglés por las demandas de una lengua extranjera que hace la sociedad. Muchas emociones negativas juntas pueden llevar al alumno al trauma que se visualiza en un bloqueo mental hacia el aprendizaje de dicha lengua.

Es posible que las estrategias didácticas que los docentes usan para enseñar inglés estén fundadas en la formación tradicional que recibieron en su proceso para convertirse en docentes. Según Fábregas (2006) dicha enseñanza tradicional se caracteriza generalmente por:

- El maestro considera al alumno como receptor.
- El aprendizaje es mecánico y memorístico.
- El conocimiento es retenido mediante la repetición y la recopilación.
- Predominan los métodos expositivos por parte del profesor.
- En muchas ocasiones la cantidad de información es tan grande que se atiborra al alumno haciendo que poco a poco pierda el interés hacia la actividad de estudio.

Podría pensarse que si a muchas personas no les gusta el inglés es porque tuvieron experiencias traumáticas desde el colegio donde normalmente se tiene el primer contacto con este idioma y donde además, en muchos casos, es enseñado por profesionales en otras áreas diferentes al inglés; entonces diríamos que el problema se encuentra en la formación media y básica.

Es, entonces sorprendente que la mayoría de las personas estudian inglés durante la escuela primaria y secundaria (11 años) y no lo aprenden y que además a la mayoría de los estudiantes no les gusta el inglés.

Si miramos más allá, podemos ver entonces que el problema no solo se encuentra en la educación básica y media, sino en la universidad, pues es aquí donde se prepara a los docentes que posteriormente enseñarán en colegios y demás instituciones. Cabe entonces plantear los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué la mayoría de los estudiantes le tiene temor a estudiar inglés?
- ¿Por qué no aprenden si estudian durante tantos años escolarizados?
- ¿Por qué estudian inglés si a la mayoría no le gusta?
- ¿Cómo se ha enseñado en la universidad a los futuros docentes?
- ¿La universidad les brinda los elementos necesarios para que sean docentes investigativos, creativos y motivadores?
- ¿La universidad le despierta a los docentes la necesidad de hacer de sus clases un espacio didáctico donde los alumnos se sientan bienvenidos y motivados a aprender?
- ¿Por qué existe un alto porcentaje de estudiantes haciendo la licenciatura pero que no quieren ser profesores de inglés?
- ¿Por qué no se incluyen juegos en las clases de inglés en la universidad?

Estos interrogantes hacen que surja este proyecto de investigación, el cual es producto de la necesidad de formar educadores que sean innovadores para enseñar inglés, capaces de motivar a sus futuros alumnos, de tal manera que **el aprendizaje de dicho idioma se convierta en una experiencia placentera y no traumática como a veces lo es**; pues muchos profesores lo enseñan de una manera tradicional y terminan por crear en los alumnos una emoción negativa, donde el inglés es visto como una barrera y no como una oportunidad para lograr sus metas.

Es de anotar, que los estudiantes reconocen la importancia y necesidad del inglés a pesar de los sentimientos encontrados que se tienen con respecto a éste y cuando llegan a la universidad, o cuando se les presenta alguna oportunidad laboral, se ven obligados a aprenderlo; esta necesidad por el idioma se refleja en la gran cantidad de instituciones no formales que ofrecen programas de inglés. Al consultar en las páginas amarillas, se encontró que en Colombia existen más de 400 instituciones que ofrecen programas de inglés en las principales ciudades.

Actualmente, en la mayoría de las universidades reconocidas en Colombia, acreditar el conocimiento de una lengua extranjera, es un requisito indispensable para graduarse. Por ejemplo, la Universidad de Antioquia:

- El Acuerdo Académico 0114 del 2 de septiembre de 1997, “por medio del cual se establece la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad de Antioquia”, determina que los estudiantes deben demostrar competencia lectora para optar a sus respectivos títulos. (ver anexo 1)
- El Acuerdo Académico 0091, del 15 de abril de 1997, “por el cual se define la competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las

modalidades de postgrado en la Universidad de Antioquia”, exige la competencia lectora como requisito para el ingreso a un programa de postgrado y define niveles de competencias para la especialización, maestría y doctorado. (ver anexo 2)

- La resolución rectoral 15900, de mayo de 2002, “por la cual se modifica la resolución rectoral 14970 del 16 de agosto de 2001, sobre el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos”, define puntajes para los exámenes Michigan y TOEFL (inglés) y DALF (francés). También establece que el aspirante cuya lengua materna no sea el español, debe acreditar su competencia en esta lengua. (ver anexo 3)

De esta situación se infiere una vez más, que las personas estudian inglés más por un requerimiento que por placer; es por lo tanto importante que los futuros docentes tengan las capacidades para hacer del aprendizaje del inglés algo agradable, ya que cada día se hace más necesario aprenderlo.

Si los futuros educadores no saben como utilizar adecuadamente estrategias didácticas que les permita planificar una clase teniendo en cuenta las expectativas individuales de sus estudiantes, sus intereses, sus temores, sus fortalezas y debilidades, sus habilidades físicas e intelectuales y su potencial creativo, entonces no se puede garantizar que todos los docentes que se gradúan cada semestre sean didáctas y creativos, ya que muchas veces un docente puede tener la mejor intención de hacer que una clase sea divertida pero no sabe como hacerlo o simplemente no ha sido preparado adecuadamente para ello desde la universidad.

1.2. Perspectiva Diagnóstica:

Con el propósito de establecer un diagnóstico para sustentar este problema de investigación, se aplicó la siguiente encuesta a 48 estudiantes de inglés diferentes a los que constituyen el caso de este proyecto. Se escogieron estos estudiantes para compararlos con el caso de esta investigación teniendo en cuenta que estos 48 estudiantes están aprendiendo inglés con fines meramente comunicativos y los 15 estudiantes que constituyen el caso de esta investigación, están aprendiendo inglés con el fin de ser futuros docentes de inglés. Los 48 estudiantes, objeto de esta encuesta diagnóstica, se encuentran matriculados en los diferentes niveles de los cursos de inglés que ofrece el centro de idiomas de la Universidad Católica de Oriente, este centro de idiomas ofrece, desde hace más de doce años, inglés a profesionales, niños y adolescentes. Cada nivel tiene una duración de cuarenta horas y el curso completo se compone de 10 niveles.

La encuesta indaga sobre posibles traumas que los estudiantes hayan tenido en su proceso de aprendizaje del inglés, la opinión que tienen de los profesores que acompañaron su proceso de aprendizaje del inglés durante la educación media, las razones por las cuales están aprendiendo esta lengua extranjera y de que forma sería para ellos placentero aprender inglés.

La siguiente encuesta anónima hace parte de un proyecto de investigación y tiene por objeto indagar sobre posibles traumas en el aprendizaje de inglés. Si el espacio no es suficiente puede utilizar el reverso de esta hoja.

1. ¿Le gusta el inglés? SI NO ¿Por qué? _____

2. ¿Alguna vez ha tenido alguna experiencia traumática en su proceso de aprendizaje del inglés? SI NO _____
3. En caso afirmativo, describala brevemente _____

4. ¿Por qué estudia inglés? _____

5. ¿Cuál es su opinión sobre los profesores de inglés que tuvo en el colegio? _____

6. ¿A qué cree que se debe el éxito o el fracaso de las personas en el aprendizaje del inglés? _____

7. ¿Qué es lo más importante que debe tener en cuenta un profesor para que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sea exitoso? _____

8. ¿En su opinión, que haría que una clase de inglés fuera placentera? _____

Esta encuesta, que sirvió como apoyo diagnóstico para el problema de esta investigación y como punto de comparación con la encuesta aplicada a los estudiantes que conforman el caso de esta investigación, arrojó los siguientes resultados:

Se encuestaron 48 estudiantes de diferentes niveles de los cursos de inglés que ofrece la Universidad Católica de Oriente. Los estudiantes son en su mayoría adultos que trabajan y estudiantes universitarios en diferentes áreas.

Sólo el 6% de los encuestados manifestó que no le gusta inglés por experiencias negativas vividas en el colegio. El restante 94% le gusta el inglés porque reconocen la necesidad de una lengua extranjera y algunos hasta una tercera, algunos manifiestan que disfrutaban las clases, a otros les parece fascinante el poder comunicarse con gente de otra cultura y otros simplemente les gusta y reconocen su habilidad para los idiomas.

Un 27% de los encuestados ha tenido alguna experiencia traumática en su proceso de aprendizaje del inglés. Las razones son: el tener profesores malos en algún momento de su proceso de aprendizaje, porque es traumatizante cuando no se entiende a los demás, hablar en público es traumatizante, el sentir que los demás compañeros saben más, cuando los profesores son bravos y no tienen paciencia, cuando el profesor discrimina a los que no saben.

El 50% de los encuestados estudia inglés por necesidad y por razones laborales, el 40% porque le gusta y el 10% otras razones como viajar o retos personal.

Cuando se indagó sobre la opinión que tienen sobre los profesores de inglés que tuvieron el colegio; estas fueron las respuestas sobresalientes, sustentadas por al menos cuatro estudiantes cada una:

- Regular
- Mala metodología
- Poco conocimiento
- Malos
- Poco motivadores
- Buenos
- No avanzan

Las siguientes opiniones fueron sustentadas a lo sumo por uno o dos estudiantes cada una:

- Motivadores
- Poco dinámicos
- Poca exigencia
- Amables
- No hablan inglés
- Poca paciencia
- Excelentes
- Falta de vocación
- Bien preparados
- Solo gramática y lectura
- Clases aburridoras
- Poca profundidad
- Infunden terror
- No enseñan nada

- Solo traducción
- Poca visión futurista
- Poco dinámicos

Como se puede observar son muy pocos los estudiantes que tienen una imagen positiva o un buen recuerdo de los profesores del colegio

En cuanto al éxito o el fracaso en el aprendizaje del inglés, las principales razones que los encuestados dieron fueron las ganas y la dedicación que cada uno pone, la práctica y la metodología del profesor.

Están firmemente convencidos que para alcanzar el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje el profesor debe ser didáctico, paciente, interesarse por los alumnos y explicar claramente.

Creer que lo más importante para que una clase sea placentera es que la clase sea divertida, que haya variedad de actividades, que sea didáctica, que haya muchos juegos didácticos y haya suficiente práctica.

De la encuesta anterior es curioso que aunque los alumnos hayan tenido experiencias traumáticas en su proceso de aprendizaje, esto no ha sido un impedimento para seguir estudiando inglés. Además a pesar de ello, a la gran mayoría le gusta el inglés.

Concuerdan estos estudiantes en la necesidad de clases de inglés divertidas y variadas. También en la importancia y la necesidad de aprender una lengua extranjera.

Teniendo en cuenta los resultados arrojados por esta encuesta diagnóstica, se puede inferir que muchos docentes no se preparan en nuevas estrategias, es importante recalcar que esto es una "inferencia ", pues para poder afirmarla categóricamente sería necesario hacer un sondeo mucho más amplio.

De la problemática planteada surge entonces la siguiente pregunta:

¿Cómo una estrategia didáctica basada en el juego posibilita el aprendizaje del inglés de una manera placentera?

2. ESTADO DEL ARTE: ¿se ha investigado sobre la utilización de juegos en la enseñanza de inglés a futuros docentes de una lengua extranjera?

Con la intención de responder a este interrogante se inició la búsqueda de la literatura relacionada con el tema a partir de fuentes primarias, secundarias y terciarias.

Las palabras claves que guiaron la búsqueda fueron: juegos, jugar, enseñar jugando, aprender inglés jugando, jugar y aprender en la universidad, enseñanza de inglés, juegos en educación superior, enseñanza de inglés en educación superior, actividades lúdicas en la enseñanza de inglés, didáctica lúdica y algunas combinaciones de estas palabras tanto en inglés como en español.

Como fuentes primarias y secundarias se revisaron libros, tesis de grado, monografías y artículos de publicaciones periódicas de la biblioteca de la Universidad de Antioquia inicialmente y luego de las bibliotecas locales: Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de Medellín, Universidad Nacional, Universidad EAFIT, Universidad Católica de Oriente, Centro Colombo Americano de Medellín, Biblioteca Pública Piloto. También se revisaron las revistas electrónicas: REDALYC (Red de revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal), AERA (American Educational Research Association). Y además se consultaron las siguientes fuentes:

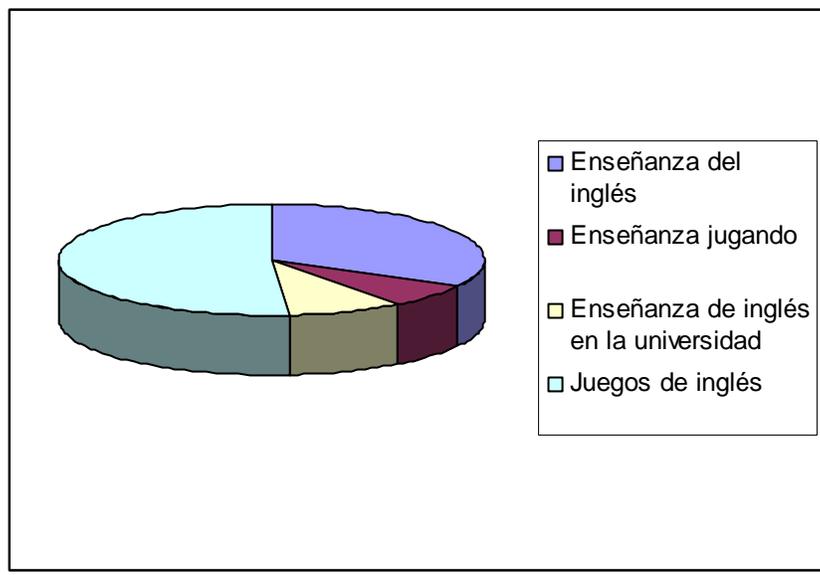
1. Buscadores en Internet: Yahoo, Google académico y Altavista
2. Bases de datos: ERIC, CLASE, CDI, DISSERTATIONS, INFOBANK, LLBA, MAGAZINE, PSYCH ABS, SSRN, SOCIAL SCIESEARCH, EBSCO y SOCIOL

ABS, OEI, Lycos, ECER, Virtual Library, Jastor, Hapionline, Springerlink, DIALNET, DOAJ, y Cielo.

3. Manuales: Dissertation Abstracts, Education Index, Humanities Index, Social Abstracts y European Educational Research Association

De la búsqueda en Google académico, se encontraron 349 artículos que hablan sobre la enseñanza del inglés, La Enseñanza de Inglés con Fines Específicos, Diseño de material didáctico en la enseñanza de inglés para alumnos de ingeniería, estilos de aprendizaje en la enseñanza de inglés, habilidades lingüísticas y Métodos para la enseñanza de inglés. Acerca de la enseñanza jugando, se encontraron tres artículos. Sobre la enseñanza de inglés a adultos se encontraron 76 artículos. Sobre la enseñanza de inglés en la universidad se encontraron 91 artículos. Acerca de juegos de inglés, se encontraron 543 artículos. Aunque estos 1059 artículos, contenían las palabras de la búsqueda, no correspondían al interés de este trabajo.

Grafico 1.



La búsqueda en ERIC, arrojó 621 resultados que contenían las palabras de la búsqueda, pero se descartaron porque al leer el *abstract* de los artículos, ninguno contenía una estrategia didáctica basado en el juego para la enseñanza de inglés en educación superior.

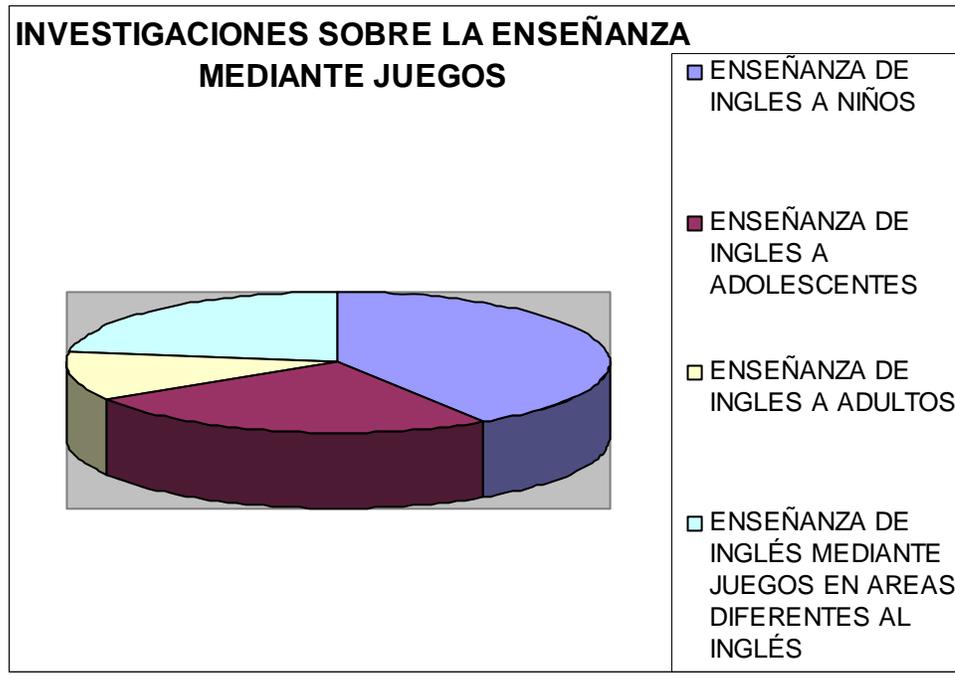
Se revisaron también las siguientes publicaciones:

- Revista Ikala
- English Teaching Forum
- ELT journal
- PROFILE
- Pedagogía Universitaria
- Comunicación, Lenguaje y Educación (Madrid)
- Alternativas : espacio pedagógico
- Cuadernos Pedagógicos (Medellín)
- Tiempos Nuevos (Pasto)

De la búsqueda en estas publicaciones se encontraron dos investigaciones las cuales se referencian mas adelante.

Finalmente, de la búsqueda en las demás bases de datos surgieron 400 artículos que hablan de la teoría que sustenta el aprendizaje mediante juegos y la importancia del juego para la humanidad. La mayoría de los artículos hallados hasta el momento se refieren el juego en la escuela y en la educación media y básica. De esta búsqueda se hizo la siguiente clasificación:

Grafico 2



Con respecto a la utilización de juegos en educación superior, se referencia los siguientes trabajos:

1. Una monografía cuyo título es: ***Juegos lexicográficos para la enseñanza de vocabulario del inglés en cursos de comprensión lectora***, esta investigación plantea 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. Esta monografía trata de juegos en la enseñanza de inglés a estudiantes universitarios, pero no a futuros docentes de inglés. Esta es una investigación con diseño experimental.
El problema de investigación planteado es: algunas estrategias tradicionales no han conseguido un aprendizaje pertinente del léxico inglés

2. Un artículo publicado en la revista: Uni-pluri/versidad, vol. 3 N° 3, 2003. El título del artículo es: ***La lengua extranjera en la universidad. Estudio puntual en la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia.*** Este estudio presenta los datos de un estudio puntual sobre comprensión de lectura en inglés, en estudiantes de la Universidad de Antioquia, y una comparación preliminar con estudiantes de los semestres II y VII, que ya han tomado uno y tres cursos de inglés respectivamente. Y con base en una encuesta demográfica se intentan algunas asociaciones que parecen indicar que existe un cierto determinismo social al respecto. Finalmente se discute el tema de la competencia lectora en la lengua extranjera, su obligatoriedad en la Universidad de Antioquia y las implicaciones presentes y futuras. Este estudio se refiere a la enseñanza de inglés en la universidad pero no a futuros docentes de inglés y tampoco habla de la utilización de juegos.

3. Un artículo publicado en la revista: Alternativas: espacio pedagógico Vol. 11, No. 44, 2006 P. 71-78. El título del artículo es: **“Los juegos del lenguaje y el jugar del adulto. Una experiencia de formación docente”** Este artículo narra una experiencia de investigación en formación docente llevada a cabo desde el seminario: juego y educación infantil a través de la incorporación de juegos del lenguaje, desde el jugar adulto como estrategia de enseñanza. Desde la condición de formadoras e investigadoras, así experiencias vividas con diferentes grupos de alumnas, el abordar el juego y el lugar como fenómeno humano abrió un interrogante: ¿Cómo lograr una genuina apreciación, valorización y reconocimiento del juego si estos jóvenes no puede visualizar este objeto de reconocimiento en si mismos? Tratándose de docentes en formación no

puede desconocerse que, aquello que se significa sobre un objeto tiene que ver con las implicancias que el mismo simboliza para su futuro trabajo profesional. Este trabajo se refiere a la utilización de juegos en educación superior, pero no en la enseñanza de inglés.

4. En la revista *Perspectivas* (nº 8 de 1998) de la Universidad Francisco de Paula Santander, aparece un artículo muy pertinente de Alexander Ortiz titulado **“La didáctica Lúdica: una necesidad de las universidades”** en esta artículo el autor nos dice que a los alumnos de la universidad contemporánea les hace falta aprender a resolver problemas profesionales y descubrir el conocimiento profesional de una manera amena, interesante y motivadora. “el problema de la fundamentación de la importancia de los juegos Didácticos Profesionales en la motivación por las profesiones y los oficios, sus características y posibilidades de desarrollo, constituye en la actualidad una de las líneas a investigar más importantes en el campo de la Pedagogía Profesional. La necesidad de estimular la curiosidad y el espíritu investigativo en los estudiantes, como base para formar trabajadores capaces de producir un viraje radical en la economía, ha cobrado una relevancia de primer orden en una gran cantidad de países (...) En este trabajo se abordan elementos teóricos acerca de los juegos didácticos en la formación Técnica y Profesional Universitaria, lo cual sin dudas, constituye un instrumento pedagógico importantísimo para aquellos docentes que estén motivados a diseñar juegos y a aplicarlos en sus clases”. En el artículo también se plantean los principios que rigen la estructuración y aplicación de los Juegos Didácticos Profesionales, como son: la participación, el dinamismo, el entretenimiento, la interpretación de papeles y la competencia. Este trabajo se refiere a la utilización de juegos en educación superior, pero no en la enseñanza de inglés.

5. Los juegos didácticos en la educación técnica y profesional

En este trabajo se hace una caracterización de los juegos didácticos profesionales, se aporta una definición según el enfoque pedagógico del autor, se detallan los objetivos, características y fases de los mismos, y se explican los principios básicos que rigen su estructuración y utilización, tales como la participación, el dinamismo, el entretenimiento, la interpretación de papeles y la competencia. Se exponen los requisitos para la elaboración y aplicación de los juegos didácticos profesionales, su importancia y la clasificación de los mismos. Se propone un conjunto de juegos didácticos profesionales que han sido empleados en todas las escuelas politécnicas de Economía de la provincia Holguín en función de activar el aprendizaje de los estudiantes.

<http://www.monografias.com/trabajos13/juegdid/juegdid.shtml>

6. Juegos didácticos: ¿útiles en la educación superior? Autor(es):

Diana Mondeja González, Beatriz Zumalacárregui de Cárdenas, María Martín Campos and Cándida Ferrer Serrano.

Fuente: ***Pedagogía Universitaria*** 6.3 (July 2001): p65(12).

En este trabajo se presentan cinco Juegos Didácticos de Mesa que pueden ser aplicados en cualquier carrera universitaria donde se imparta la disciplina química.

7. Los Juegos: métodos creativos de enseñanza

El trabajo aborda diferentes aspectos de los juegos como método de enseñanza, tales como: su clasificación en creativos, didácticos y profesionales, elementos necesario para el éxito del trabajo con estos, los resultados que se obtienen con su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, se muestran ejemplos de juegos creativos, algunas variantes

de juegos didácticos, tales como: mesa redonda, panel y discusión temática. Además ejemplos de juegos profesionales tales como el estudio de casos y la simulación.

<http://www.monografias.com/trabajos15/metodos-creativos/metodos-creativos.shtml>

No se encontraron trabajos acerca de investigaciones sobre la utilización de los juegos y las actividades lúdicas como estrategia de enseñanza del inglés en educación superior, dirigida a futuros docentes en lenguas extranjeras.

3. MARCO CONCEPTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA LA ENSEÑANZA DE INGLÉS BASADA EN EL JUEGO

“Cuando el aprendizaje es concebido como aventura y no como chaleco de fuerza, como acto apasionado y no como ritual aburrido, como trasgresión lúcida y no como sometimiento al poder de los conocimientos, como re-creación activa y no como repetición pasiva, como exaltación de la persona y no del “hombre-máquina”, cuando el aprendizaje es concebido como todo eso, entonces el juego –lejos de ser el receso o el descanso entre un aprendizaje y otro- está en el centro mismo del proceso de aprender” Mónica Sorin (1992)

3.1. El Juego

Como eje central de este trabajo se encuentra el concepto: **Juego**. El juego ha estado presente desde la antigüedad. Desde tiempos inmemoriales el hombre juega. Juega para hacerle frente a su destino. El juego es escuela de vida, laboratorio de experiencias y estímulo de afectos.

Alrededor de este concepto existen muchas teorías. De su estudio se han ocupado psicólogos, pedagogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, historiadores, entre otros. Las primeras teorías elaboradas sobre el juego propiamente dicho, se remiten al siglo XIX. Veamos, cronológicamente, cómo ha sido abordado el concepto de juego por diferentes autores.

Herbert Spencer (1855) basado en los escritos filosóficos de Friedrich von Schiller, postula **La teoría del exceso de energía** sustentando que el juego sirve, para gastar el sobrante de energía que todo organismo joven tiene y que no necesita, pues sus necesidades están satisfechas por otros. Más tarde en (1883), Lazarus, de forma complementaria a la anterior, sostiene que el juego sirve para relajar a los individuos que tienen que realizar actividades difíciles y trabajosas (laboriosas), que le producen fatiga y para recuperarse juega, logrando así poder relajarse y le da el nombre de **Teoría de la relajación**. La teoría más cercana al

concepto actual que tenemos sobre el juego y que fue propuesta por el alemán Karl Groos (1899), es **La teoría del pre-ejercicio o de la autoeducación**, quien sostiene que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento. En 1902, surge la primera propuesta psicológica que no trata el tema del juego desde un punto de vista biológico y funcional. Sully, autor de la **Teoría del estado de ánimo**, se interesó por las reacciones que acompañan a las actividades de los niños. La risa es una reacción que acompaña el juego y que es básica en una actividad social que incluye un compañero de juego. La risa es la manifestación externa de "un estado de ánimo". Dos años más tarde, G.S.Hall, propone **La teoría de la recapitulación**, la cual está basada en las teorías evolucionistas, que proponen que cada individuo reproduce el desarrollo de la especie, por eso el niño realiza en el juego, actividades que sus ancestros realizaron.

Posteriormente a Hall, en 1920, surge **La Teoría psicoanalítica** de Freud quien concibe al juego como la manifestación de tendencias y deseos ocultos. Según Freud, el juego reduce las tensiones nacidas de la imposibilidad de realizar los deseos. Lo opuesto al juego no es lo serio ni lo real. La actividad lúdica está determinada por un deseo en particular, el deseo de ser grande, el niño siempre juega a ser grande e imita aquello que sabe de la vida de los adultos. Entre las peculiaridades psicodinámicas del juego, según Freud, se destacan:

- a) Se basa en el principio del placer.
- b) Logra la transformación de lo pasivo en activo, merced a lo cual el niño obtiene la vivencia de dominio de sus experiencias traumáticas.
- c) Satisface la compulsión a la repetición por el aprendizaje que con él se logra y por el placer derivado de la repetición misma.

Luego en (1938) Huizinga plantea que el juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados de tiempo y lugar. En 1958 Roger Caillois, retoma la obra de Huzinga para fundamentar su conocida ***Teoría de los juegos*** que es el conjunto de los métodos matemáticos que permiten la resolución de problemas, y que hace intervenir reglas de decisión y nociones abstractas de táctica y estrategia. Piaget (1961) interpreta el juego por la estructura del pensamiento subyacente en él; argumenta que el juego es asimilación y que la asimilación busca el propio placer. En el juego de reglas, el jugador busca una satisfacción y una victoria legitimada por el código mismo del juego. En 1977 Gadamer toma la idea de juego artístico y sustenta que 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. Según Winnicott (1979), el juego es considerado como un lugar que no es una cuestión de realidad síquica ni realidad exterior, el jugar tiene un lugar y un tiempo, no se encuentra “adentro”, tampoco está “afuera”. Jugar es hacer; el juego es por sí mismo una terapia. En él, y quizá sólo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores.

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. Es por esto que para Vigotsky (1982), el juego puede ser entendido como un espacio asociado a la

interioridad con situaciones imaginarias para suplir demandas culturales y sirve para potenciar la zona de desarrollo próximo. Es de carácter simbólico y reglado, que implica siempre la representación de algo y se desarrolla según unas normas que responden al sentido social, que todo juego tiene. Vigostsky sustenta el juego con su teoría de la zona de desarrollo próximo. Al respecto Jiménez hace una excelente interpretación de la teoría de vigostky (2003:82) "el juego ideal para el aprendizaje es aquel cuyas exigencias son mayores a las habituales. Si el juego exige demasiado poco, el niño se aburre. Si tiene que ocuparse de muchas cosas, se vuelve ansioso."

Todos los anteriores autores se han referido al juego en algún momento de sus obras, pero, son las teorías de Huizinga y Caillois las que en la actualidad siguen siendo la fuente principal de la que se han valido los diferentes autores para sustentar sus trabajos.

La obra *Homo Ludens* de Johan Huizinga (1938) es la primera obra que trata específicamente el juego en forma sistemática. Huizinga logra en esta obra fijar paradigmas para los posteriores estudiosos del tema. Algunos de ellos son: la definición del juego y sus principales características, la importancia del juego en el desarrollo cultural de los pueblos y las relaciones entre el mito y el juego.

En su obra Huizinga, emplea la expresión *homo ludens* para referirse al hombre que juega, muy lejano del *homo faber*, hombre que hace. Porque según él, 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.

Según Johan Huizinga, 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, nosotros jugamos y sabemos que jugamos: somos, por tanto, algo más que seres de razón, puesto que el juego es irracional. Según este autor, tanto el niño como el animal encuentran placer en el juego y es libre porque 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.

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.

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. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras

cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras." (Huizinga, 1987:15).

Veinte años más tarde, Roger Caillois en su *Teoría de los juegos* (Seix Barral, Barcelona, 1958), la cual es considerada como un desprendimiento de *Homo Ludens*, admira, critica y hasta supera en algunos aspectos la obra de Huizinga.

De acuerdo con Caillois (1958), la función propia del juego es el juego mismo. El juego es un proceso libre, separado, incierto, improductivo, reglado y ficticio; Las características esenciales del juego en su expresión original son según él: 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.

3.2. El juego con fines educativos.

Todas estas teorías y definiciones presentadas nos permiten completar un núcleo esencial de ideas sobre lo que es el juego. Ahora veamos como algunos autores han abordado el **juego con fines educativos**.

Está documentado que el juego se ha considerado un recurso pedagógico natural desde la antigüedad y que en todas las épocas se ha ratificado su valor instruccional. Por ejemplo, Platón le concedió una gran importancia al juego y le reconoció sus virtudes educacionales. Según el Gran Diccionario de Psicología, (1996:450): "Platón considera el juego como un medio educativo que permite el aprendizaje de un oficio futuro". Platón recomendaba que los que querían ser arquitectos deberían jugar a construir casas y juguetes, los agricultores a labrar la tierra utilizando herramientas parecidas a las reales. Para el cálculo se utilizaban piedrecillas. Para la lectura y la escritura existían más variados juegos como por ejemplo, la utilización de figuras de diferentes materiales. Con la aparición de la Escuela Nueva, Locke propone que se debe inspirar el placer por el estudio a través del uso de juegos y aporta un juego para la lecto-escritura llamado *Royal Oak*. Froebel por su parte, a partir de sus estudios sobre la naturaleza y las ocupaciones, aporta diversos juegos para el ejercicio de los sentidos. Froebel hacía que se acompañaran los juegos con cantos rimados.

Decroly (1986) le reconoce un valor formativo al juego y preconiza recurrir a juegos educativos. Decroly es quien más interés y trascendencia ha tenido en este tema ya que es quien ha suscitado el interés de la industria juguetera por los juegos educativos. Entre sus aportes se destacan, entre otros, los juegos visuales motores, juegos de asociaciones de ideas, de deducción, de iniciación aritmética, lectora, de comprensión del lenguaje y juegos relacionados con la noción del tiempo.

De la teoría de Piaget, se deducen las actividades lúdicas de descubrimiento, "role play", de solución de conflictos y contradicciones, juegos de contraste, etc., todas ellas vigentes. Pero es Andres Manjón quien más protagonismo ha dado al juego en la educación y en el más amplio sentido. Manjón citado por Garfella afirma,

acercarse “al ideal de enseñar jugando y educar haciendo” (1977:152). Los aportes al juego educativo que Manjón ha hecho son, entre otros, barajas de números, el juego de la rayuela, el mapamundi de relieve sumergido, el juego de construcción de una casa con bloques de letras, etc. Este autor demuestra que lo inútil para muchos docentes, puede adaptarse a la enseñanza como recurso de incalculable magnitud. Otro autor, Patrick Vincelet citado por Leif y Brunelle, que apoya las creencias de Manjón dice: “el juego inútil ya no existe. Todos son juegos educativos que permiten mejorar las percepciones y el espíritu de observación, desarrollar el juicio, la atención.” (1972:82)

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, 1996:90). Es en este contexto donde surgen alumnos inquietos por el aprendizaje, que en realidad quieren aprender, científicos y alumnos realmente creativos; esta creatividad se puede desarrollar mediante juegos didácticos. Es, entonces importante mencionar que cuando el juego es aplicado a la enseñanza, diferentes autores lo llaman: juego didáctico, educativo, o pedagógico. Algunas definiciones de este tipo de juego: para Andreu y García (2000:18), “el juego didáctico es un escenario en el que uno o más estudiantes-jugadores se desenvuelven siguiendo unas reglas bajo la manifestación de dos tipos de factores, uno de conocimiento y otro de azar, y en el que los jugadores persiguen unos objetivos: ganar, divertirse y aprender.” Pedro Garfella por su parte dice (1997:145), “La denominación de juegos educativos se refiere a materiales y objetos de juego que desarrollan determinadas dimensiones de la personalidad infantil (cognitiva, social, moral,

afectiva, y etc.) mediante la estimulación de la atención, la comprensión y la memoria, para facilitar el aprendizaje de los conocimientos, procedimientos y actitudes/valores/intereses, con cuyo propósito han sido diseñados” Ortega (1997:21) afirma que “el juego es un factor espontáneo de educación y cabe un uso didáctico del mismo, siempre y cuando, la intervención no desvirtúe su naturaleza y estructura diferencial.”

La mayoría de las teorías revisadas se refieren al juego educativo aplicado en la educación básica primaria, pero **¿y qué hay de la aplicación de juegos con fines educativos en la educación superior?** La escuela se distancia del empleo de juegos didácticos, creando una barrera a medida que aumenta la edad, lo que hace que su aplicación disminuya paulatinamente del nivel primario al universitario. Al respecto, pocos autores se han pronunciado. Para Sorín (1992) es necesario que el niño, el joven y el adulto jueguen porque el juego posibilita a la persona aprendizajes de fuerte significación y según Jiménez (2003:85) “La lúdica y el juego no solo deben ser actividades ligadas a la enseñanza con los niños sino que debe permear la educación superior. En estas instituciones el énfasis curricular se focaliza en los ambientes de las disciplinas, en detrimento de los ambientes alternativos de carácter lúdico – ético – recreativo y social, que deben ser parte de los nuevos currículos de la universidad del siglo XXI.”

Martínez (1999:167) resalta la importancia que tiene el juego a lo largo de la vida de un ser humano y afirma: “En la edad adulta y la vejez se sigue jugando, de otra manera y con otros objetivos, pero esta forma de actividad persiste en el tiempo.”

3.3. La Didáctica y el juego

Pasemos ahora al concepto **Didáctica** que es donde se enmarca este proyecto de investigación.

El concepto de Didáctica ha sido definido por diferentes autores así: para Gimeno Sacristán (1981), la didáctica es una disciplina científica a la que corresponde guiar la enseñanza; en cambio para Rosales (1988), se refiere a la enseñanza sistemática optimizadora del aprendizaje. Titone (1974), Rodríguez Diéguez. (1973), Gottler (1967), Stocker (1973) y Pacios (1981), ven la didáctica como un proceso instructivo. De la Torre (1993), Escudero (1981), Pérez Gómez (1982) y Benedito (1987); relacionan la didáctica a procesos de formación. Para Larroyo, f. (1984), Zabalza (1987) y Contreras (1990), la didáctica explica los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero para Álvarez (1998), la didáctica estudia el proceso docente-educativo. Este proceso, es llamado también proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esta denominación es muy 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)).

La orientación didáctica del juego nos permite establecer una relación directa entre éste y el objeto de la enseñanza y donde socialización y juego se conjugan con la apropiación de los contenidos educativos; formando así una relación recíproca entre medios-contenido-objetivo; donde los medios son los juegos que permiten alcanzar el objetivo, que es el aprendizaje del contenido. La relación: medios-objetivo-problema, podría ayudar a resolver parte del problema de investigación, los traumas, en el aprendizaje; donde nuevamente los juegos son los medios que facilitan alcanzar el objetivo que es resolver el problema.

Otra relación que se puede establecer a partir de los juegos es: medios-contenido-método, donde los medios que son los juegos didácticos pasan a constituir la base del método para lograr el aprendizaje del contenido.

Al construir diferentes relaciones basadas en los componentes del sistema didáctico, es necesario mencionar algunos interrogantes:

- ¿Por qué los juegos dinamizan el proceso docente-educativo?
- ¿por qué los juegos como un todo se convierten en los medios y son concebidos como didácticos?
- ¿Por qué jugando se aprende?

No podemos dar una respuesta a cada uno de estos interrogantes porque, muy seguramente, cada respuesta podría también responder las otras dos; pero si podemos enfocar la reflexión hacia el ambiente estimulante de experiencias

significativas y de interacción social, que los juegos propician aprovechándolos como actividad natural y gratificante.

Al darle a una actividad lingüística el aspecto de juego lo transforma en motivante y permite activar en el discente, mecanismos que favorecen la adquisición espontánea de la lengua extranjera.

3.4. Didáctica del inglés: ¿Cómo se ha enseñado el inglés a través del tiempo?

Se cree que alrededor del 60% de la población mundial es multilingüe. Desde perspectivas históricas y contemporáneas, el bilingüismo o el multilingüismo son la norma y no la excepción. Es entonces justo decir que a través de la historia el aprendizaje de un idioma extranjero ha sido una constante preocupación. Aunque hoy en día el inglés es el idioma extranjero mas ampliamente estudiando, hace 500 años era el latín, porque era el idioma dominante de la educación, el comercio, la religión y el gobierno. Sin embargo, en el siglo XVI, el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como resultado de los cambios políticos en Europa y el latín se fue desplazando poco a poco.

Cuando los idiomas modernos empezaron a entrar al currículo de las escuelas europeas del siglo XVIII, éstos se enseñaban usando los mismos procedimientos que se usaban para enseñar latín. Los libros contenían reglas gramaticales abstractas, listas de vocabulario y oraciones para traducir. El hablar el idioma extranjero no era el objetivo y la práctica oral se reducía a leer en voz alta las oraciones que los estudiantes habían traducido. En el siglo XIX, este enfoque basado en el estudio del latín, se había vuelto la manera estándar para estudiar los idiomas extranjeros en las escuelas.

La estrategia de finales del siglo XIX y que según Brown (2000) sigue siendo una metodología estándar en la enseñanza de lenguas en instituciones educativas, es **"The Grammar Translation Method"** se caracteriza por que predomina el uso de la lengua materna en la enseñanza de la lengua extranjera, la mayor parte del vocabulario se enseña por medio de listas de palabras sin el acompañamiento de un contexto. Se dan elaboradas explicaciones de las complejidades gramaticales. Se provee la lectura de textos clásicos de difícil lectura desde el comienzo. Se le presta poca importancia al contenido de los textos y se tratan solo como ejercicios para el análisis gramatical. La única práctica oral se da en la lectura en voz alta de las oraciones descontextualizadas que se traducen a la lengua materna. Poca o ninguna atención se le da a la correcta pronunciación.

En 1880, François Gouin publicó un libro en el que describía sus dolorosas experiencias durante el aprendizaje de alemán. En el curso de alemán que duró un año en Hamburgo, Gouin memorizó libros tradujo a Goethe y a Schiller, memorizó 30.000 palabras del diccionario alemán para finalmente, descubrir que no podía sostener una conversación. Fue entonces cuando decidió regresar a su país ante el fracaso experimentado y empezó a observar a su sobrino y otros niños en el aprendizaje de su lengua materna y llegó a la conclusión que el aprendizaje de una lengua en la transformación de percepciones a concepciones. Entonces Gouin creó **"The Series Method"** un método que seguía dichos principios. Este método enseñaba a los aprendices directamente (sin traducción) y conceptualmente (sin reglas gramaticales ni explicaciones). Gouin tuvo éxito y una generación mas tarde con el apoyo Charles Berlitz se estableció la credibilidad de este enfoque y se llamó **El Método Directo**. La premisa básica del método de Berlitz era que el aprendizaje de una lengua extranjera debería ser como el aprendizaje de la lengua materna, es decir mucha interacción oral, uso espontáneo del idioma, sin traducción entre la primera y la lengua extranjera y

poco o ningún análisis de las reglas gramaticales. Este método gozó de una considerable popularidad a finales del siglo XIX y Principios del siglo XX. Fue ampliamente aceptado en escuelas privadas donde los estudiantes estaban altamente motivados y donde se podían emplear profesores nativos. Las escuelas de Berlitz están prosperando en varios países del mundo pero debido a los precios tan elevados para grupos pequeños, atención personalizada y cursos tan intensivos, este método no se ha podido insertar en la educación pública. A finales del primer cuarto del siglo XXI, el uso de este método había declinado en Europa y Estados Unidos y la mayoría de las escuelas retornaron al "**Grammar Translation Method**" o a un enfoque de lectura que enfatizara las habilidades de lectura en el idioma extranjero. Pero llama la atención que a mediados del siglo XXI, "**the Direct Method**" vuelve a revivir y es redireccionado a lo que fue lo más revolucionario en la enseñanza de lenguas modernas: "**the Audiolingual Method**".

En los primeros años del siglo XXI, el Método Directo no se posicionó en Estados Unidos como lo hizo en Europa, donde la gente no necesitaba viajar muy lejos para practicar la lengua extranjera. En tanto que las instituciones educativas estadounidenses estaban firmemente convencidas que el enfoque de lectura de lenguas extranjeras era más útil que el enfoque oral. En los comienzos de la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos se vieron forzados a volverse oralmente competentes en las lenguas de los aliados y los enemigos. Fue entonces cuando el ejército implementó cursos intensivos enfocados a las habilidades auditivas y orales. Estos cursos se empezaron a llamar: "**the Army Specialized Training Program (ASTP)**", y más coloquialmente conocidos como "**the Army Method**", fue irónico que se tomaran tantos elementos del entonces descartado Método Directo y el éxito obtenido hizo que las instituciones educativas adoptaran la nueva metodología. Con todas sus variaciones y

adaptaciones **“the Army Method”** se volvió en 1950s **“the Audiolingual Method (ALM)”**. El método fue basado en firmes principios psicológicos y lingüísticos. Algunas de sus características principales son:

Por muchas razones esta estrategia logró muchos años de popularidad, e incluso hoy día, se encuentran muchas adaptaciones en metodologías contemporáneas. Pero su popularidad no duró por siempre y se descubrieron algunas fallas en la estrategia que permitieron sacar conclusiones y seguir adelante.

Con la llegada de la Lingüística de Chomsky, los psicólogos empezaron a reconocer la naturaleza interpersonal y afectiva de todo aprendizaje; fue entonces cuando varias estrategias innovadoras surgieron con el reconocimiento de factores cognitivos y afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos métodos eran reconocidos como “innovadores” y “revolucionarios”. A pesar de las fuertes críticas hechas a estos métodos, estos fueron parte importante de la historia de la enseñanza de lenguas. Los métodos que se circunscriben a este enfoque son:

- **COMMUNITY LANGUAGE LEARNING (CLL):** Los estudiantes (clientes) se sientan en mesa redonda y el profesor (asesor o consejero) establece un ambiente libre de ansiedad, entonces un estudiante dice algo en su lengua materna y el asesor lo traduce a la lengua extranjera, el estudiante repite y la conversación continúa en la misma forma con todos miembros del grupo. El asesor puede en algún momento proveer explicaciones sobre reglas lingüísticas.
- **SUGGESTOPEDIA:** Lozanov es el representante de este enfoque, según este autor (1979), las personas tienen la capacidad de aprender mucho más de lo que se cree, si se lleva al estudiante a estados de relajamiento

de la mente para una mayor retención del material presentado en clase. La música barroca, con 60 beats por minuto, su ritmo específico y asientos muy cómodos propician el estado de relajamiento requerido para el llamado "*súper aprendizaje*"

- **THE SILENT WAY:** Como el anterior, este método da más importancia a lo cognitivo que lo afectivo para fundamentar su teoría. Se caracteriza porque el aprendizaje se facilita a través de la solución de problemas en el aula de clase, con la mediación de objetos físicos, donde el aprendiz descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que se debe aprender. Cattegno (1972) creía que los estudiantes debían desarrollar independencia, autonomía y responsabilidad y ayudarse unos a otros en la solución de problemas del idioma en cuestión. El profesor está en silencio la mayor parte del tiempo (de ahí el nombre del método) y su función es la de estimular, ayudar a sus estudiantes y permitir que por ellos mismos resuelvan los problemas.
- **TOTAL PHYSICAL RESPONSE (TPR):** Este método se centra en la respuesta física a comandos dados, en lugar de responder, el alumno actúa o hace algo que demuestra su comprensión del comando, por ejemplo: "abre la puerta", "cierra el libro", "salta", etc. Como todos los anteriores, este método tiene sus limitaciones y hoy en día es usado más como una actividad de clase que como un método en sí mismo.
- **THE NATURAL APPROACH:** Este método toma del anterior que los estudiantes sean expuestos al idioma antes de producirlo. Es importante crear un ambiente de clase libre de tensiones y las habilidades comunicativas se centran en situaciones de la vida diaria. La tarea inicial del profesor es proveer a los alumnos de información comprensible para ellos o que este solo un poco mas allá de su nivel. Los estudiantes

permanecen callados durante un periodo hasta que se sientan listos para comenzar a producir oraciones en el idioma extranjero.

De todas las estrategias aquí descritas usadas para la enseñanza del inglés se puede ver claramente que ninguna aborda el juego como eje principal para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera.

La dificultad o facilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera está determinada por las diferencias y similitudes de ésta con la lengua materna y a estructuras de dicha lengua que en muchos casos son diferentes a la lengua materna.

Cuando se trabaja con una lengua que se conoce imperfectamente no se adquiere conciencia del sentido de las unidades significativas más que traduciéndolas en la "propia lengua" y entonces se corre el peligro de interpretar la lengua descrita en función de aquella a la que se traduce. Veamos un ejemplo sencillo:

En español no tenemos plurales irregulares, es decir, para formar el plural basta con agregar una "s" al sustantivo en singular. Pero en inglés existen muchos plurales irregulares y entonces un alumno que habla español siguiendo la estructura interna de su lengua materna podría cometer el error de decir "**childs**" o "**childrens**" (doble plural) en lugar de "**children**" que en este caso sería lo correcto.

De acuerdo con lo anterior, hay que tener presente que la estructura interna del inglés es muy diferente a la 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.

El aprendizaje de una lengua extranjera requiere dedicación y el estudiante debe hacer muchos esfuerzos para comprender, para repetir correctamente, para manipular lo recientemente aprendido y para usarlo apropiadamente en forma oral o escrita. Los juegos ayudan a superar estas dificultades y permiten a los estudiantes mantener su interés. Los juegos también le ayudan al profesor a crear contextos en los cuales el idioma es útil y significativo. La necesidad de un aprendizaje efectivo en una lengua extranjera hace que los estudiantes respondan a los contenidos de manera positiva. Si en una actividad lúdica los alumnos están alegres, enojados, intrigados o sorprendidos, entonces el contenido es claramente significativo para ellos.

El lenguaje es producto de la evolución cultural de un pueblo a todos los niveles. Esta evolución única e irrepetible, es la que dota al lenguaje de su lógica propia y es la que, finalmente dicta las reglas y convenciones por las que se rige un idioma.

Las expresiones del juego son muy diversas y están estrechamente ligadas con la realidad, con el desarrollo de la personalidad y la capacidad de relacionarse con los demás. El juego hace parte de la cultura de un pueblo y sus formas de expresión, 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.

Los juegos pueden ser usados en todas las etapas de enseñanza-aprendizaje de la lengua y en todas las habilidades requeridas. La convicción del profesor de la utilidad de un juego afecta la respuesta positiva o negativa del estudiante. Se han observado juegos y materiales, usados normalmente en la escuela primaria, siendo aceptados por ejecutivos debido a la convicción del profesor.

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. Cabe entonces, como docentes, preguntarnos: ¿logramos motivar a nuestros alumnos lo suficiente en nuestras clases, de forma que despierten interés? ¿Empleamos estrategias que rompan la monotonía y tengan en cuenta la individualidad en el proceso?

Una propuesta centrada en el alumno estimula su inquietud, su actividad, su creatividad y su criterio independiente y personal, preparándole para la sociedad actual. La educación en la enseñanza universitaria necesita modificaciones curriculares y nuevas metodologías de orientación, tutoría, adaptación de estrategias metodológicas, de evaluación etc. para garantizar una adecuada formación de los futuros profesionales.

Los jóvenes universitarios están a punto de enfrentarse a una vida laboral de adultos y durante su etapa educativa deben ser auxiliados en la consecución de una serie de destrezas y habilidades, como son la capacidad de pensar por sí mismos, de planificarse a largo plazo y adaptarse a los cambios, de generar proyectos propios, de analizar problemas, de encontrar las fuentes del

conocimiento y saberlas aplicar, de trabajar en equipo, de dominar otro idioma...es decir, todo lo que haga más atractivo el currículum y el bagaje del licenciado.

4. ESTRATEGIA DIDÁCTICA: El juego como elemento dinamizador del proceso docente-educativo

4.1. Componentes del proceso docente-educativo en la enseñanza del curso: Gramática Contrastiva L2/L1

Citando a Álvarez y González (1998:59) "Mediante el juego didáctico ocupacional y otros métodos lúdicos de enseñanza, es posible contribuir a la formación del pensamiento teórico y práctico del egresado y a la formación de las cualidades que debe reunir para dirigir y tomar decisiones individuales y colectivas, habilidades y hábitos propios de la dirección y de las relaciones sociales. (...) el estudiante ejecuta, a través del juego didáctico, las técnicas de su futura actividad profesional." En este trabajo se enfatizó la utilización del juego didáctico por ser la base de esta investigación. Esta estrategia propuesta en esta investigación contiene cada uno de los componentes del proceso docente-educativo así:

- El problema: ¿Como posibilitar el aprendizaje de gramática contrastiva de una manera placentera?
- El objeto: la gramática
- El objetivo: facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés en el contexto universitario.
- El contenido: Los temas gramaticales del programa del curso: *Gramática Contrastiva L2/L1*. Ver tabla 4. pagina 57

- El método: Teniendo en cuenta las cuatro clasificaciones que Álvarez y González (1998:56), hacen de los métodos, y siguiendo el principio del profesor ecléctico, se utilizó una mezcla de varias estrategias a lo largo del semestre, a saber: expositivo, de elaboración conjunta, de trabajo independiente, reproductivo, productivo, creativo y juegos didácticos.

- La forma: Siguiendo la clasificación que de “la forma” hacen Álvarez y González (1998:62), ésta es, dentro de la organización espacial, clase en el aula 311 del bloque 11 de la Universidad de Antioquia y dentro de la organización temporal, semestre, el cual empezó el 10 de octubre de 2007 y terminó el 27 de febrero de 2008.

- Los medios: Los juegos, en total seis, los cuales se llevaron a las clases en momentos diferentes. Dichos juegos fueron:
 - Snakes and ladders
 - Dominoes
 - Talk for two minutes
 - Tag game
 - Grammarcoholic
 - Grammar roulette

- La evaluación: Se llevó a cabo a través de los siguientes instrumentos:
 - Examen de diagnóstico al inicio del curso para medir los conocimientos previos sobre los temas del curso.
 - Encuesta para medir opinión de los estudiantes respecto a los juegos empleados
 - Examen al final del curso para medir el progreso de los estudiantes

4.2. La estrategia didáctica

Empecemos por definir el concepto de **estrategia**. Para Brown (2000:113) "método específico de abordar un problema o tarea, modos de operación para alcanzar un fin particular." La universidad debe suplir las necesidades de la sociedad al tomar parte en la formación de los discentes a partir de estrategias didácticas definidas por Carvajal, (2002:46) como: "aquel proceso planeado y coordinado a partir de un campo específico disciplinar, que posibilita el desarrollo de algún fin previamente determinado" Congruente con estas dos definiciones, la estrategia didáctica propuesta es la implementación de juegos en el curso: Gramática Contrastiva L2/L1 de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia.

Además de los componentes del proceso docente-educativo, la estrategia cuenta con sus respectivos eslabones. "Los eslabones del sistema didáctico son cada uno de los estadios o etapas en que se desarrolla el proceso docente-educativo para lograr un objetivo en los escolares y se caracteriza por los distintos momentos o tipos de actividad cognoscitiva que desarrollan los estudiantes durante el aprendizaje de un nuevo contenido que tiene como propósito resolver un problema social para desarrollar las competencias intelectuales." (Álvarez y González (1998:23)

Este "aprendizaje" se le facilitará a los estudiantes a través de los juegos, los cuales servirán como herramienta motivadora y desarrolladora de su potencial creativo durante el proceso y como modelo a seguir cuando dicho estudiante sea docente. Servirá también para facilitar el aprendizaje y la enseñanza del inglés de una manera divertida.

4.3. Eslabones de la estrategia didáctica

- 1) Los sentidos en el aprendizaje de inglés
- 2) Manejo de las emociones en el aprendizaje
- 3) Examen Diagnóstico
- 4) Juego escaleras y serpientes
- 5) Juego Dominó
- 6) Juego Habla durante dos minutos
- 7) Juego del Tag
- 8) Juego Adicto a la gramática
- 9) Juego Ruleta gramática
- 10) Encuesta sobre la efectividad de los juegos utilizados
- 11) Examen final

4.3.1 Los sentidos en el aprendizaje:

En el proceso docente-educativo los órganos de los sentidos juegan un papel muy importante y cuando tanto estudiantes como profesores logran identificar las preferencias para aprender, este proceso puede ser bastante exitoso. Parafraseando a Harmer (2001: 48), si como profesores queremos complacer los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes, pero al mismo tiempo necesitamos suplir las necesidades del grupo, tenemos que empezar por indagar por las preferencias de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En el campo de enseñanza de lenguas, las diferencias que encontramos entre los estudiantes, se le atribuyen a los diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, cuando el estilo de aprendizaje de un estudiante es visual, éste aprende *mejor* cuando lee un texto que cuando lo escucha. Se estima que para más del 25% de la población, la forma como se imparte la instrucción marca la diferencia en su éxito como aprendices. Estos estilos de aprendizaje están basados en la teoría de

Las Múltiples Inteligencias de Gardner quien sustenta que los individuos tienen al menos 7 inteligencias que pueden ser desarrolladas a lo largo de la vida. Sostiene que aunque todas las personas pueden tener las siete inteligencias, éstas no están igualmente desarrolladas en cada individuo. Estas inteligencias son:

1. Lógica/matemática
2. Visual/espacial
3. Kinestética
4. Musical
5. Interpersonal
6. Intrapersonal
7. Lingüística

Lo anterior quiere decir que, si bien es importante tratar de desarrollar todas estas inteligencias en los educandos, es más importante aún descubrir la que predomina y sacarle el máximo provecho para lograr un mejor y más rápido y efectivo aprendizaje.

Primer Instrumento: Test estandarizado sobre preferencias de aprendizaje de los estudiantes

Teniendo en cuenta los anteriores fundamentos teóricos sobre los sentidos de la percepción, Se aplica entonces el primer instrumento.

Objetivo: indagar sobre los estilos de aprendizaje del grupo.

The Learning Channel Preference Checklist (LCPC) de Lynn O'Brien (1990), este es un test estandarizado para conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes. Este instrumento me permitió saber si la preferencia en el aprendizaje de los estudiantes es visual, auditiva o kinestésica. El saber como

preferen aprender los estudiantes sirvió para diseñar los juegos teniendo en cuenta dichas preferencias.

Appendix A: Normed Learning Styles Surveys
The Learning Channel Preference Checklist
Lynn O'Brien (1990)

Read each sentence carefully and think about how it applies to you. On each line, write the number that best describes your reaction to each sentence.

5- Almost Always 4- Often 3- Sometimes 2- Rarely 1- Almost Never

- __1. I can remember something better if I write it down.
- __2. When reading, I listen to the words in my head or I read aloud.
- __3. I need to discuss things to understand them better
- __4. I don't like to read or listen to directions; I'd rather just start doing.
- __5. I'm able to visualize pictures in my head.
- __6. I can study better when music is playing.
- __7. I need frequent breaks while studying.
- __8. I think better when I have the freedom to move around; studying at a desk is not for me.
- __9. I take lots of notes on what I read and hear.
- __10. It helps me to look at a person speaking. It keeps me focused.
- __11. It's hard for me to understand what a person is saying when there is background noise.
- __12. I prefer having someone tell me how to do something rather than having to read the directions myself.
- __13. I prefer hearing a lecture or tape rather than reading a textbook.

- __14. When I can't think of a specific word, I use my hands a lot and call something a "what-cha-ma-call-it" or a "thing-a-ma-jig."
- __15. I can easily follow a speaker even though my head is down or I'm staring out the window.
- __16. It's easier for me to get work done in a quiet place.
- __17. It's easy for me to understand maps, charts, and graphs.
- __18. When beginning an article or book, I prefer to take a peek at the ending.
- __19. I remember what people say better than what they look like.
- __20. I remember things better if I study aloud with someone.
- __21. I take notes, but never go back and read them.
- __22. When I am concentrating on reading or writing, the radio bothers me.
- __23. It's hard for me to picture things in my head.
- __24. I find it helpful to talk myself through my homework assignments.
- __25. My notebook and desk may look messy, but I know where things are.
- __26. When taking a test, I can "see" the textbook page and the correct answer on it.
- __27. I cannot remember a joke long enough to tell it later.
- __28. When learning something new I prefer to listen to information on it, and then read about it, then do it.
- __29. I like to complete one task before starting another.
- __30. I use my fingers to count and I move my lips when I read.
- __31. I dislike proofreading my work.
- __32. When I am trying to remember something new, for example, a telephone number, it helps me to form a picture of it in my head.
- __33. For extra credit, I prefer to do a report on tape rather than write it.
- __34. I daydream in class.
- __35. For extra credit, I'd rather create a Project than write a report.
- __36. When I get a great idea, I must write down right away or I'll forget it.

SCORING THE LCPC

CAREFULLY transfer your score onto each line:

1. _____	2. _____	4. _____
5. _____	3. _____	6. _____
9. _____	12. _____	7. _____
10. _____	13. _____	8. _____
11. _____	15. _____	14. _____
16. _____	19. _____	18. _____
17. _____	20. _____	21. _____
22. _____	23. _____	25. _____
26. _____	24. _____	30. _____
27. _____	28. _____	31. _____
32. _____	29. _____	34. _____
36. _____	33. _____	35. _____

Visual Total _____ Auditory Total _____ Haptic Total _____

4.3.2. Manejo de las emociones en el aprendizaje:

El segundo eslabón de la estrategia lo constituye el manejo de las emociones en el aprendizaje de inglés. De acuerdo con Harmer (2001: 48), "los estudiantes están emocionalmente involucrados en el aprendizaje".

En muchas ocasiones, los seres humanos tienen dificultad en el manejo de las emociones que experimentan en la vida diaria; mucha más dificultad tienen los estudiantes en el manejo de sus emociones cuando se trata del aprendizaje de una lengua extranjera. Para Brown (2000), una gran cantidad de variables están implícitas al considerar el lado emocional del comportamiento humano en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Uno de los aspectos más importantes de la teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera es el entender como los seres humanos sienten y responden y creen y valoran.

Algunos de los aspectos emocionales a tener en cuenta en el aprendizaje de una lengua extranjera y que afectan positiva o negativamente dicho proceso son: la autoestima, la inhibición, el arriesgarse, la ansiedad, la empatía y la extroversión y su opuesto.

Segundo instrumento: Test estandarizado sobre estrategias de aprendizaje de la lengua

Teniendo en cuenta la importancia de las emociones en el aprendizaje, se aplica el segundo instrumento: *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) de Rebeca Oxford (1990), el cual es un test estandarizado que consta de un cuestionario de 50 estrategias de aprendizaje del idioma, agrupadas en seis categorías diferentes, una de las cuales es ***el manejo de sus emociones*** en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este instrumento permitió conocer las

estrategias de aprendizaje que utilizan los estudiantes, pero especialmente permitió saber como manejan los estudiantes sus emociones en el aprendizaje del inglés.

- Objetivos:
- a) Conocer las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender inglés
 - b) Averiguar si los estudiantes utilizan estrategias para controlar sus emociones en el proceso de aprendizaje de inglés.

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

Your name _____ date _____

Worksheet for Answering and Scoring

1. The blanks (_____) are numbered for each item on the SILL
2. Write your response to each item (that is, write 1, 2, 3, 4, or 5) in each Of the blanks.
3. Add up each column. Put the result on the line marked SUM
4. Divide by the number under SUM to get the average for each column. Round this average of to the nearest tenth, as in 3.4.
5. Figure out your overall average. To do this, add up all the SUMs for the different parts of the SILL. Then divide by 50.
6. When you have finished, your teacher will give you the profile of results. Copy your average (for each part and for the whole SILL) from the worksheet to the profile.

Part A	Part B	Part C	Part D	Part E	Part F	Whole SILL
1. _____	10. _____	24. _____	30. _____	39. _____	45. _____	SUM part A _____
2. _____	11. _____	25. _____	31. _____	40. _____	46. _____	SUM part B _____
3. _____	12. _____	26. _____	32. _____	41. _____	47. _____	SUM part C _____
4. _____	13. _____	27. _____	33. _____	42. _____	48. _____	SUM part D _____
5. _____	14. _____	28. _____	34. _____	43. _____	49. _____	SUM part E _____
6. _____	15. _____	29. _____	35. _____	44. _____	50. _____	SUM part F _____
7. _____	16. _____		36. _____			
8. _____	17. _____		37. _____			
9. _____	18. _____		38. _____			
SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____	SUM _____
÷ 9 = _____	÷ 14 = _____	÷ 6 = _____	÷ 9 = _____	÷ 6 = _____	÷ 6 = _____	÷ 50 = _____
						(OVERALL AVERAGE)

STRATEGY INVENTORY FOR LANGUAGE LEARNING

Your name _____ date _____
Profile of results on the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

You will receive this profile after you have completed the worksheet. This profile will show your SILL results. These results will tell you the kinds of strategies you use in learning English. There are no right or wrong answers.

To complete this profile, transfer your average for each part of the SILL. These averages are found on the worksheet.

<u>Parts</u>	<u>What strategies are covered</u>	<u>Your average on this part</u>
A.	Remembering more effectively	_____
B.	Using all your mental processes	_____
C.	Compensating for missing knowledge	_____
D.	Organizing and evaluating your learning	_____
E.	Managing your emotions	_____
F.	Learning with others	_____
YOUR OVERALL AVERAGE		_____

1. Never or almost never true of me.
 2. Usually not true of me.
 3. Somewhat true of me.
 4. Usually true of me.
 5. Always or almost always true of me.
- (Write answers on worksheet)

Part A

1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English.
2. I use new English words in a sentence so I can remember them.

3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word.
4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used.
5. I use rhymes to remember new English words.
6. I use flash cards to remember new English words.
7. I physically act out new English words.
8. I review English lessons often.
9. I remember new English words or phrases by remembering the location on the page, on the board, or on a street sign.

Part B

10. I say or write new English words several times.
11. I try to talk like native English speakers.
12. I practice the sounds of English.
13. I use the English words I know in different ways.
14. I start conversations in English.
15. I watch English language TV shows spoken in English or go to movies spoken in English.
16. I read for pleasure in English.
17. I write notes messages, letters, or reports in English.
18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in English.
20. I try to find patterns in English.
21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand.
22. I try not to translate word-for-word.
23. I make summaries of information that I hear or read in English.

Part C

24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.
25. When I can't think of a word during a conversation in English, I use gestures.
26. I make up new words I do not know the right ones in English.
27. I read English without looking up every new word.
28. I try to guess what the other person will say next in English.
29. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.

Part D

- 30. I try to find as many ways as I can to use my English.
- 31. I notice my English mistakes and use that information to help me do better.
- 32. I pay attention when someone is speaking English.
- 33. I try to find out how to be a better learner of English.
- 34. I plan schedule so I will have enough time to study English.
- 35. I look for people I can talk to in English.
- 36. I look for opportunities to read as much as possible in English.
- 37. I clear goals for improving my English skills.
- 38. I think about my progress in learning English.

Part E

- 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English.
- 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake.
- 41. I give myself a reward or treat when I do well in English.
- 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English.
- 43. I write down my feelings in a language learning diary.
- 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English.

Part F

- 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again.
- 46. I ask English speakers to correct me when I talk.
- 47. I practice English with other students.
- 48. I ask for help from English speakers.
- 49. I ask questions in English.
- 50. I try to learn about the culture of English speakers.

Tercer instrumento: Encuesta para indagar sobre posibles traumas en el aprendizaje del inglés en estudiantes de la licenciatura en lenguas extranjeras.

Este instrumento, que indaga básicamente sobre los traumas en el proceso de aprendizaje de inglés y lo que haría que las clases de inglés fueran placenteras, apoya el instrumento anterior con respecto al manejo de las emociones en el aprendizaje de una lengua.

Objetivo: -Indagar sobre posibles traumas en el aprendizaje de inglés.

1. Le gusta el inglés? SI ___NO___ Por qué? _____

2. Alguna vez ha tenido alguna experiencia traumática en su proceso de aprendizaje del inglés? SI NO__
3. En caso afirmativo, describala brevemente _____

4. Por qué estudia Licenciatura en Lenguas Extranjeras? _____

5. A qué cree que se debe el éxito o el fracaso de las personas en el aprendizaje del inglés? _____

6. Qué es lo más importante que debe tener en cuenta un profesor para que el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés sea exitoso? _____

7. En su opinión, que haría que una clase de inglés fuera placentera? _____

4.3.3. Examen Diagnóstico

El tercer eslabón de la estrategia didáctica es un examen de diagnóstico realizado el tercer día de clase. Este examen constituye el cuarto instrumento y permitió establecer un punto de comparación con el examen final para saber si efectivamente los estudiantes aprendieron los contenidos propuestos al inicio del curso.

Objetivo: Indagar sobre conocimientos previos de los estudiantes sobre los temas de gramática a desarrollar en el curso.

DIAGNOSTIC TEST

NAME _____ **ID** _____ **DATE** _____

Some of the following sentences contain errors. Correct the errors. If the sentence is correct, put a check (√) in front of it.

1. Hank completed to write his thesis this summer. _____

2. The line is busy, someone should be using the telephone now. _____

3. You'd better don't quit your job until you find another one. _____

4. Until he came to the United States to study, he didn't know to cook. _____

5. You'd better not go alone. _____
6. I'd rather not to drive _____

7. He'd rather had a Pepsi than a beer. _____

8. Would you please not to be late. _____
9. If I had more time, I would have checked my paper more time. _____

10. The recommendation that we be evaluated was approved. _____

11. He always helps my wife and I with our tax returns. _____

12. He is surprised by your having to pay for the accident. _____

13. Kevin jammed the finger while he was fixing his car. _____

14. Who is the man which asked the question? _____

15. He didn't know who he would take to the party. _____

16. California has a good climate. _____

17. Do you always do your homeworks? _____

18. There is a limit of two carry-on luggages for each passenger. _____

19. Do you have change for a twenty-dollars-bill? _____

20. Each furniture in this display is on sale for half price. _____

21. This one is prettier, but it costs twice as much as the other one

22. The less one earns, the less one must pay in income taxes _____

23. The more you practice speaking, the better you will do it _____

24. The English that is spoken in Canada is similar to the United Sates. _____

25. The audience is much larger than last year's concert. _____

26. I didn't understand what did he say. _____

27. Could you please tell me where is the post office? _____

28. Passengers travel comfortable and safe in the new jumbo jets. _____

29. Very seldom can a movie hold my attention like this one _____

30. Never have I seen so much snow _____

31. There are some things that don't understand about living in the United States. _____

32. Neither Canada nor Mexico require that citizens of the United States have passports. _____

33. The cost of live has raised 3% in the past year. _____

34. Her coat was laying on the chair. _____

35. A student is responsible of doing his homework. _____

How would you say it in English?

1. Es importante que los datos sean verificados. _____

2. Es necesario que estés a tiempo. _____

3. Preferiría que no estuvieras aquí. _____

4. Si la fiesta fuera el viernes, podríamos ir. _____

5. Esperaba que ella viniera a la fiesta. _____

6. El se quebró la pierna en el accidente. _____

7. El no sabe a quien invitará a la fiesta. _____

8. Tengo muchas tareas para mañana. _____

9. Nos quedan 20 dólares. _____

10. La felicidad significa diferentes cosas para diferentes personas. _____

11. La empresa compró equipos nuevos. _____

12. Tengo poco dinero. _____
13. Tengo un poco de dinero. _____
14. No soy lo suficientemente alto para jugar basketball. _____

15. No estoy con nadie. _____
16. Estudio inglés los fines de semana. _____

17. Este es el hombre de quien te hablé. _____

18. Este carro es más bonito, pero cuesta dos veces más que el otro. _____

19. Me gusta la música. _____
20. Más te vale que llegues a tiempo. _____

Los siguientes eslabones de la estrategia los constituyen los juegos realizados en diferentes clases. Dice Vigotski (2001:158), "...ya hace mucho que la observación atenta descubrió que el juego invariablemente aparece en todos los estadios de la vida cultural de los pueblos más diversos y, por lo tanto, representa una peculiaridad insuperable y natural de la condición humana."

Ya que el juego implica cierta participación activa por parte del jugador y tranquilidad y alegría emocional de saber que sólo es un juego. Si nos proponemos que el aprendizaje de nuestros alumnos sea significativo, debemos incluirlo en nuestro sistema de clases, ya que este es un canal de transmisión de conocimientos y cultura. El juego tiene un gran valor cultural pleno de significado.

Para Testa (1996:2) "Existe una relación recíproca entre juego y aprendizaje; esto no quiere decir que se sustituya una actividad por otra (...) Los juegos didácticos propician el cumplimiento de los objetivos didácticos y su efectividad se logra cuando los objetivos y contenidos de la enseñanza promueven de forma eficiente el aprendizaje y satisfacen las necesidades y el placer de los alumnos".

4.3.4. Principios básicos que rigen los juegos

Los juegos se basan en los siguientes principios básicos:

- **El placer:**

Este principio refleja las manifestaciones amenas e interesantes que presenta la actividad lúdica, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional en el estudiante y puede ser uno de los motivos fundamentales que propicien su participación activa en el juego.

El juego no admite el aburrimiento, las repeticiones, ni las impresiones comunes y habituales; todo lo contrario, la novedad, la singularidad y la sorpresa son inherentes a éste.

El valor didáctico de este principio consiste en que el placer refuerza considerablemente el interés y la actividad cognoscitiva de los estudiantes.

● **La participación:**

Este es el principio básico de la actividad lúdica que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales del jugador, en este caso el estudiante. La participación es una necesidad intrínseca del ser humano, porque a través de ésta se encuentra a sí mismo como persona. La participación del estudiante constituye el contexto especial específico que se implanta con la aplicación del juego.

● **El dinamismo:**

El juego es movimiento, desarrollo, interacción activa en la dinámica del proceso pedagógico. El dinamismo se traduce en el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica. Todo juego tiene principio y fin, por lo tanto el factor tiempo tiene en éste el mismo significado primordial que en la vida.

● **La competencia:**

El valor didáctico de este principio es evidente: sin competencia no hay juego, ya que ésta incita a la actividad independiente, dinámica, y moviliza todo el potencial físico e intelectual del estudiante. Se basa en que la actividad lúdica reporta resultados concretos y expresa los tipos fundamentales de motivaciones para participar de manera activa en el juego.

● **Interpretación de roles:**

Refleja los fenómenos de la imitación y la improvisación, está basado en la modelación lúdica de la actividad del estudiante. Gracias a este principio el estudiante puede jugar a ser "otro".

4.3.5. Primer juego: Escaleras y serpientes

OBJETIVO: Identificar errores gramaticales en una oración

TIEMPO: 20 a 30 minutos

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Un tablero para cada dos, tres o cuatro jugadores
Dados y fichas

PROCEDIMIENTO: Este juego consiste en un tablero con oraciones gramaticales en inglés de las cuales unas están correctas y otras incorrectas. Se necesitan dados y fichas y cada que un jugador llega a un cuadro debe decir si la oración es correcta o incorrecta, en caso que sea incorrecta debe corregir el error, si acierta se queda en el cuadro, si no acierta debe devolverse al cuadro donde estaba anteriormente. Los demás jugadores actúan de jueces y cuando no estén de acuerdo en alguna respuesta, entonces el juez es el profesor. Cuando el jugador llega a un cuadro donde hay una escalera en la base, sube por ella hasta el cuadro donde termina ésta y corrige la oración. Si el jugador llega a un cuadro donde esté la cabeza de una serpiente, entonces baja por la serpiente hasta el cuadro donde está la cola. El ganador del juego es quien primero llegue al cuadro marcado con la palabra final. Este juego puede ser adaptado a cualquier nivel ya que las oraciones se pueden elegir con mayor o menor grado de dificultad.

SNAKES AND LADDERS

31	32 I am engineer	33	34 When the Father washes the car, the boy help him	35 FINISH
30 She was very happy because she could do her mother-in-law a Lot of favors.	29	28 Robert's father was an old man who didn't work.	27	26 I imagine Robert's house hear In the city
21	22 Mary gave me two Advices	23	24 Peter broke the leg in the accident	25
20 She couldn't dry the plates because her Mother-in-law told her she didn't like it	19	18 When the wifw is going shopping without mother she buys Completely other things	17	16 The father'd like to wash the car
11	12 She was very angry so they decide to leave the house	13	14 Lina doesn't do her homework never.	15
10 They are into a supermarket looking all the products	9	8 She wanted a lot of money	7	6 I wouldn't like to meet her because I was very angry
1 START	2	3	4 His mother was a woman very talkative	5

4.3.6. Segundo juego: Dominoes

OBJETIVO: Aprender prefijos y sufijos en inglés

TIEMPO: 20 a 30 minutos

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Tarjetas del tamaño de las fichas del dominó con prefijos y sufijos a cada lado

PROCEDIMIENTO: Se juega como el dominó tradicional, solo que en este caso las fichas contienen prefijos y sufijos en inglés. Los jugadores pueden hacer uso del diccionario para verificar que las palabras que forman si sean correctas. El ganador del juego es quien termine con sus fichas primero.

4.3.7. Tercer juego: Hablar por dos minutos

OBJETIVO: practicar la lengua en forma oral con sus compañeros de manera espontánea y natural
Usar las estructuras gramaticales aprendidas con anterioridad

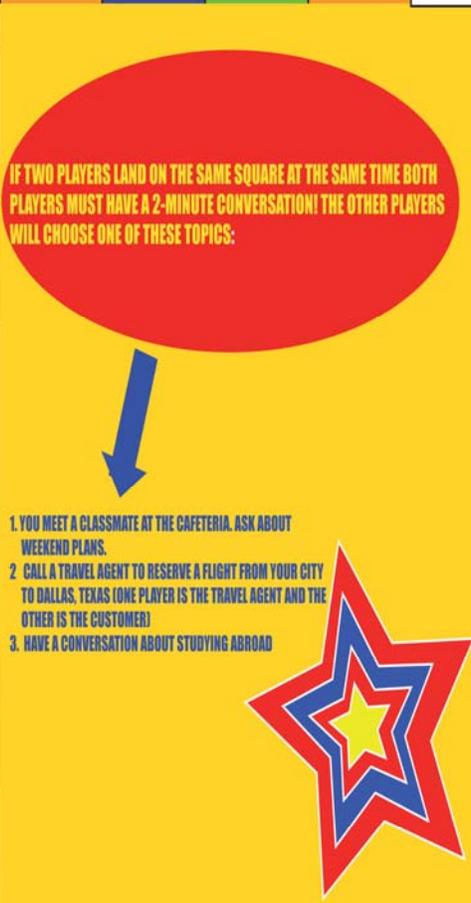
TIEMPO: 20 a 30 minutos

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Un tablero para cada dos, tres o cuatro jugadores
Dados y fichas

PROCEDIMIENTO: Este juego consiste en un tablero con cuadros que contienen diferentes instrucciones en inglés cada uno. El jugador debe hacer lo que dice en el cuadro. El ganador del juego es quien primero llegue al cuadro marcado con la palabra final. Las instrucciones en los cuadros son: Presente al compañero que está a su lado a los demás jugadores, preséntese a sus compañeros, hable de su trabajo durante un minuto, nombre cuatro compañías de la industria, hable de lo que hizo en su último día libre durante dos minutos, cada jugador dirá un número rápidamente y usted debe repetirlos, describa cinco cosas que vea en el salón en el que se encuentra en este momento, nombre 10 países, hable durante dos minutos de lo que hizo en sus últimas vacaciones, responda un pregunta que le harán los demás jugadores, de direcciones desde donde se encuentra en este momento hasta donde trabaja, hable de la compañía donde trabaja durante un minuto, describa como es una semana en su rutina diaria, hable de su formación profesional, hable de sus hobbies durante dos minutos, diga cinco cosas que usted tenga en su escritorio en casa o en el trabajo. Este juego puede ser adaptado a diferentes niveles, basta con variar el grado de dificultad de las instrucciones.

TALK FOR 2★MINUTES

Say "hello" in five different ways in english	Talk for 2 minutes about your hobbies	Take a break then go ahead one space	Name ten things you have in your bedroom	Go back five spaces	FINISH	START!
You go on vacation! You feel great Go ahead two squares	 <p>IF TWO PLAYERS LAND ON THE SAME SQUARE AT THE SAME TIME BOTH PLAYERS MUST HAVE A 2-MINUTE CONVERSATION! THE OTHER PLAYERS WILL CHOOSE ONE OF THESE TOPICS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. YOU MEET A CLASSMATE AT THE CAFETERIA. ASK ABOUT WEEKEND PLANS. 2. CALL A TRAVEL AGENT TO RESERVE A FLIGHT FROM YOUR CITY TO DALLAS, TEXAS (ONE PLAYER IS THE TRAVEL AGENT AND THE OTHER IS THE CUSTOMER) 3. HAVE A CONVERSATION ABOUT STUDYING ABROAD 					BAD LUCK! Go back one space. Start again
Name 10 foreign countries						Introduce the person next to you to another player . 30 seconds
Talk about your education and career. 2 minutes						You're not feeling well. You call in sick and stay in bed. Skip a turn
Go Back one space						Introduce yourself to the group. 1 minute
Talk for 1 minute about your daily routine						Go back three space
Talk about your university for 1 minute						Talk for one minute about your job or your studies
Give directions to where you are now to your house						Name four different companies in your city
Answer one question the other will ask you						
Every player will quickly tell you a number. Can you remember them?						
RELAX! Take a break here and then go ahead one space						
Describe where five things are in the room you are in. Use in, on, behind, next to, above						
Talk about what you did in your last day off. 2 minutes						

4.3.8. Cuarto juego: el Juego Tag

OBJETIVO: aprender las reglas gramaticales de las **"tag questions"**

TIEMPO: 20 a 30 minutos

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Un set de cartas para cada grupo de jugadores

PROCEDIMIENTO: Este juego consiste en tarjetas que contienen **"tag questions"** (expresión equivalente al español a **"¿cierto? / ¿No es cierto?"**)
Unas tarjetas contienen la oración y otras tarjetas contienen la **"tag question"**
los jugadores toman turnos para colocar una tarjeta y el siguiente jugador debe colocar la tarjeta que complete correctamente la que el jugador anterior colocó.
Gana el jugador que primero termine con las tarjetas.

Tag game

YOU'RE A GENIUS.
AREN'T YOU?
YOU PASSED.
DIDN'T YOU?
YOU'RE NOT TWIST.
ARE YOU?

LEND ME A PEN.
WOULD YOU PLEASE?
YOU HAVEN'T SLEPT WITH MY HUSBAND.
HAVE YOU?
YOU LOST THE GAME.
DIDN'T YOU?
NOBODY LOVES ME.
DO THEY?

NOBODY BANG.
DID THEY?
YOU'VE FELT HOMESICK.
HAVEN'T YOU?
NOBODY KNOWS.
DO THEY?
YOU DIVORCED HIM.
DIDN'T YOU?
YOU DON'T LIKE HIM.
DO YOU?

YOU'VE BEEN HERE A MONTH.
HAVEN'T YOU?
THEY WORK HARDER THAN US.
DON'T THEY?
YOU'RE NEW.
AREN'T YOU?
NOBODY CAME.
DID THEY?
YOU BLOWDOWN ME DISE.
DIDN'T YOU?
I'M BICENT.
AREN'T I?

4.3.9. Quinto juego: Grammarcoholic (Adicto a la gramática):

OBJETIVO: Repasar los temas gramaticales expuestos por los estudiantes durante el semestre

TIEMPO: Dos horas

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Preguntas de gramática con su correspondiente respuesta recortadas previamente

PROCEDIMIENTO: Cada estudiante tuvo que hacer una presentación a todo el grupo de acuerdo a un tema asignado previamente; dicha presentación era una tarea independiente a este juego y hacía parte del porcentaje de evaluación del curso. Para este juego los estudiantes hicieron 10 preguntas cada uno de acuerdo a los temas gramaticales que tuvieron que exponer al grupo. Los estudiantes entregaron las preguntas para ser revisadas por la profesora una semana antes del juego. Se recolectaron en total 130 preguntas con su correspondiente respuesta y luego se recortaron, se mezclaron y se depositaron en una bolsa. Luego se formaron 3 grupos y se empezaron a sacar las preguntas; si el grupo respondía correctamente, tenía 10 puntos, si no respondían correctamente, el siguiente equipo tenía la oportunidad para responder, pero en este caso tenía 5 puntos. El equipo ganador es aquel con mayor número de puntos. Al equipo ganador se le dio una nota de cinco en un examen presentado previamente. Los estudiantes escogieron el nombre para este juego.

4.3.10. Sexto juego: Ruleta de la Gramática

OBJETIVO: practicar todas las estructuras gramaticales estudiadas durante todo el semestre.

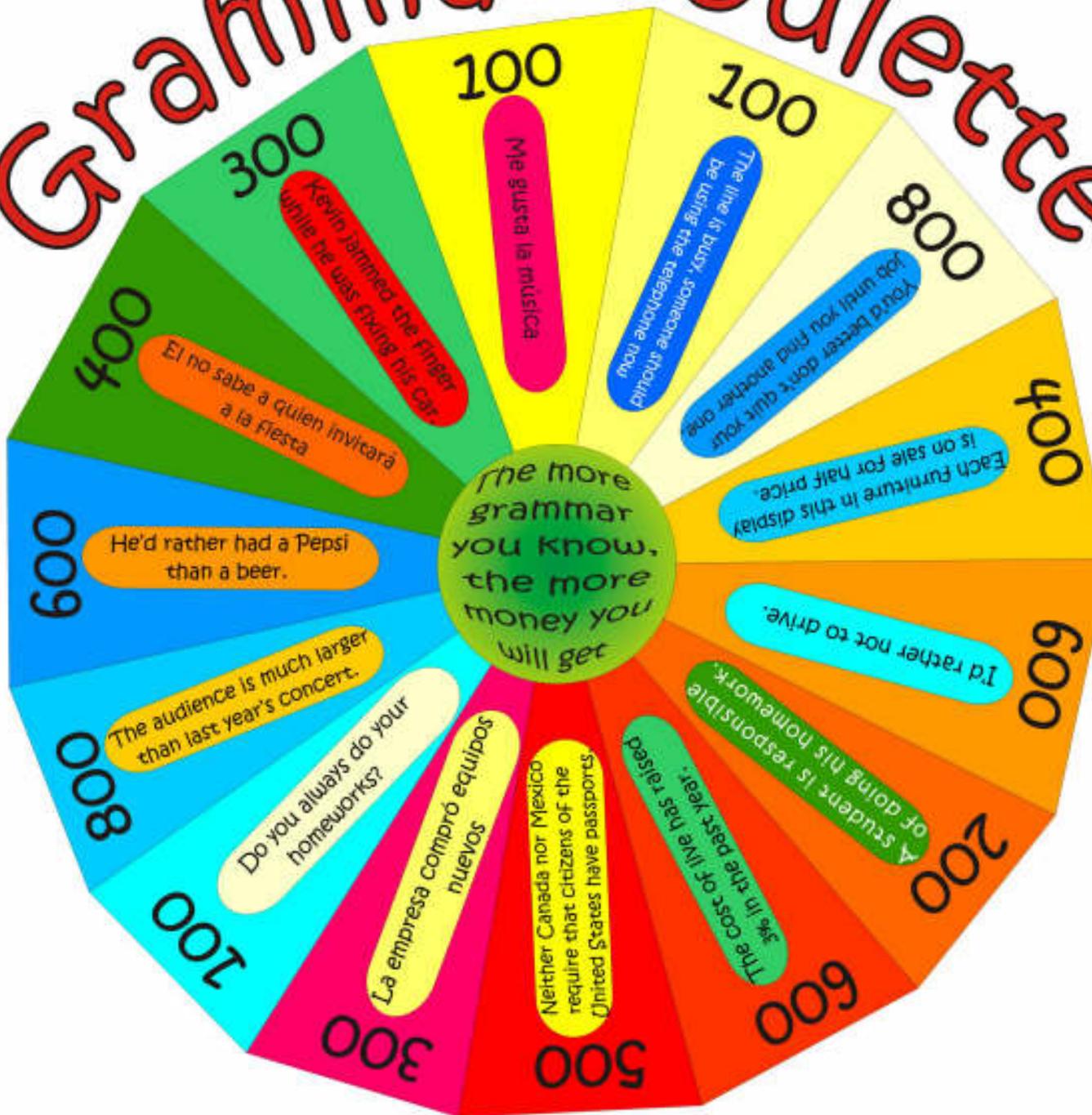
TIEMPO: Dos horas

NIVEL: Avanzado

MATERIALES: Un tablero para cada dos, tres o cuatro jugadores
Dados y fichas

PROCEDIMIENTO: Consiste de tres tableros donde hay oraciones correctas, incorrectas y en español. Se formaron 3 grupos y los tableros se rotaban cada media hora. Los jugadores utilizan un dado y fichas para cada uno. Hay una persona que toma nota de los puntos que cada jugador va ganando. El puntaje asignado a las oraciones varía de acuerdo al grado de dificultad de la oración. No hay un punto de partida ni de llegada, se responden las preguntas cuantas veces un jugador caiga en el mismo cuadro. Los jugadores determinan si el compañero respondió correcta o incorrectamente, en caso de no estar de acuerdo consultan al profesor. El ganador del juego es quien acumule el mayor puntaje. Este fue el último juego que se hizo antes de hacer el examen final. Tiene la particularidad de contener todos los temas gramaticales vistos durante el curso y contiene todos los puntos del examen final

Grammar roulette



4.3.11. Noveno eslabón: La efectividad de los juegos empleados

Se aplica aquí el sexto instrumento, el cual es una encuesta para verificar si la estrategia didáctica basada en juegos para el aprendizaje del inglés es efectiva.

Encuesta anónima con el fin de analizar la implementación de juegos en educación superior

1) Le gustaron los juegos que se hicieron durante el curso? Si_____No_____Por qué?

2) Cuál o cuáles de los juegos aplicados le gustó más:
a) Snakes and ladders
b) Domino
c) Talk for two minutes
d) Tag game
e) Grammarcoholic
f) Grammar roulette

Por qué le gustó?

Qué aprendió con ese juego?

Cómo se sintió durante el juego

3) Cree que los juegos didácticos benefician el aprendizaje? Si_____No_____Por qué?

- 4) Cree que se pueden implementar juegos en la Educación superior? Si ___ No ___
Por qué? _____

- 5) Cree que se puede evaluar el aprendizaje del inglés a través de los juegos, es decir asignar una nota tanto a ganadores como a perdedores? _____

- 6) Con qué frecuencia cree que se pueden hacer juegos en un curso de inglés:
a) Cada clase
b) Al comienzo, en el intermedio y al final del curso
c) Sólo al final del curso
d) Cuatro veces durante un semestre

4.3.12. Examen final

El décimo y último eslabón de la estrategia fue el examen final. Este examen es el sexto instrumento y tiene la particularidad que fue el mismo examen de diagnóstico que se hizo al comienzo del curso (ver páginas 64 a 67). Se utilizó el mismo examen con el propósito de poder establecer la diferencia entre los conocimientos de los estudiantes antes de que se les aplicara la estrategia didáctica y después de aplicada. Es importante anotar que los estudiantes **sólo** tuvieron acceso a este examen, cuando se aplicó como diagnóstico y cuando se aplicó como examen final. Al final del curso se les entregó los dos exámenes después de sacarle una copia para su posterior análisis en esta investigación. Los resultados se presentan en el capítulo 6.

5. METODOLOGIA: La hermenéutica como proceso para la aplicación de la estrategia didáctica

5.1. El diseño cualitativo con enfoque hermenéutico

Esta es una investigación con diseño cualitativo, de enfoque hermenéutico, con una estrategia tipo estudio de caso. Es cualitativa porque su objeto de estudio *la didáctica* se enmarca en la universidad como una institución social. Busca describir a profundidad las cualidades del fenómeno estudiado que, en este caso, es el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Hace énfasis en la validez a través de la realidad empírica donde dicha realidad no es generalizable sino que está centrada en un entendimiento profundo del fenómeno, pero que puede ser comparable y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos. El campo de acción es la didáctica del inglés.

En la hermenéutica encontramos los elementos esenciales para la investigación en educación: la comprensión e interpretación de la realidad, los significados y las intenciones de las personas. Donde el círculo hermenéutico integra la didáctica (el todo) con las partes (el juego y la clase) para construir un nuevo conocimiento donde el investigador se implica como parte de esa realidad. “La traducción implica el análisis de las estructuras de sentido para ejercer la comprensión de ese lenguaje, ya sea evitando o provocando el malentendido, de allí se generan múltiples interpretaciones, ellas se van anudando y provocan una síntesis como una nueva creación y ésta queda ahí para posibilitar otras nuevas traducciones” (González, 2006:42)

La hermenéutica le permite al investigador aproximarse a una realidad para describirla, analizarla, comprenderla e interpretarla. El investigador, a través de su experiencia y conocimientos previos, llega a la comprensión de la realidad a partir de la suposición que los individuos actúan con los otros miembros de su contexto social compartiendo el significado y el conocimiento que tienen de sí mismos y de su realidad. Según Gadamer esa comprensión (1993:375), “quiere decir siempre aprender a ver más allá de lo cercano y de lo muy cercano” y es esa fusión de horizontes la que permite “proyectar un horizonte histórico que se distinga del presente” y con el cual se pueda construir *el deber ser* de la investigación.

Desde el proceso hermenéutico, las fases en que se desarrolló esta investigación fueron tres: la teórica, la de campo y la de interpretación, a saber: en la fase teórica, a partir de la lectura de fuentes bibliográficas primarias para comprender los conceptos: Juego y enseñanza del inglés para analizarlos e interpretarlos y construir una estrategia didáctica para hacer un aporte a las teorías de aprendizaje del inglés en educación superior.

La segunda fase, el trabajo de campo, fue la puesta en práctica de la estrategia didáctica.

La tercera fase, la de interpretación, fue el análisis de los resultados de la aplicación de la estrategia.

5.2. El caso

El estudio de caso le permite al investigador comprender la investigación como un todo con sus diversas características que lo llevan al análisis hermenéutico para

descubrir nuevos saberes particulares a través de una dimensión social y cultural, que se da en la interacción con los sujetos estudiados.

En esta investigación el caso es *un grupo de 15 estudiantes* inscritos en el curso: *Gramática Contrastiva L2-L1* del quinto semestre *de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia*. Es importante mencionar que el grupo de estudiantes que conforman el caso fue elegido para esta investigación teniendo en cuenta que era uno de los cursos que la investigadora tenía asignado durante ese semestre y aunque son estudiantes del quinto semestre y tienen un manejo básico de inglés, necesitan profundizar en el estudio de la lengua inglesa y especialmente en las diferencias gramaticales entre el español y el inglés. Prueba de que aún no tienen un dominio satisfactorio de la lengua inglesa es que se hizo un examen de diagnóstico al iniciar el curso y éste fue aprobado solamente por un estudiante.

DESCRIPCIÓN DEL CASO

- LUGAR: Universidad de Antioquia, Escuela de idiomas
- PROGRAMA: Licenciatura de Lenguas Extranjeras
- CURSO: *Gramática Contrastiva L2-L1* del quinto semestre
- GRUPO: *15 estudiantes* 8 hombres y 7 mujeres
- CLASE: lunes y miércoles de 2:00 – 4:00 p.m.
- AULA: 11-311 del bloque 11 de la Escuela de Idiomas

- INICIO: octubre 4 de 2007

- FIN DEL SEMESTRE febrero 27:

- PERIODO DE VACACIONES: diciembre 12 a Enero 14 de 2008

5.3. La aplicación de la estrategia

Lo nuevo en esta investigación, es el diseño de una estrategia didáctica para la enseñanza del inglés. Para poder diseñar y aplicar la estrategia didáctica basada en juegos, fue necesario aplicar otros instrumentos antes.

El primer día de clase, Octubre 24 de 2007, se aplicaron los dos primeros eslabones de la estrategia:

1. Test estandarizado sobre preferencias de aprendizaje de los estudiantes. Primer eslabón de la estrategia.
2. Test estandarizado sobre estrategias de aprendizaje de la lengua. Segundo eslabón de la estrategia.

El Segundo día de clase, Octubre 29, se aplicó el tercer eslabón que consistió en un examen diagnóstico con 35 ejercicios con errores gramaticales para ser detectados y corregidos por los estudiantes y 20 expresiones en español para ser traducidas al inglés. Estos 55 ejercicios se eligieron de acuerdo a los contenidos gramaticales a ser vistos durante el semestre.

Con base en los resultados obtenidos de los primeros tres instrumentos, se diseñaron los juegos y actividades lúdicas para el aprendizaje de los contenidos

gramaticales del curso, los cuales constituyeron el cuarto eslabón de la estrategia.

El quinto eslabón de la estrategia, es un cuestionario que se aplicó después de finalizados los juegos para medir las emociones experimentadas durante los juegos y la opinión de los estudiantes con respecto a los mismos y comprobar de esta forma si la estrategia didáctica basada en el juego fue exitosa.

El sexto eslabón de la estrategia fue una encuesta que se aplicó no solo al curso de Gramática contrastiva L2, sino también a estudiantes inglés de educación informal. Esta encuesta me permitió saber sobre los traumas que posiblemente hayan tenido los estudiantes durante su proceso de aprendizaje del inglés.

El séptimo eslabón fue una encuesta para indagar sobre la efectividad de los juegos implementados durante el curso. De ésta encuesta se hizo una prueba piloto en otros cursos diferentes al curso de Gramática Contrastiva.

Finalmente, se aplicó el último eslabón de la estrategia, un examen con los contenidos gramaticales estudiados durante todo el semestre y utilizados en los juegos. Este instrumento permitió medir el progreso de los estudiantes y comparar con el test de diagnóstico aplicado al comienzo del curso.

6. RESULTADOS

El grupo inicialmente lo conformaban 15 estudiantes y seis semanas después se retiraron dos estudiantes.

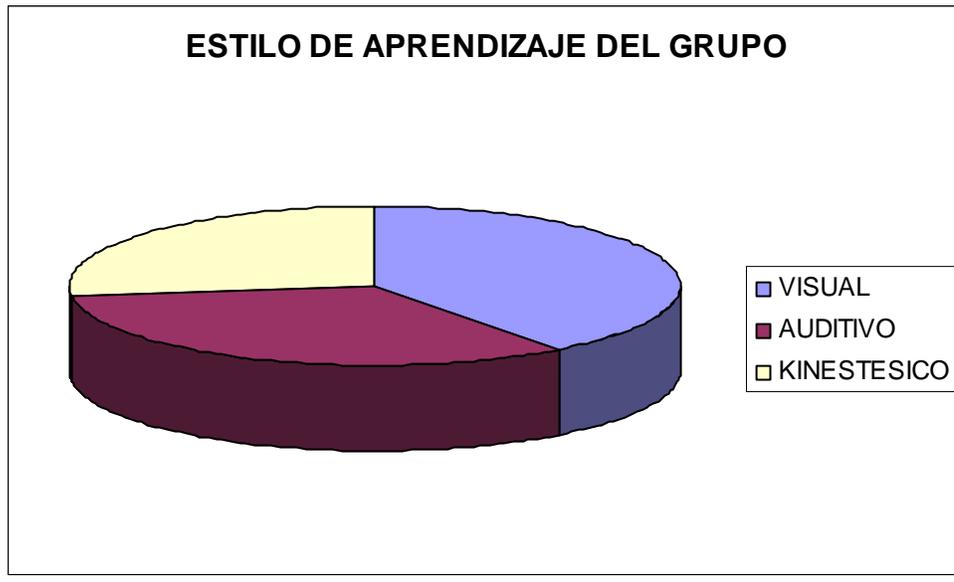
Del primer eslabón: ***Los sentidos en el aprendizaje de inglés***, se obtuvieron los siguientes resultados:

El test para averiguar el estilo de aprendizaje de los estudiantes consta de 36 proposiciones (12 para cada categoría y debidamente mezcladas) las cuales debieron ser calificadas en un rango de 1 a 5. En la gráfica 3, podemos apreciar el resultado después de aplicar este eslabón. Aunque todos los estudiantes del grupo presentan una preferencia muy pareja por los tres estilos de aprendizaje, el estilo de aprendizaje predominante en el grupo es el visual, en dos estudiantes predomina el kinestésico y en uno el auditivo. La calificación más alta posible para cada categoría es 60 y la mínima es 12. Entonces podemos ver que los puntajes de las tres categorías están en un rango de 30 a 44, lo que quiere decir que estos estudiantes son visuales, auditivos y kinestésicos. Primando por supuesto la inteligencia visual. (Ver tabla 1.)

Tabla 1.

ESTILO DE APRENDIZAJE DEL GRUPO	PUNTAJE	# ESTUDIANTES
VISUAL	44	12
AUDITIVO	37	1
KINESTETICO	30	2

Grafica 3



Del segundo eslabón: **Manejo de las emociones en el aprendizaje**, el cual buscaba averiguar que estrategias utilizan los estudiantes para el aprendizaje del inglés y el cual consta de 50 estrategias de aprendizaje agrupadas en 6 categorías como se puede ver en la tabla 3, se obtuvieron los siguientes resultados:

En la tabla 2, Podemos observar la calificación de acuerdo al rango. Como podemos ver, estos estudiantes están en el rango aceptable. En la tabla 3, se puede apreciar que las estrategias más utilizadas por los estudiantes son las de la categoría B y D y las menos utilizadas la categoría E. (Ver gráfico 4) Se puede inferir entonces que los estudiantes tienen dificultades en el manejo de las emociones en sus procesos de aprendizaje de la lengua extranjera, ya que la categoría E corresponde a: ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE EMOCIONES

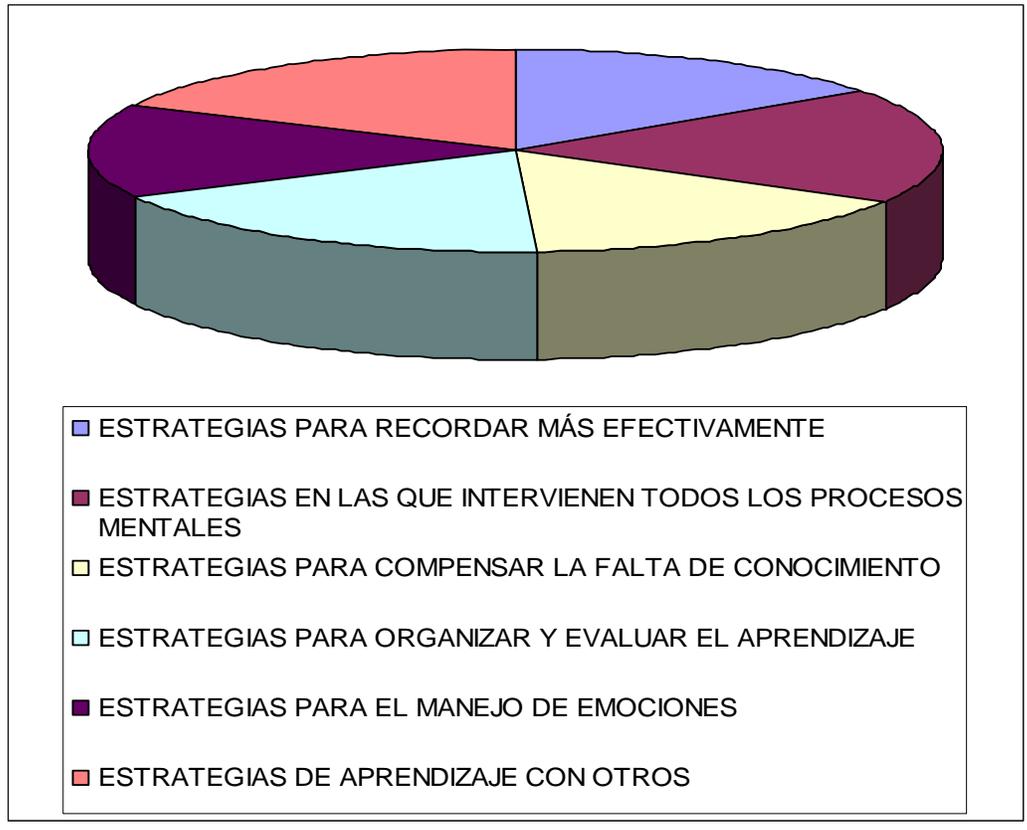
Tabla 2,

FRECUENCIA EN EL USO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA	RANGO
EXCELENTE	4,5 a 5,0
SOBRESALIENTE	3,5 a 4,4
ACEPTABLE	2,5 a 3,4
DEFICIENTE	1,5 a 2,4
INSUFICIENTE	1,0 a 1,4

Tabla 3,

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE UTILIZADAS POR EL GRUPO		
A	ESTRATEGIAS PARA RECORDAR MÁS EFECTIVAMENTE	3,1
B	ESTRATEGIAS EN LAS QUE INTERVIENEN TODOS LOS PROCESOS MENTALES	3,8
C	ESTRATEGIAS PARA COMPENSAR LA FALTA DE CONOCIMIENTO	3,3
D	ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR Y EVALUAR EL APRENDIZAJE	3,8
E	ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE EMOCIONES	3,0
F	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON OTROS	3,7
PROMEDIO GENERAL		3,4

Grafico 4.



El tercer día de clase, octubre 31 a las 2: 00 p.m., se aplicó el tercer eslabón: **Examen Diagnóstico**, este examen de diagnóstico consta de 25 patrones gramaticales de la lengua inglesa los cuales hacen parte del contenido del programa del curso: Gramática Contrastiva L1/L2. (Ver anexo 4) Este examen está compuesto de 35 oraciones en inglés varias de ellas con errores gramaticales para ser detectados y corregidos por el estudiante y 25 oraciones en español que el estudiante debe traducir al inglés. El número de oraciones incluidas en el examen dependía del grado de dificultad o variantes del patrón gramatical. Por ejemplo del tema 2 (ver tabla 4) fue del que más ejercicios se incluyeron ya que los modales en inglés son varios y tienen diferentes usos, pero de algunos temas solo se incluyó un ejercicio porque corresponden a patrones gramaticales muy sencillos.

Tabla 4,

# TEMA	TEMA	# EST. CON DIFICULTAD	# EJERCICIOS DEL TEST
1	USOS DEL GERUNDIO	12	2
2	MODALES	11	7
3	LA EXPRESIÓN: "SABER HACER"	13	1
4	ORACIONES IMPERATIVAS EN REQUERIMIENTO CORTÉS	8	1
5	CONDICIONALES	13	2
6	EL MODO SUBJUNTIVO	14	3
7	SUJETOS VS. OBJETOS	10	1
8	ADJETIVOS POSESIVOS	8	2
9	ORACIONES SUBORDINADAS Y PRONOMBRES RELATIVOS	14	4
10	SUSTANTIVOS CONTABLES Y NO CONTABLES	14	6
11	SUSTANTIVO ADJETIVADO	12	1
12	COMPARATIVOS CON NÚMEROS MÚLTIPLES	10	2
13	COMPARATIVOS DOBLES	8	2
14	COMPARATIVOS ILÓGICOS	14	2
15	ORACIONES INDIRECTAS Y ORDEN DE LAS PALABRAS EN UNA ORACIÓN	6	2
16	ADJETIVOS Y ADEVERBIOS	13	1
17	PALABRAS NEGATIVAS AL INICIO DE LA ORACIÓN PARA ENFATIZAR	12	2
18	OMISIÓN DEL SUJETO	2	1
19	CONJUNCIONES EN PAR	14	1
20	VERBOS TRANSITIVOS E INTRANSITIVOS	14	2
21	VERBOS PREPOSICIONALES	12	1
22	DOBLE NEGACIÓN	2	1
23	POSICIÓN DE: "ENOUGH" EN LA ORACIÓN	9	1
24	ARTÍCULOS DETERMINADOS E INDETERMINADOS	8	4
25	EXPRESIONES DE CANTIDAD	8	2

En la tabla 5 se puede apreciar que sólo un estudiante pasó la prueba, esto era de esperarse teniendo en cuenta que lo que se evaluó en el examen de diagnóstico fue lo que, se supone, todavía no sabían los alumnos. La mayor calificación obtenida fue 3.9 y la mínima 0.2

Tabla 5.

CEDULA N°	CALIFICACIÓN OBTENIDA EN EL TEST DE DIAGNOSTICO
32296273	0,2
43977631	0,9
798707707	2
32256252	0,4
71765956	3,9
71117378	2
43258612	1,7
43718527	1
43996972	2
43366387	0,5
8032609	1,7
70328612	1,5
71782156	2,9

Luego a lo largo del curso se aplicaron los siguientes eslabones:

- ✚ Escaleras y serpientes
- ✚ Dominó
- ✚ Habla por dos minutos
- ✚ El juego tag
- ✚ Adicto a la gramática
- ✚ La ruleta gramática,

Finalmente, el último día de clase y antes de aplicar el último eslabón de la estrategia: **examen final**, se aplicaron los dos últimos eslabones: **encuesta**

para medir la efectividad de los juegos utilizados y encuesta para indagar sobre posibles traumas en el proceso de aprendizaje del inglés de los estudiantes.

Del eslabón que buscaba medir la efectividad de los juegos utilizados, se obtuvieron los siguientes resultados:

Todos los estudiantes manifestaron que les gustó la utilización de juegos didácticos porque pasaron un buen rato, practicaron la gramática aprendida, fue una forma divertida de aprender, repasaron, los incentivos los motivaron a jugar con seriedad, fue algo diferente a la clase normal, fomentaron la unión y el compañerismo, tuvieron la oportunidad de discutir y aclarar dudas, compitieron con sus conocimientos y la competencia es divertida.

De los seis juegos utilizados, los que más les gustaron, en orden ascendente fueron: habla por dos minutos, adicto a la gramática y la ruleta de la gramática. Las razones por las que estos juegos les gustaron fueron: Los que eligieron "*la ruleta de gramática*", dijeron que el juego les gustó porque fue exigente, pusieron a prueba lo que sabían, el juego puso a pensar a todos los integrantes del equipo y a analizar las preguntas de manera rápida, se reforzó lo aprendido de una manera lúdica y además fue muy divertido. Los que escogieron "*adicto a la gramática*", dijeron que el juego les gustó porque lo hicieron ellos, les dio la oportunidad de compartir el conocimiento y pudieron repasar lo aprendido. Los que escogieron "*habla por dos minutos* y "*la ruleta de gramática*", dijeron que fue muy divertido, pudieron aprender de los errores, los compañeros se enseñaban unos a otros y pudieron repasar lo que habían olvidado. Los que eligieron "*adicto a la gramática*" y "*la ruleta de gramática*", dijeron que les gustó porque los juegos les permitieron compartir con sus compañeros, aprendieron mucho, reforzaron los

temas vistos durante el curso y porque el solo hecho de compartir las respuestas ayuda a reforzar el conocimiento.

A la pregunta: ¿Qué aprendió con ese juego?, las respuestas fueron:

- El uso de comparativos.
- El uso de *"as much as"*
- Temas de gramática en general.
- El uso del gerundio.
- Expresiones.
- Los modales.
- El subjuntivo.
- Nuevas formas de decir las cosas.
- El uso de *"who, whom"*
- posición de los adverbios en la oración.
- El orden correcto de las palabras en la oración.
- Los verbos que van seguidos del gerundio.

En cuanto a los sentimientos generados a partir de los juegos, los estudiantes manifestaron que se sintieron muy bien, que fue relajante y placentero, que se sintieron motivados, cómodos, alegres, desestresados y que fue muy divertido.

Todos los estudiantes manifestaron que los juegos didácticos benefician el aprendizaje porque ayudan a que haya una mayor retención del conocimiento, tienen aplicabilidad a la vida real, permiten aprender jugando, aumentan la motivación hacia el aprendizaje, les permitieron descubrir sus errores, estimulan la memoria rápida, hacen que se estudie sin darse cuenta, ayudan al estudiante a volverse más ágil, facilitan el aprendizaje de una manera divertida, constituyen

una manera diferente de aprender, reducen los niveles de estrés y ayudan a que se comparta el conocimiento.

También creen que se pueden implementar juegos en la educación superior porque los juegos son muy divertidos, promueven actitudes positivas hacia el inglés, las personas valoran los momentos en que se divierten y aprenden, no importa la edad de las personas, son muy efectivos para enseñar, los adultos también necesitan divertirse y más si ayudan a aprender, cuando las personas juegan y aprenden entonces se relajan, los idiomas se deben aprender de manera dinámica.

El 69% de los estudiantes cree que los juegos pueden servir como instrumento de evaluación pero hicieron las siguientes anotaciones:

1. Las preguntas del juego buscan averiguar que tanto se sabe.
2. Cuando hay una nota, se motiva a responder correctamente.
3. sólo si las reglas están bien claras para los jugadores.
4. si hay igualdad en el número de respuestas, de tiempo, de integrantes del equipo, etc.
5. La evaluación constituye un incentivo para participar
6. Cuando hay una nota de por medio, el juego se puede tornar estresante y entonces perdería el objetivo para el que fue diseñado.
7. los juegos solo deben ser el proceso de explicación y aclaración de dudas.
8. En el juego también se involucra la suerte y en este caso la suerte no debe ser calificada

El 53% de los estudiantes cree que se deben emplear juegos cuatro veces durante un semestre, el 30% cree que deben emplear cada clase, el 7% cree que

se deben emplear al comienzo, en el intermedio y al final del curso y otro 7% cuando el maestro lo considere necesario.

Estos resultados confirman que son muchísimas las bondades del juego didáctico y que sin importar la edad de los educandos, el juego siempre será bien recibido en las aulas desde preescolar hasta la universidad.

Después del anterior instrumento se aplicó otro que buscaba indagar sobre posibles traumas en el proceso de aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes. Este instrumento no solo fue aplicado al caso de esta investigación, si no también a otros estudiantes que están estudiando inglés en una institución informal, para tener un punto de comparación entre quienes estudian inglés para ser profesores y quienes lo hacen por otros motivos diferentes. Las dos encuestas podría considerarse un solo instrumento, pero hago la salvedad que difieren en una pregunta, ya que a los estudiantes que constituyen el caso de esta investigación, se les pregunta por qué estudian la licenciatura y a los otros encuestados no; a estos se les indaga por su sentir hacia los profesores que acompañaron su proceso de aprendizaje del inglés en la educación media. Veamos entonces los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes del caso en mención.

El 100% de los estudiantes manifiesta que les gusta el inglés, las razones que aducen para ello son: "la necesidad ha hecho que me guste", por intereses personales, porque es una lengua fácil de hablar, además del idioma se aprende al cultura, para disfrutar más y hacer dinero, por la globalización, porque se puede ayudar a otros, porque es útil, porque permite la comunicación con otros, por la pronunciación, porque es muy importante, porque a través del inglés se puede acceder a un vasto mundo de ciencia, tecnología y entretenimiento.

El 61% de los estudiantes manifiesta haber tenido una experiencia traumática en su proceso de aprendizaje del inglés. Las siguientes fueron las razones de cada uno:

1. Burlas de los compañeros por mala pronunciación (dos estudiantes).
2. El sentirse ignorado/a por el profesor por no saber nada.
3. El sentirse humillado por el profesor al afirmar: "Ya entiendo porque hay personas que no son buenas para aprender una lengua extranjera".
4. Por la imposibilidad de sostener un conversación corta.
5. Por el poco resultado a pesar de los esfuerzos.
6. El sentirse que sabe menos que los demás compañeros.
7. El no tener buenos profesores de inglés.

La mayoría de los estudiantes esta haciendo la licenciatura porque les gusta enseñar y porque les gustan los idiomas. Un número reducido estudia para viajar y por la globalización.

Estos estudiantes creen que el éxito en el aprendizaje del ingles, se debe a diversos factores como la motivación personal, buenas experiencias previas, la, los docentes, métodos de enseñanza, a la disposición para aprender, la experiencia, la dedicación, el interés, el gusto, la pasión, la autonomía. Y el fracaso se debe en mayor medida a la falta de inmersión cultural, falsas creencias sobre el aprendizaje, falta de habilidad, la dificultad para hablar y escuchar, a problemas cognitivos, a la falta de práctica, al temor, traumas por fracasos anteriores, aspectos individuales, malos métodos de enseñanza y a la falta de esfuerzo.

Para que el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés sea exitoso, los estudiantes encuestados opinan que el profesor debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

trabajar las cuatro habilidades: habla, escucha, escritura y lectura, utilizar varios métodos de enseñanza, actualizar los conocimientos de la lengua, motivar a los estudiantes, conocer el proceso individual de cada estudiante, contextualizar el idioma, tener en cuenta las preferencias y necesidades de los estudiantes, relacionar el idioma con la vida real, saber por qué y para qué se enseña, proveer tareas significativas, tener carisma, entender que el aprendizaje es un proceso lento, tener en cuenta que aprender puede ser divertido, animar al alumno y tener en cuenta las diferencias y contexto sociocultural de los alumnos.

Finalmente, los estudiantes creen que para que una clase sea placentera debe basarse en los siguientes aspectos: variedad en las actividades, dinamismo, participación, muchos juegos, claridad en las explicaciones, variedad en las herramientas didácticas, buen sentido del humor, aplicabilidad de lo aprendido, un número reducido de estudiantes, ambiente agradable de trabajo y crear seguridad en el alumno.

Es muy curioso que un porcentaje más alto de los que estudian para ser docentes de inglés haya presentado más experiencias traumáticas que los que simplemente estudian con fines comunicativos. (Ver encuesta diagnóstica que sustenta el problema, Pág. 16)

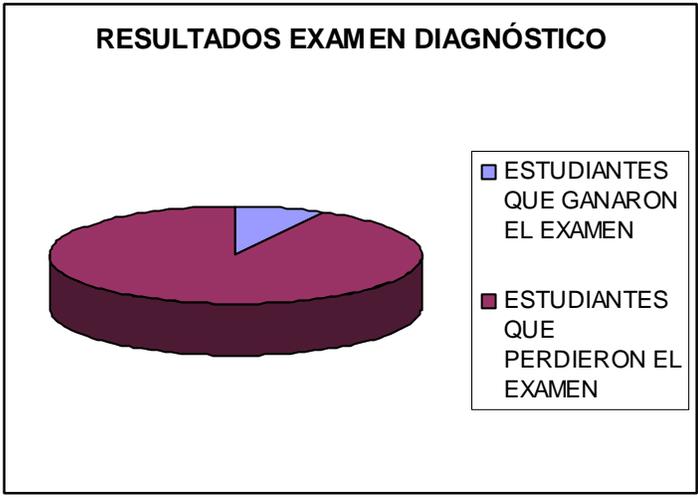
Como ultimo eslabón, se aplicó el examen final para medir el progreso de los estudiantes al final del curso. Este examen tenía un valor del 20% de la evaluación cuantitativa del curso y fue el mismo examen de diagnóstico que se aplicó al comienzo del curso. (Ver páginas 64 a 67). Es de aclarar que cuando se aplicó el examen como un diagnóstico, se le informó del resultado a los estudiantes, pero nunca tuvieron acceso a él, sino a través de los juegos. La diferencia entre los dos exámenes es bastante notoria (ver tabla 6 y gráficos 5 y

6.) En el examen de diagnóstico, sólo un estudiante aprobó y en el examen final solo un estudiante reprobó. Con los resultados de este instrumento y la encuesta sobre la utilización de los juegos se comprueba la efectividad de los mismos cuando se usan de manera adecuada y adaptada las necesidades reales de los estudiantes.

Tabla 6.

CEDULA N°	DIAGNOSTIC TEST	FINAL EXAM
32296273	0,2	4
43977631	0,9	3,6
98707707	2	4,1
32256252	0,4	2,9
71765956	3,9	4,9
71117378	2	4
43258612	1,7	4,6
43718527	1	4,4
43996972	2	4,3
43366387	0,5	3,1
8032609	1,7	3,9
70328612	1,5	4,5
71782156	2,9	4,7

RESULTADOS EXAMEN DIAGNÓSTICO



RESULTADOS EXAMEN FINAL DESPUES DE APLICAR LA ESTRATEGIA



7. CONCLUSIONES

Con la implementación de la estrategia didáctica se comprobó la hipótesis planteada en esta investigación: ***“ La implementación de juegos didácticos en la educación superior, al generar placer, facilita el aprendizaje del inglés”***, ya que el 100% de los estudiantes manifestó que:

- Les gustó la utilización de juegos didácticos
- Fue relajante y placentero aprender jugando
- Los juegos didácticos benefician el aprendizaje
- Se pueden implementar juegos en la educación superior.

Los juegos didácticos proveen a los estudiantes de elementos que les permiten aprender de una manera amena, interesante y motivadora.

Los objetivos y tareas en la enseñanza del inglés no se pueden lograr ni resolver sólo con la utilización de los métodos explicativos e ilustrativos, por cuanto éstos solos no garantizan completamente la formación de las capacidades necesarias para los futuros docentes.

Lo más importante entonces es poder enmarcar el juego en la didáctica para que tenga un lugar importante en la educación. El ser humano no puede excluir el juego de su vida porque se encuentra en todas las facetas de su diario vivir.

Existe una relación recíproca entre juego y aprendizaje; esto no quiere decir que se sustituya una actividad por otra. Los juegos didácticos propician el cumplimiento de los objetivos didácticos y su efectividad se logra cuando los objetivos y contenidos de la enseñanza promueven de forma eficiente el aprendizaje y satisfacen las necesidades y el placer de los alumnos.

Es necesario introducir en el sistema de enseñanza, métodos que respondan a los nuevos objetivos y tareas, lo que pone de manifiesto la importancia de la activación de la enseñanza. El juego, como forma de actividad humana, posee un gran potencial emotivo y motivacional que puede y debe ser utilizado con fines **docentes**.

Ya que el juego es placentero, divertido, expresivo, comunicativo, productivo, explorador, comparativo, etc., es más un disfrute de medios que un esfuerzo destinado a algún fin en particular, podemos sacarle el máximo de provecho con fines educativos, logrando así una enseñanza atractiva.

No podemos entonces valorar la efectividad de los juegos didácticos si estos se emplean en forma arbitraria, sin intención didáctica, ya que la valoración que se realizaría sería subjetiva, fría y de poco valor investigativo. Por esto, antes del uso de juegos didácticos, se deben tener en cuenta consideraciones como: particularidades intelectuales y físicas, edad de los educandos, carácter motivador del juego, entre otras.

Con la implementación de una estrategia didáctica basada en el juego, es posible superar los traumas sufridos por experiencias negativas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

Finalmente, podríamos decir que con la adecuada motivación un alumno predispuesto frente al aprendizaje del inglés, cambiaría su actitud y desarrollaría las habilidades requeridas para el aprendizaje de la lengua.

Se espera que la utilización de juegos y actividades lúdicas genere emociones placenteras en los estudiantes para que se sientan motivados hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

8. RECOMENDACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES

Los juegos se pueden utilizar con la frecuencia que el docente considere adecuada. La metodología lúdica no es la única modalidad de trabajo y por tanto nada prohíbe que la misma se acompañe de momentos más formales, de explicaciones frontales o de sistematización de reglas gramaticales, en la óptica de una metodología integrada donde se apliquen diversas modalidades de trabajo permitiendo al estudiante el uso de habilidades diversas, donde los juegos puedan servir de aplicación práctica de los contenidos de un curso.

El fin último del camino de la educación lingüística no es sólo poseer dominio de la lengua objeto de estudio y de elementos culturales sino adquirir estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, capacidad de interacción que lleve al sujeto a mejorar sus capacidades individuales.

Todos los juegos que hacen parte de esta estrategia didáctica tienen la particularidad que pueden ser utilizados en cualquier nivel y con cualquier tema gramatical, basta con cambiar las oraciones de cada juego. Por ejemplo si se busca que los estudiantes practiquen los comparativos en inglés, entonces se hace una ruleta que solo contenga oraciones comparativas.

En la creación de cualquier juego se recomienda tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Conocer el estilo de aprendizaje de los estudiantes para diseñar juegos que se ajusten a dichos estilos.

- Establecer reglas que sean claras y que estén expresadas en lenguaje sencillo.
- Diseñar juegos que despierten el interés y la curiosidad de los estudiantes.
- Aprovechar la energía del grupo de manera que haya lugar tanto a la competición como a la cooperación.
- Integrar a todos los estudiantes y tener en cuenta las diferencias
- Incentivar el interés y alentar los desafíos.
- Variar gradualmente el nivel de dificultad de los juegos.
- Cerciorarse que los estudiantes hayan entendido las reglas del juego.
-

Se puede seguir investigando en esta misma línea en la búsqueda de estrategias que permitan utilizar los juegos para evaluar cuantitativamente el aprendizaje de los estudiantes. También podría pensarse en el diseño y en la implementación de un curso donde la única metodología utilizada sean los juegos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, C. y GONZÁLEZ E. El modelo pedagógico de los procesos conscientes.
Revista Cintex Instituto Tecnológico Pascual bravo N° 8. 1998
- ALVAREZ, C. y GONZÁLEZ E. (1998) Lecciones de Didáctica General. Edinalco
Ltda. 1ra Ed.
- ANDREU, M. y GARCÍA, M. Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego
didáctico. I Congreso Internacional de Español para fines
específicos. Universidad Politécnica Valencia. España (P.16-19)
- ANDREU, M. y GARCÍA, M. (2000). Jugando en serio con fines específicos. III
Congreso Internacional sobre lenguas para fines específicos.
Universidad de Barcelona. España. (P.16-19)
- BROWN, H. Douglas. (2000). Principles of Language Learning and Teaching.
(4th ed.) Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- BROWN, H. Douglas. Teaching by Principles
- CAILLOIS, R. 1958. Teoría de los Juegos. Barcelona: Seix Barral,
- CAMPBELL, R. y RUTHERFORD, W. (2008). Techniques and Principles in
Language Teaching. New York. Oxford University Press.
- CAÑEQUE, Hilda (1993). Juego y Vida. Editorial Inmobiliaria, Argentina

- CASCON, Paco y otros (1990) *La alternativa del juego I y II*. Los libros de la Catarata.
- CARVAJAL, Edwin. (2002) *La trascendencia del método, la metodología, la didáctica, la estrategia, la metódica y la mediación en el proceso docente investigativo universitario*. Monografía para optar al título de especialista en Didáctica Universitaria. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación
- D.B. ELKONIN. (1980) *Psicología del juego*. Madrid. Pablo del Rio Editor.
- DECROLY, O. y MONCHAMP, O. (1986) *El Juego Educativo*. Madrid: Morata.
- DELGADO, Fidel (1986) *El juego consciente*. Integral manuales.
- FINNOCCHIARO, M. (1964) *Teaching Children Foreign Languages*. New York: McGraw-Hill.
- FREUD, S. (1920-1972) *Más allá del principio del placer*. Madrid: Nueva.
- GADAMER, Hans-Georg 11º Ed. (2005) *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme Salamanca.
- GADAMER, H. G. *Verdad y método*. España: Polígono el Montalvo-Salamanca. 1993. pp. 331- 415.
- GANDULFO, M., TAULAMET, M. y LAFONT (1994) *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos aires. Editorial Humanitas.
- GARFELLA, P. (1997) *El devenir Histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.

- GONZÁLEZ, E. (2006) Sobre la Hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real. Sello Editorial Universidad de Medellín
- HARMER, J. (2001) 8a impresión (2006). The Practice of English Language Teaching. 3a ed. Pearson Education Limited. England. Longman
- HENRIETTE, B. y otros (1996) Gran Diccionario de Psicología. España. Ediciones del Prado.
- HERNANDEZ, C., FERNANDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2003) Metodología de la investigación .México: McGraw-Hill Interamericana.
- HUIZINGA, Johan. (1987) Homo Ludens. Madrid: Alianza Editorial
- JIMENEZ. C. (2003). Neuropedagogía, Lúdica y Competencias. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- JIMENEZ. C. (1997). La lúdica como experiencia cultural. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- JIMENEZ. C. (1998). Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- LEIF, J. y BRUNELLE, L. (1972) La verdadera naturaleza del juego. Buenos Aires. Editorial Kapelusz
- MARTINEZ, G. (1999) El Juego y el desarrollo infantil. Barcelona. Ediciones Octaedro.

- MARTÍNEZ, Leonor y Otro. Diccionario de Filosofía Ilustrado. Bogotá: Panamericana Editorial, 1996.
- MILLAR, S. (1972) Psicología del juego infantil. Barcelona. Editorial Fontanella, S.A.
- MOOR, P. (1972). El juego en la educación. Barcelona. Editorial Herder.
- MORGAN, J. and RINVOLUCRI, M. (1986) Learning English Words. Oxford University Press.
- NOT, Louis. 1979. Las pedagogías del conocimiento. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- ORTEGA, R. (1997). Jugar y Aprender. Una estrategia de intervención educativa. Sevilla. Diada Editorial SL.
- ORTIZ, Alexander. (1998) La didáctica Lúdica: una necesidad de las universidades. Revista Perspectivas n° 8, Universidad Francisco de Paula Santander, Cuba.
- PIAGET, J. (1986). Psicología y Pedagogía del Juego. Barcelona: Agostini.
- PISANO, J. (1993) Manual de juegos para jóvenes y no tan jóvenes. Buenos Aires. Editorial Bonum.
- RINVOLUCRI, M. (1984) Grammar Games. Cambridge University Press,
- ROGERS, C. y FREIBERG. J. (1996) Libertad y creatividad en la educación. Paidós Educador. España

- RICHARDS & LOCKHART (1994). *Reflecting teaching in SL classrooms*,
Cambridge: Cambridge University press.
- RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. 2001 *Approaches and Methods in
Language Teaching* (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University
Press.
- SANCHEZ, Efraín (1963) *Psicología Educativa*. Ediciones de la editorial
Universitaria Rio Piedras, Puerto rico.
- SORÍN, Mónica. (1992) *Creatividad ¿cómo, por qué, para quién?* Editorial Labor,
S.A. Barcelona.
- TESTA, Armando. (1996) *Aprendizaje mediante juegos*, Editorial Academia, La
Habana
- Ur, Penny, (1997). *A Course in Language teaching*. U.K: Cambridge University
Press.
- VIGOTSKI, Liev. (1926) 1^a ed. (2001) *Psicología Pedagógica*. Un curso breve.
Aique grupo editor. Argentina.
- VIGOTSKY, L. S. (1933-1982) *El desarrollo de los procesos psicológicos
superiores*. Barcelona: Crítica,
- WINNICOT, D. W. (1979). *Realidad y Juego*. Barcelona: Granica,

ANEXO 1

Documentos Jurídicos

Normas Jurídicas Universitarias

ACUERDO ACADÉMICO 0114 2 de septiembre de 1997

Por medio del cual se establece la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado de la Universidad.

El **CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD**, en uso de sus atribuciones legales y,

CONSIDERANDO

- 1.** Que la Universidad tiene como una de sus metas fundamentales, el logro de la excelencia académica en el desarrollo de sus programas de pregrado para asumir el liderazgo que le corresponde en el avance de las profesiones, de las disciplinas, de la investigación y de la proyección a la sociedad.
- 2.** Que la Ley General de la Educación (115 de 1994), la Ley 30 de diciembre 28 de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior y la Ley sobre Ciencia y Tecnología, reconocen la necesidad de la formación en lenguas extranjeras.
- 3.** Que el contexto actual del país se caracteriza por nuevas realidades como la apertura económica y, el avance tecnológico, científico y artístico logrado en otros países con lenguas diferentes a la nuestra, y las facilidades de comunicación internacional.
- 4.** Que la Universidad debe capacitar a sus estudiantes de pregrado en la competencia lectora en una lengua extranjera para aspirar a los programas de posgrado, para integrarse a los programas de investigación, para entender la cultura propia que propicia cada lengua, para competir en mejores condiciones en el mercado laboral, y para acceder en forma directa a diferentes y ricas fuentes de información.
- 5.** Que la Universidad de Antioquia cuenta con recursos académicos para desarrollar una política de competencia lectora en una lengua extranjera por intermedio de la Escuela de Idiomas,

ACUERDA

Artículo 1º. Para quienes ingresen a la Universidad de Antioquia, a partir de 1998, será obligatorio desarrollar competencia lectora en una lengua extranjera para acceder a los títulos de pregrado en los programas académicos de la Institución.

Artículo 2º. Corresponde a los Consejos de Facultad, Escuela o Instituto de cada dependencia determinar la lengua extranjera en la cual se deberá desarrollar la competencia lectora.

Artículo 3º. La lengua extranjera determinada para desarrollar competencia lectora por cada dependencia, no formará parte de sus planes de estudio.

Artículo 4°. La política de competencia lectora en una lengua extranjera, tendrá como objetivo desarrollar las habilidades necesarias para adquirir un buen nivel de comprensión del discurso escrito (científico, técnico, cultural y artístico) de las áreas o disciplinas de los diferentes programas de pregrado.

Parágrafo. Se entiende por discurso escrito aquel impreso en papel, en medios magnéticos y demás medios necesarios de transmisión de la información.

Artículo 5°. La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia será la responsable de desarrollar la política de competencia lectora en una lengua extranjera para los estudiantes de pregrado.

Artículo 6°. Los estudiantes de pregrado podrán demostrar competencia lectora en una lengua extranjera al aprobar el programa desarrollado por la Escuela de Idiomas o con exámenes de suficiencia; con la aprobación de pruebas internacionales tipo MTELP, TOEFL, DALF, o con certificados de instituciones de reconocido prestigio Regional o Nacional, avalados por la Escuela de Idiomas.

Artículo 7°. Para optar el título correspondiente, los estudiantes de pregrado deberán acreditar competencia lectora en una lengua extranjera en los términos de este Acuerdo.

Artículo 8°. Los estudiantes de pregrado que ingresaron antes de la expedición de este Acuerdo, continuarán con sus cursos de lengua extranjera que hacen parte de su plan de estudios.

Artículo 9°. El presente Acuerdo deroga todos los anteriores y los que le sean contrarios.

Jaime Restrepo Cuartas

Presidente

Luis Fernando Mejía Vélez

Secretario

ANEXO 2

Documentos Jurídicos

Normas Jurídicas Universitarias

ACUERDO ACADÉMICO 0091

15 de abril de 1997

Por el cual se define la competencia en una lengua extranjera para la admisión a todas las modalidades de Posgrado en la Universidad de Antioquia.

EL CONSEJO ACADÉMICO DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, en uso de sus atribuciones legales, especialmente las conferidas por el artículo 37 en el literal g) del [Estatuto General](#), y

CONSIDERANDO

1. Que en el [Acuerdo Académico 0056 del 28 de noviembre de 1995](#), por medio del cual se determinan las políticas de posgrado, se establecen como criterios para la evaluación de los programas de posgrado, entre otros:
 - o Que haya un Plan de Estudios acorde a los parámetros internacionales, que garantice la competencia de los egresados en la comunidad científica internacional.
 - o Que los candidatos posean habilidades comunicativas tanto en la lengua materna como en una lengua extranjera.

2. Que en la cultura académica y para favorecer la comunicación y la vinculación con los pares internacionales, lo mismo que el acceso a la información más actualizada en los respectivos campos científicos-disciplinarios, es imprescindible el manejo adecuado de una lengua extranjera,

ACUERDA ARTÍCULO 1. Establecer como requisito de admisión a cualquier programa de posgrado la certificación sobre la competencia en una lengua extranjera.

ARTÍCULO 2. Aceptar como certificados válidos sobre competencia en una lengua extranjera, los siguientes:

- Los resultados de pruebas universalmente reconocidas del tipo Toefl, Michigan, Alianza Francesa, Instituto Goethe.
- Otros resultados de pruebas que la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia juzgue apropiados.
- Los resultados de exámenes realizados por la propia Escuela de Idiomas.

ARTÍCULO 3. Definir la competencia mínima de la lengua extranjera así:

- a. **Especialización:** Competencia lectora en el respectivo campo científico o disciplinario.
- b. **Maestría y Especializaciones Clínicas y Médico-Quirúrgicas:** Competencia lectora y habilidades para la comprensión del lenguaje oral.
- c. **Doctorado:** Habilidades para comunicarse en forma oral y escrita.

PARÁGRAFO. Sobre la base de un nivel mínimo de competencia, la Escuela de Idiomas, en coordinación con cada uno de los Comités de Posgrado, determinará en cada caso la calificación aprobatoria.

ARTÍCULO TRANSITORIO. Hasta el año de 1999, los aspirantes que hayan aprobado las pruebas de admisión y no hayan podido cumplir con este requisito, podrán ingresar al programa y tendrán un plazo de un año para resolver dicha situación.

Al término de este año de gracia, si el requisito en cuestión no fuere cumplido, el estudiante quedará por fuera del programa.

En caso de que finalmente se cumpla con este requisito de lengua extranjera, dicho estudiante podrá solicitar reingreso al programa. La aceptación de su petición estará sujeta a las disposiciones del Reglamento Estudiantil de Posgrado y al juicio del Comité de Posgrado respectivo.

Jaime Restrepo Cuartas

Presidente

Luis Fernando Mejía Vélez

Secretario

ANEXO 3

Documentos Jurídicos

Normas Jurídicas Universitarias

RECTORÍA RESOLUCIÓN RECTORAL 15900

Mayo 9 de 2002

Por la cual se modifica la Resolución Rectoral 14970 del 16 de agosto de 2001, sobre el requisito de la competencia en el idioma extranjero para la vinculación de profesores mediante concurso público de méritos.

EL RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, en uso de sus atribuciones legales y estatutarias, en especial las conferidas por el artículo 18 del Acuerdo Superior 096 de 1996, y por el artículo 7 del Acuerdo Superior 189 de marzo de 2001, y

CONSIDERANDO

- 1.** Que, de conformidad con el artículo Único de la Resolución Rectoral 8082 del 13 de mayo de 1997, reglamentaria del Acuerdo Superior 196, se admitió como "certificado válido sobre comprensión de una lengua extranjera, en los concursos públicos de méritos para el nombramiento de profesores, los avalados por la Escuela de Idiomas de la Universidad".
- 2.** Que, según el Parágrafo del artículo 4 de la Resolución Rectoral 14526 del 3 de abril de 2001, "La Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia avalará los certificados sobre competencia lectora y auditiva, y habilidades para comunicarse en forma oral y escrita en una segunda lengua, definida en la respectiva convocatoria".
- 3.** Que, en algunos concursos públicos de méritos, se han presentado problemas debido a los diversos criterios e instrumentos que se aplican para evaluar el cumplimiento del requisito de la competencia en un idioma extranjero y, por tanto, se hace necesario optar por criterios e instrumentos estandarizados.
- 4.** Que existen instituciones de reconocido prestigio que, por su trayectoria, están autorizadas para practicar pruebas de competencia en el idioma extranjero, y que por su validez pueden ser aceptadas por la universidad como certificación del cumplimiento de dicho requisito.

RESUELVE

Artículo 1. Para acreditar competencia en el idioma inglés, los aspirantes que se presentaren a un concurso público de méritos para vincularse como profesor, certificarán, como mínimo, ochenta (80) puntos en la prueba Michigan; o quinientos cincuenta (550) puntos en la prueba TOEFL cuando sea presentada en papel, o doscientos trece (213) puntos cuando sea presentada en computador.

Parágrafo. Hasta el 31 de diciembre del año 2004, se aceptarán calificaciones iguales o superiores a setenta (70) puntos en la prueba Michigan; o quinientos (500) puntos en la prueba TOEFL presentada en papel, o ciento setenta y tres (173) puntos cuando ésta sea presentada en

computador.

Artículo 2. Para el idioma francés se deberá certificar un puntaje mínimo de doce (12) sobre veinte (20) en el Test de Acceso al Dalf, TAD, o, en su lugar, acreditar el DELF 2º. Grado.

Artículo 3. Cuando la competencia exigida al aspirante sea en un idioma diferente del inglés o del francés, la certificación la expedirá la Escuela de Idiomas de la Universidad y, para el efecto, deberá corresponder a una calificación mínima equivalente al 80 por ciento del valor de una prueba objetiva adoptada para tal fin.

Parágrafo. Hasta el 31 de diciembre del año 2004, se aceptarán calificaciones iguales o superiores al 70 por ciento del máximo puntaje posible.

Artículo 4. Si la convocatoria pública fuere para vincular un profesor a la Escuela de Idiomas, el requisito del idioma extranjero se cumplirá cuando el aspirante certifique 95 por ciento en la prueba de inglés Michigan, o TOEFL; o apruebe las unidades B3 y B4 del DALF para el idioma francés; o el 95 por ciento de las pruebas para otro idioma diferente de los anteriores, incluyendo el castellano.

Artículo 5. Los aspirantes extranjeros cuya lengua materna no sea el castellano deberán acreditar éste como segundo idioma, y su competencia será certificada por el Departamento de Lingüística y Literatura de la Facultad de Comunicaciones, mediante la aplicación de una prueba objetiva.

Artículo 6. Se excluye cualquier otra forma de certificación de competencia.

Artículo 7. Los certificados de competencia tendrán vigencia máxima de dos años, contados a partir de la fecha de su expedición, y deberán ser presentados por el aspirante al momento de inscribirse al concurso para ser vinculado a la Universidad.

Artículo 8. Quienes hayan obtenido un título de Maestría o de Doctorado en un país de lengua distinta del español, y ésta sea su lengua materna, estarán exentos de la acreditación de competencia en una segunda lengua siempre y cuando dicho título haya sido obtenido en los últimos cuatro (4) años.

Artículo 9. Esta Resolución rige a partir de la fecha de expedición, deroga las que le sean contrarias, en especial el artículo único de la Resolución Rectoral 8082 del 13 de mayo de 1997 y el parágrafo del artículo 4 de la Resolución 14526 del 3 de abril de 2001.

JAIME RESTREPO CUARTAS

Rector.

MARTA NORA PALACIO ESCOBAR

Secretaria General.

ANEXO 4
PROGRAMA DEL CURSO GRAMÀTICA CONTRASTIVA L1/L2
(ver archivo separado en esta misma carpeta)