

**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS
AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO
CARABOBO.**



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS
AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO
CARABOBO.**

Autora: Lic. Natalia Gómez
Tutor: Msc. Héctor J. Mendoza O.

ABRIL DE 2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS
AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO
CARABOBO.**

Autora: Lic. Natalia Gómez J.

Trabajo de Grado Presentado ante la Dirección de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, para optar al Título de Magíster en Educación, Mención Gerencia Avanzada en Educación.

ABRIL DE 2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de Grado titulado, **ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO CARABOBO**, presentado por la Licenciada Natalia Gómez, titular de la cédula de identidad No. 16.503.252, para optar al título de Magister en Investigación educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado APROBADO

Apellido y Nombre	Cédula de Identidad	Firma
Figueredo Iraida	V – 3.584.378	
Silva Mary	V – 9.844.477	
Areba Ana	V –	

Valencia, Abril 2013



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe: Héctor J. Mendoza, titular de la Cédula de Identidad: V- 11.748.500, en mi carácter de tutor del Trabajo de Maestría titulado: **ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO CARABOBO**, presentado por la ciudadana: Natalia Gómez J. titular de la cédula de identidad: V-16.503.252 para optar al título de: Magíster en Investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación, por parte del jurado examinador que se le designe.

En Valencia a los veinte días del mes de julio del año dos mil once.

Firma
C.I.: V – 11.748.500



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



AUTORIZACIÓN DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe: Héctor J. Mendoza, titular de la Cédula de Identidad: V- 11.748.500, en mi carácter de tutor del Trabajo de Maestría titulado: **ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO CARABOBO**, presentado por la ciudadana: Natalia Gómez J. titular de la cédula de identidad: V-16.503.252 para optar al título de: Magíster en Investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación, por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula a los veinte días del mes de julio del año dos mil once.

Firma
C.I.: V – 11.748.500

DEDICATORIA

Me gustaría dedicar este trabajo a mi madre y a mi esposo, quienes han sido un gran apoyo personal y han estado conmigo en todo momento permitiéndome cumplir con mis metas académicas.

De igual manera, quiero dedicar esta investigación a la memoria de mi amado padre, de quien aprendí tantas cosas y gracias a él logré iniciar esta maestría.

Así mismo, dedico este trabajo a mi hermosa hija Elizabeth quien ha sido el motor que guía mis pasos para seguir adelante, te adoro mi pequeña.

También es importante mencionar a los profesores que han influido en mi formación académica, profesional y personal, sin ellos este logro no sería posible.

Finalmente, dedico este estudio a los investigadores que lo consideren útil para alcanzar su grado de maestría, especialmente a quienes se desempeñan en el área de la enseñanza de una lengua extranjera, esperando que sea de provecho para sus estudios.

Lic. Natalia Gómez J.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, esposo y hermanas, por haberme brindado su apoyo y motivación en todo momento, para lograr mis metas.

A la profesora Mary Silva quien ha sido un ángel salvador, y con su sapiencia me acompañó a alcanzar este logro.

A mi tutor y amigo el profesor Héctor Mendoza, por su gran entrega y paciencia para lograr materializar este estudio.

A mi compañero de la maestría, Felipe Bastidas por brindarme su permanente colaboración a lo largo de esta aventura que fue la maestría.

A todos ustedes, mi eterna gratitud.

Lic. Natalia Gómez J.

INDICE GENERAL

	pp.
RESUMEN.....	18
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I EL PROBLEMA.....	21
Planteamiento del problema.....	21
Objetivos de Investigación.....	25
Objetivo General.....	25
Objetivos Específicos.....	26
Justificación.....	26
Limitaciones.....	27
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	28
Antecedentes de Investigación.....	28
Bases Teóricas.....	30
Estrategias Lúdicas.....	31
Actividades lúdicas como herramientas de enseñanza y aprendizaje.....	31
Teorías de adquisición de lenguaje.....	32
Teoría Innatista.....	32
Teorías de aprendizaje significativo.....	33
Teoría de Tolman.....	33
Teoría de Ausubel.....	34
Métodos de enseñanza del inglés.....	34
El trabajo lúdico en el aula, en la enseñanza de un segundo idioma.....	40
Vocabulario.....	44
Adquisición de vocabulario como fundamento de la enseñanza de una lengua extranjera.....	50
Operacionalización de las variables.....	52
CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO.....	53
Enfoque y tipo de investigación.....	53
Línea de investigación.....	54
Diseño de investigación.....	54
Población y muestra.....	55
Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	56

	pp.
Técnicas de procesamiento y análisis de la información.....	57
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	59
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	82
Conclusiones.....	82
Recomendaciones.....	85
REFERENCIAS.....	86
ANEXOS	90
A. Cuestionario Tipo Escala	
B. Prueba de conocimiento	
C. Validación de los expertos	
D. Cálculo de confiabilidad	
E. Procesamiento de datos	
F. Cálculo de la t empírica	
G. Valores críticos de T	
H. Material lúdico didáctico	

LISTA DE CUADROS

Cuadro		pp.
1	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente del grupo experimental.....	63
2	Distribución de ítems por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo experimental.....	64
3	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo experimental.....	65
4	Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización.....	66
5	Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico.....	67
6	Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético.....	68
7	Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario.....	69
8	Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.....	70
9	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente en el grupo control.....	71
10	Distribución de ítems por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo control.....	72

11	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo control.....	73
12	Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización.....	74
13	Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico.....	75
14	Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético	76
15	Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario	77
16	Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio – léxico mental.	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		pp.
1	Distribución de categorías por porcentaje de la variable independiente del grupo experimental.....	64
2	Distribución de ítems por porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo de control.....	65

3	Distribución de categorías por porcentaje de la variable dependiente del grupo experimental.....	66
4	Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico.....	67
5	Indicador: Traduce del Español al inglés de la dimensión Dominio Semántico.....	68
6	Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético.....	69
7	Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario.....	70
8	Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.....	71
10	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente en el grupo control.....	72
11	Distribución de ítems por porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo control.....	73
12	Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo control.....	74
13	Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización.....	75
14	Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético.....	76

15	Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario.....	77
16	Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.....	78



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA Y
APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE VOCABULARIO A LOS
ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA “LUÍS
AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA ESTADO
CARABOBO.**

Autora: Natalia Gómez
Tutor: Héctor J. Mendoza O.
Año: 2013

RESUMEN

La siguiente investigación tuvo como objetivo general: Comprobar la influencia de las actividades lúdicas como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de vocabulario de inglés en los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”, ubicado en Guacara, estado Carabobo, Venezuela. Se realizó una investigación confirmatoria con un diseño cuasi – experimental “solo después” con dos grupos independientes. La muestra fue intencional con un grupo experimental sometido a la variable independiente, es decir, con un docente que aplicó estrategias lúdicas para la enseñanza del inglés, conformado por 30 estudiantes; y un grupo control que no experimentó dicha variable, conformado por 29 estudiantes. A ambos grupos se les aplicó al final del año escolar un cuestionario tipo escala para demostrar la exposición o no de la variable independiente, con una confiabilidad de 0,95 y una prueba de conocimiento para medir la adquisición de vocabulario en inglés, con una confiabilidad de 0,75. El grupo experimental manifestó una media aritmética de 52,2 que evidenció una competencia desarrollada en la adquisición de vocabulario del inglés, mientras que el grupo control obtuvo una media aritmética de 22,9, lo que indicó que apenas han iniciado dicha competencia. Al aplicar la prueba estadística t de student que es la apropiada para dos grupos independientes, el resultado fue una t empírica de 5,598 asumiendo varianzas iguales, que es mayor a la t crítica de 3,551. Los resultados demostraron que hay una diferencia significativa entre la variable adquisición de vocabulario en los dos grupos estudiados con una probabilidad estadística de 99,9%, lo que llevó a aceptar la hipótesis causal con respecto a indicios de que las estrategias lúdicas usadas como herramienta de aprendizaje influyen favorablemente en la adquisición del vocabulario del inglés como lengua extranjera en el primer año de educación secundaria.

Descriptores: Enseñanza del Inglés, Estrategias Lúdicas, Educación Secundaria.

Línea de Investigación: Currículo, Pedagogía y Didáctica



UNIVERSITY OF CARABOBO
FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
BOARD OF POSTGRADUATE STUDIES
MASTER'S DEGREE IN EDUCATIVE INVESTIGATION



**RECREATION ACTIVITIES SUCH AS TEACHING AND LEARNING
TOOL IN THE ACQUISITION OF VOCABULARY IN ENGLISH TO
FIRST YEAR'S STUDENTS OF NATIONAL EDUCATIONAL UNIT
"LUIS AUGUSTO MACHADO CISNEROS" LOCATED IN
CARABOBO STATE GUACARA.**

Author: Natalia Gomez J.
Tutor: hector J. mendoza O.
Year: 2011

Abstract

The following overall research aimed to test the influence of recreational activities such as teaching and learning tool for vocabulary acquisition in English to first year's students of national educational unit "Luis Augusto Machado Cisneros" located in Carabobo State Guacara. Research was carried out with a quasi confirmatory experimental "only after" two independent groups. the sample was intentional with an experimental group subjected to the independent variable, ie, with a teacher who applied recreational strategies for teaching English comprised of thirty students, and a control group that did not experience this variable made up of 29 students. both groups were applied at the end of the school year a questionnaire type scale to demonstrate exposure or independent variable, with a reliability of 0.95 and a knowledge test to measure the acquisition of vocabulary in English, with a reliability 0.75 experimental group manifested an arithmetic mean of 52.2 which showed significant competition in the acquisition of English vocabulary, while the control group received an arithmetic mean of 22.9 indicating that those powers have barely begun. Applying the Student t test statistic that is appropriate for two independent groups, the result was an empirical t assuming equal variances of 5.598, which is greater than the critical t of 3.551. the results showed no significant difference between the variable vocabulary acquisition in both groups with a statistical probability of 99.9%, which led to accept the causal hypotheses regarding indications that playful strategies used as tool favorably influence learning vocabulary acquisition of English as a foreign language in the first year of secondary education.

Descriptors: English teaching, recreation strategies, secondary education.

Line of research: Curriculum, pedagogy and didactics.

INTRODUCCIÓN

El docente enfrenta día a día el gran reto de seleccionar estrategias que le faciliten el logro de aprendizajes de forma duradera, logrando que el estudiante ponga en práctica sus habilidades y destrezas. En este contexto nace la elaboración de juegos como actividades de enseñanza y aprendizaje que buscan darle un sentido de participación colectiva al acto educativo dentro del salón de clases y mayor significancia, donde el estudiante construya e internalice los aprendizajes en forma global conjugando aspectos cognitivos y afectivos de su personalidad.

En este sentido, una de las estrategias metodológicas que ha cobrado auge son los juegos didácticos facilitados por el docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales le permitan al estudiante participar de manera activa y divertida y les ofrece el contenido de manera estimulante y novedosa. Los juegos admiten crear un estado psicológico de diversión, sana competencia y el logro de la meta que se está realizando, despiertan interés y, por lo tanto, inducen la acción participativa. Por tal motivo, resulta útil y beneficioso realizar estudios de investigación referidos al juego como una actividad didáctica y al uso de estrategias metodológicas en las asignaturas que ameriten mayor dedicación como lo son las de carácter práctico.

Utilizar juegos como una estrategia para la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de primer año de educación básica es un reto para el docente especialista en la asignatura ya que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la etapa básica traen poco conocimiento previo con respecto a la asignatura. Bajo esta perspectiva, surge este estudio como aporte a la investigación educativa cuya finalidad es brindar a otros docentes de inglés la

oportunidad de innovar y adaptar los diferentes tipos de juegos al ámbito educativo.

El presente estudio pretendió analizar la influencia de las actividades lúdicas como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”. Se estructuró en cinco capítulos contentivos cada uno de aspectos específicos que se detallan a continuación: En el capítulo I se presenta el problema de la investigación, los objetivos de la misma y su justificación e importancia. El capítulo II contiene el marco teórico dividido en los antecedentes del estudio, es decir, estudios anteriores similares al que se está presentando, así como la fundamentación teórica que sustentan la información. En el capítulo III se expone la metodología, tipo de estudio, enfoque, población y muestra, instrumentos y el procedimiento. El capítulo IV contiene el análisis y la interpretación de los resultados, en éste se representa los aspectos escritos y gráficos de los resultados obtenidos. En el capítulo V se presentan las conclusiones y recomendaciones. Finalmente, se incorporaron las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes a la investigación realizada.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Desde que el individuo nace es fuente inagotable de actividad porque tiene la facultad de mirar, tocar, manipular, curiosar, experimentar, investigar, expresar, inventar, descubrir, comunicar, soñar y, en líneas generales, jugar. En este sentido, el juego es la principal actividad infantil ya que es un impulso vital que invita al individuo a explorar al mundo, conocerlo y dominarlo desde el momento que interactúa con él. Es en estos casos cuando el docente debe de forma creativa convertirse en el centro de atracción para lograr captar la atención de los estudiantes utilizando herramientas atractivas, con la finalidad de establecer una situación de aprendizaje amena y divertida. Al respecto, Testa (1997) plantea que

Los juegos didácticos constituyen un método que dinamiza la actividad de los estudiantes en muchas de las formas de organización de la enseñanza, donde una vez motivados desarrollan su actividad cognoscitiva, práctica y variada en la cual adquieren, precisan y consolidan los conocimientos de forma activa. (p. 2).

De esta manera, se argumenta que el juego es una herramienta catalizadora en el aprendizaje. El aprendizaje en general, y el de lenguas en particular, responde a un fin general que se divide y subdivide en objetivos a alcanzar cada vez más particulares tales como la gramática, la fonética y el vocabulario. El juego lúdico-educativo aparece como una dimensión paralela a estos objetivos

particulares, fortaleciendo la motivación hacia un final satisfactorio: ganar. En ese sentido, el binomio diversión-aprendizaje desempeña un papel fundamental en el aprendizaje significativo debido a que fomenta, en el estudiante, no sólo la manera de aprender jugando, sino la motivación al logro presente en cualquier infante y adolescente.

En este sentido, CENAMEC (Centro Nacional para el Mejoramiento de Enseñanza de la Ciencia, 1998) establece que:

El juego, además de ser un derecho de los niños y adolescentes, puede convertirse en una vía para lograr los aprendizajes significativos en el aula. A lo largo del desarrollo del ser humano, han adoptado diferentes modalidades y han sido utilizados para complementar y mejorar los procesos de aprendizaje. Así, los juegos educativos reúnen una función recreativa, con contenidos o posibilidades específicas, aprovechables en términos didácticos. (p. 31)

Los juegos requieren de la comunicación, provocan y activan los mecanismos de aprendizaje de una lengua y contienen en su dinámica un mecanismo paralelo a la adquisición de la lengua materna (L1) por el estudiante. Por este motivo, las normas del juego se negocian en la clase o se incluyen en el programa informático que se haya creado o comprado previamente. De esta manera, la clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Así mismo, la meta puede ser practicar una lengua, divertirse y/o ganar el juego. Con el juego, además de potenciar, con su uso, el trabajo en pequeños grupos o parejas, los docentes dejan de ser el centro de la clase para pasar a ser facilitadores-conductores de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este orden de ideas, la utilización de actividades lúdicas en la adquisición de una lengua extranjera (LE), en este caso inglés, es fundamental debido a que ellos asociarán a través del juego las diferentes etapas de la adquisición de dicha lengua, comenzando por el vocabulario. Sin embargo, a pesar de las innovadoras estrategias lúdicas que existen hoy en día, es importante mencionar

que hay un grupo mayoritario de docentes que las desconocen o simplemente no las utilizan, debido al esfuerzo e inversión de tiempo que suponen dichas actividades.

En Venezuela se habla de la crítica situación que vive el sistema educativo. Se habla de los pocos recursos que se destinan a la educación que perjudica la calidad y la integralidad de la misma: “estimulando la deserción de los estudiantes del sistema y dificultando una educación integral que brinde formación a la persona en concordancia con el Proyecto Educativo del país” (Odreman, 2006, p. 3).

La educación básica, al igual que los otros niveles, arrastra también grandes fallas. Entre ellas se puede mencionar la carencia de recursos didácticos atractivos, la deficiente preparación de los docentes, la precaria adecuación de los locales educativos y, en muchos casos, la falta de integración de los padres y representantes al proceso educativo de sus hijos, según lo estima Odreman (2006).

En este sentido, la Directora de la Escuela de Educación de la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB), Vásquez, (2013) asegura que la educación venezolana ha enfrentado muchos problemas en toda su historia, siendo la calidad del servicio el más cuestionado. A este respecto afirma: “Hay que vincular la calidad con la equidad; hay que darle oportunidad a los docentes de que se formen en condiciones más adecuadas; hay que mejorar los planteles y tratar de captar más personas con mayor vocación e interés en la educación”.

En este mismo orden de ideas Allegra y Rodríguez (2010) comentan: “El aprendizaje memorístico o mecanicista observado en la enseñanza de inglés como LE, especialmente en los liceos públicos, ha ocasionado que los nuevos conocimientos lingüísticos sean incorporados de manera arbitraria en la estructura cognitiva del aprendiz” (p. 148). Según esta autora, la consecuencia de esta situación es el olvido por no haber sido significativo el aprendizaje,

limitando la potencialidad del estudiante en un mundo donde el inglés es una lengua franca, es decir, que se usa para el manejo de la tecnología, la comunicación científica, el comercio internacional, el turismo y la diplomacia, por citar las áreas más importantes.

A este respecto, una de las formas de paliar esta situación es que tanto el docente como el representante entiendan que el juego es una actividad que al mismo tiempo que entretiene al estudiante, es una de las estrategias más importantes dentro del proceso de adquisición de conocimientos del ser humano, y por ende, aplicable perfectamente para aprender una segunda lengua.

En este orden de ideas, en el estado Carabobo, hoy en día, se observa, mediante la intervención pedagógica de la autora, la carencia de material didáctico, entre otros factores, que pueden repercutir en la calidad de la enseñanza del inglés como LE. Asimismo, cabe destacar que es necesario aportar ideas en pro de la solución de esta situación, ya que la integración del juego en la enseñanza del inglés, no requiere de grandes costos, solo exige de mayor planificación del docente, lo que es una dimensión clave de su desempeño profesional y no una tarea que esté fuera de su competencia.

Las causas de esta situación aparte de la apatía y la falta de vocación de algunos docentes, es el desconocimiento de la integración del juego al proceso de enseñanza – aprendizaje del inglés como LE. Las consecuencias es que se siga enseñando el inglés de forma repetitiva y tediosa, apegada solo a los textos didácticos, generando el egreso del estudiante sin el dominio básico de una LE que cursó por al menos cinco años.

De acuerdo a las ideas anteriores, es importante demostrar científicamente el impacto positivo de las estrategias lúdicas para el aprendizaje efectivo del inglés dentro del sistema educativo venezolano. En este contexto, es conveniente mencionar, que en la Unidad Educativa “Luís Augusto Machado Cisneros” ubicado en el municipio Guacara estado Carabobo, se evidencia por

medio de varias observaciones directas realizadas por la autora, ya que pertenece al cuerpo de docentes que laboran en dicha institución, la carencia de recursos para trabajar con estrategias innovadoras para la adquisición de vocabulario en la asignatura de Inglés, por tal motivo, los estudiantes tienen poco dominio del vocabulario dado por el docente o simplemente lo olvidan.

La adquisición de vocabulario es importante para aprender una LE, ya que de nada le sirve al individuo conocer la gramática y la estructura de un idioma sino tiene dominio suficiente de un número de palabras con las cuales articular frases y oraciones con sentido completo. Es por ello que surge en el presente trabajo la inquietud de conocer y analizar las diferentes estrategias que se desarrollan en la etapa de educación básica, con la intención de fomentar, en posteriores investigaciones, el proceso de adquisición de vocabulario de inglés como LE en el estudiante.

Debido a todo lo anteriormente planteado es necesario preguntarse: ¿La utilización de actividades lúdicas influirá en la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera en los estudiantes del Liceo Bolivariano “Luis Augusto Machado Cisneros” durante su estancia en la etapa básica? De esta pregunta se derivan la siguientes hipótesis (causal y nula):

H₁: Las actividades lúdicas utilizadas como herramienta de enseñanza – aprendizaje influyen favorablemente en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes del primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luis Augusto Machado Cisneros”.

H₀: Las actividades lúdicas utilizadas como herramientas de enseñanza – aprendizaje no influyen en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes del primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luis Augusto Machado Cisneros”.

Objetivos de Investigación

Objetivo general

Comprobar la influencia de las actividades lúdicas como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”, ubicado en Guacara, estado Carabobo, Venezuela.

Objetivos específicos

- Describir el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que integra el uso de estrategias lúdicas de forma sistemática en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Determinar el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que omite el uso de estrategias lúdicas de forma sistemática en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Verificar la influencia del uso de estrategias lúdicas por parte del docente en la adquisición de vocabulario en la asignatura de inglés con el uso de las actividades lúdicas.

Justificación e importancia

El juego se considera un elemento primordial en las estrategias para facilitar el aprendizaje de forma amena y divertida. Es considerado como un elemento

facilitador de la adquisición del aprendizaje de manera significativa. El juego debe tomarse en cuenta como una actividad importante en el aula de clase puesto que aporta una forma diferente y eficaz de adquirir el conocimiento.

Por consiguiente, la presente investigación es relevante ya que pretende demostrar que el uso de actividades lúdicas contribuye al desarrollo efectivo de la adquisición de vocabulario, en este caso, del inglés, en el estudiante a lo largo de su estancia en la etapa básica.

Por otra parte, la presente investigación se justifica desde el punto de vista práctico, ya que contribuye a la aplicación de estrategias lúdicas por parte de los docentes que imparten la asignatura de inglés a estudiantes de la educación básica, inclusive, a los estudiantes en etapas superiores. Además, permitirá, en un futuro, mejorar el uso de estrategias innovadoras para la enseñanza de dicha asignatura.

Cabe destacar que los instrumentos para la recolección de datos fueron creados ad hoc, como aportes útiles para el desarrollo de otras investigaciones. De igual manera, expande y enriquece una de las líneas de investigación del área de estudios de postgrado de la Facultad de Educación de la Universidad de Carabobo, denominada currículo, pedagogía y didáctica lo cual le da a esta investigación un gran valor teórico.

Limitaciones

Este estudio se limita a comprobar o rechazar la hipótesis causal, por lo tanto, no tiene como propósito formular una propuesta relacionada con el proceso causal implícito en dicha hipótesis; tampoco se trata de evaluar propuesta alguna vinculada con la relación causa – efecto establecida, es decir, la influencia de la variable independiente (actividades lúdicas como herramienta de enseñanza – aprendizaje) y la variable dependiente (adquisición de vocabulario del inglés).

Cabe destacar que este estudio solo se hizo en el contexto del primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”, ubicado en Guacara, estado Carabobo, Venezuela, con dos grupos de estudiantes con sus respectivos docentes de inglés como lengua extranjera. El diseño es cuasi – experimental, es decir, que la aceptación de la hipótesis solo evidencia que hay evidencias preliminares de la relación causa – efecto establecida.

CAPITULO II

MARCO TEORICO

Antecedentes de Investigación

A lo largo del tiempo se han realizado diferentes tipos de investigaciones en el campo de la adquisición de conocimientos en asignaturas tales como matemática, física, inglés, entre otras, lo cual requiere de una verdadera transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se han diseñado nuevas tecnologías que ofrecen al educando la oportunidad de aprender a través de su propia actividad, dejando a un lado la pasividad que le había caracterizado para convertirse en un ente activo y capaz de realizar experiencias de redescubrimiento por sí solo.

Ante las exigencias que hoy en día presenta el sistema educativo en cuanto a las estrategias de enseñanza, se hace énfasis en las estrategias didácticas basadas en actividades novedosas y significativas que desarrollen destrezas, potencialidades y habilidades en el estudiante. Estas actividades amigables y efectivas deben contribuir a la adquisición de un aprendizaje en ciertas áreas donde se presenten dificultades, como lo es el inglés.

Es por ello, que a través de las actividades lúdicas implementadas en el aula de clase es que se logra un aprendizaje mas efectivo en el estudiante, alcanzando su desarrollo integral y global. En este sentido, se hará referencia a una serie de estudios realizados por investigadores en orden cronológico

respectivamente, los cuales plantean aspectos relacionados con el uso de estrategias lúdicas en la adquisición de aprendizajes en el estudiante.

Chacón (2008), realizó una investigación titulada “El desarrollo de competencias comunicativas del inglés a través de las actividades lúdicas para alumnos del cuarto grado de la escuela básica”. Dicho estudio tuvo como objetivo presentar una propuesta compuesta de un conjunto de actividades lúdicas para desarrollar el aprendizaje de las competencias comunicativas del inglés para alumnos de escuela básica. El mismo se sustenta en los aportes teóricos de Piaget, Vygotsky, Ericsson, Krashen y Gardner quienes, de una forma u otra, toman en cuenta la importancia del juego en el aprendizaje desde la infancia.

Lo antes expuesto contribuye al presente trabajo de investigación, el valor de los juegos en cuanto al desarrollo del aprendizaje del inglés a temprana edad y de esta manera satisfacer una necesidad detectada en un grupo social, apoyándose en la investigación de campo y documental.

Cabe destacar que, Torres (2007), en un estudio denominado "El juego como estrategia de aprendizaje en el aula", recomienda conocer que estrategias usa el docente para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje. En esta investigación se concluyó que el juego como estrategia de aprendizaje en el aula permitió a los docentes la búsqueda de actividades que le sirvieran para mejorar las clases saliéndose así de las actividades rutinarias y poco incentivadoras.

Lo anterior demuestra como aporte a la presente investigación, la importancia de utilizar herramientas didácticas que minimicen la posibilidad de crear situaciones conflictivas que resulten en la aversión del estudiante hacia el aprendizaje en general.

Es por ello, que las actividades lúdicas dan paso a las clases divertidas, con un trasfondo pedagógico aplicable a cualquier etapa del nuevo diseño curricular. También, generan aprendizajes significativos ajustados a las necesidades, intereses, ritmo y edad de los estudiantes, permitiéndoles aprender sin estrés y disfrutar a la vez lo que se aprende.

Otro estudio importante de mencionar es el realizado por Linares y Rodríguez (2005), titulado "estrategias metodológicas basadas en actividades lúdicas para la enseñanza de inglés en el 8vo grado de educación básica". Esta investigación cuyo objetivo general fue proponer estrategias basadas en actividades lúdicas tuvo como conclusión, que el docente de inglés de Educación Básica tiende a utilizar en su clase solo estrategias didácticas tradicionales siendo la exposición oral la más utilizada. Los investigadores de dicho estudio afirman que las estrategias metodológicas basadas en actividades lúdicas representan un gran atractivo para el estudiante ya que por ser una actividad novedosa los motiva y los estimula en su aprendizaje.

Como aporte de este trabajo a la presente investigación se aprecia que a menudo el docente desconoce la importancia de las actividades lúdicas como herramienta didáctica y desaprovecha las posibilidades que éstas ofrecen en el aula.

Por otra parte, Morales (2004), quiso en su investigación analizar el juego didáctico como estrategia utilizada por el docente de la segunda etapa de Educación Básica en el bloque de contenido tecnología y creatividad. Los resultados evidenciaron que los docentes no utilizan con frecuencia los juegos didácticos entre los cuales se destacan los de mesa y construcción. El autor concluye que para la facilitación de los contenidos del bloque de Ciencia y Tecnología, los materiales utilizados deben ser de gran riqueza y con altos niveles para la construcción, ya que estos permitirán el desarrollo eficiente de la actividad lúdica en el estudiante.

La investigación reseñada arroja un indicio sobre las múltiples posibilidades que encierra la actividad lúdica utilizada como herramienta didáctica, así como la importancia de utilizarla con frecuencia en la intervención educativa. .

Bases Teóricas

Las teorías y conceptualizaciones que a continuación se exponen, constituyen los pilares o fundamentos teóricos a partir de los cuales se determinó el planteamiento de la investigación. Se presentan las bases teóricas relacionadas con el proceso de adquisición y desarrollo normal del lenguaje.

Estrategias Lúdicas

Las actividades lúdicas son estrategias didácticas o recursos que tienen como objetivo la adquisición de nuevos contenidos; éstas se relacionan directamente con las actividades pedagógicas que tienen que ver con juegos. En este sentido, existen actividades lúdicas que se adaptan fácilmente a la adquisición de una LE como las que se desarrollan en el marco de la dramatización, juegos de mesa, entre otras.

La actividad lúdica es, sin duda, un medio en el que los seres humanos exploran experiencias en diferentes casos y con distintos fines; a través de ésta, los individuos abordan las innovaciones y se familiarizan con los objetos y materiales. El juego no sólo proporciona un auténtico medio de aprendizaje, sino que permite a los docentes de visión perspicaz encontrar la deficiencia en el niño y adaptar juegos acorde con las necesidades observadas.

Actividades lúdicas como herramientas de enseñanza y aprendizaje

Antunes (2006) señala dos aspectos cruciales en el empleo de los juegos para un aprendizaje significativo. En primer lugar el juego ocasional, alejado de una cuidadosa y planeada programación, con finalidades puntuales como romper el hielo, motivar, en segundo lugar, el juego como estrategia metodológica para

alcanzar un objetivo educativo.

En resumen, este autor, manifiesta: “Nunca piense en utilizar los juegos pedagógicos sin una rigurosa y cuidada planificación, marcada por etapas muy claras y que efectivamente acompañen el progreso de los alumnos, y jamás evalúe su calidad de profesor por la cantidad de juegos que emplea, sino por la calidad de los juegos que usted se preocupó de investigar y seleccionar”. (p. 32)

Al presentar los juegos a los alumnos, es recomendable comunicarles también la intención educativa que se tiene, es decir, hacerlos partícipes de qué van a hacer y por qué hacen esto, qué se espera de esta actividad: que lo pasen bien, que aprendan determinadas cosas, que colaboren con los compañeros, etc.

Antunes (2006) sostiene que el Juego Didáctico es un procedimiento pedagógico sumamente complejo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La experiencia acumulada a lo largo de muchos años en cuanto a la utilización de los Juegos Didácticos muestra que el uso de la actividad lúdica requiere una gran preparación previa y un alto nivel de maestría pedagógica por parte de los profesores.

Lo antes expuesto lo ratifica Torres (2007) al indicar que los Juegos Didácticos no son simples actividades que pueden utilizarse una tras otra, sino que deben constituir actividades conclusivas, o sea, finales. No son procedimientos aislados aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia, contexto o grupo, por cuanto podemos incursionar en un uso simplista del juego, generar conflictos en el grupo, no lograr los objetivos esperados, desmotivar a los estudiantes y crear indisciplinas en éstos.

No hay una única fórmula para su utilización, encontramos experiencias, desde las más elaboradas tipos taller, hasta las más puntuales en las que se usa un solo juego como recurso para presentar, reforzar o consolidar un contenido concreto del currículo.

Teorías de adquisición del Lenguaje

A continuación se exponen algunas teorías psicolingüísticas que permiten explicar el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje en general. Entre ellas presentaremos las concebidas por los siguientes teóricos: Chomsky, Tolman y Ausubel.

Teoría Innatista

Propuesta por el lingüista Noam Chomsky, esta teoría plantea que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) que, según Papalia (2001), “programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado y descifrar sus reglas”(p. 105)

Chomsky (1982) postula como hipótesis básica que existe en todo niño una predisposición innata para llevar cabo el aprendizaje del lenguaje, aprendizaje que no puede ser explicado por el medio externo. Esto quiere decir que el lenguaje es algo específico del ser humano quien, según esta teoría, está biológicamente predispuesto a adquirirlo; debido a que las personas nacen con un conjunto de facultades específicas, entre ellas el aprendizaje de una lengua.

La importancia de la teoría innatista radica en que Chomsky (1982) insiste en el aspecto “creador” de la capacidad que tiene quien emplea el lenguaje para crear o producir un número infinito de oraciones nunca antes expresadas o escuchadas.

Esta teoría se relaciona con la investigación ya que la misma postula que los principios del lenguaje son innatos y no aprendidos. Esto significa, que los niños no son sometidos a ningún aprendizaje dirigido para aprender su lengua, sino que ésta se adquiere y se desarrolla apoyada en un mecanismo de adquisición del lenguaje de carácter universal y específico para la raza humana (Chomsky, 1982). Lo anterior implica que el desarrollo del lenguaje está preprogramado en cada

individuo y comienza a desarrollarse inmediatamente al estar expuesto a la lengua nativa. De esta teoría se deriva que existen principios universales que rigen a todas las lenguas humanas, concepto conocido como Gramática Universal. Desde un punto de vista lingüístico, el lenguaje sería una facultad autónoma, separada de la inteligencia.

Teorías de Aprendizaje Significativo

Teoría de Tolman

En su teoría del aprendizaje intencional, Tolman (1958) incorpora otras variables definidas por él como intervinientes puesto que ellas se refieren a todas aquellas cogniciones que intervienen para modificar la conducta y hasta pueden determinar el proceso de adquisición de aprendizaje. Según este autor, el ser humano es un agente de respuestas condicionadas a creencias, actitudes preestablecidas y metas que pueden ser de valor particular para cada quien. Alrededor de este constructo, Tolman propone conceptos tales como el de aprendizaje latente y el mapa cognitivo.

El primero se refiere a todo aprendizaje que puede recordarse fácilmente y el segundo a los esquemas espaciales y direccionales cotidianos que elaboramos para orientarnos y lograr metas importantes. En este sentido, se piensa hoy que el aprendizaje significativo es ese tipo de aprendizaje en el que el individuo que aprende, desarrolla esquemas cognitivos cuya naturaleza está en lo comprensivo y racional.

Teoría de Ausubel

El psicólogo Ausubel (1983) plantea que el aprendizaje significativo puede ocurrir en el aprendizaje receptivo, el aprendizaje por descubrimiento y el aprendizaje repetitivo o memorístico. Es decir, que el aprendizaje no es exclusivo de uno de esos ámbitos sino que puede ocurrir en cualquiera de ellos, pero es

importante que quien aprende establezca relaciones sustanciales y comprensivas con el contenido a estudiar. Entre estas relaciones están el vincular la experiencia, los elementos de la situación y las metas o fines con lo que se desea aprender. Entre otros planteamientos, Ausubel (1983) considera que el material objeto de estudio llega a ser significativo una vez que el estudiante o persona ha relacionado ese material con su experiencia previa de manera tal que pueda internalizar la información y asimilar la nueva información.

También expone que el proceso comprensivo en el aprendizaje puede estar dado bajo distintos niveles de significación cuando se es capaz de: relacionar la tarea presente con el conocimiento previo, identificar los elementos que componen el aprendizaje, sus relaciones y organización, sus características y principios de integración y, por último, relacionar el material de aprendizaje de acuerdo a su naturaleza y dinámica con el proceso de aplicación y resolución de nuevos problemas.

Métodos de enseñanza del inglés

Las concepciones sobre el aprendizaje han estado marcadas a lo largo de todo este tiempo y de forma especial por las teorías del aprendizaje, que aportan los elementos esenciales de cómo debe transcurrir el proceso de la enseñanza del inglés. Entre los años 1900 y 1960 se sucedieron y coexistieron teorías tales como el asocionismo, el conductismo, el cognitivismo y el funcionalismo. Y más tarde desarrollaron otras teorías basadas en el “procesamiento de la información”, el “humanismo”, el “constructivismo” y basadas en “la actividad” (Mauri y otros, 2001).

El método audiovisual y el método audiolingual, por ejemplo, surgieron en gran medida, como resultado del estructuralismo en la lingüística y del conductismo en la psicología, métodos en esencia estructuralistas cuyos principales defensores fueron los lingüistas Bloomfield y Fries. El conductismo, como es sabido, fue una teoría basada en el aprendizaje de estímulo-respuesta y asociada con los cambios del sujeto como resultado de la experiencia. Esta teoría exigiría precisión en la enseñanza, en

los objetivos y en las habilidades y utilizaría técnicas, procedimientos y situaciones que “conducirían al aprendizaje deseado”, al manejar especialmente el reforzamiento positivo y evitar en lo posible el castigo.

De acuerdo con Mauri y otros, 2005, en la teoría conductista, “los patrones necesitarían ser exageradamente aprendidos o reiterados hasta convertirlos en hábitos inconscientes, sin tomar en cuenta el significado, lo cual sería, a la luz de las nuevas concepciones, una de sus grandes deficiencias” (p. 23) Destaca este autor que su unidad básica son los patrones oracionales (sentence-patterns), y la práctica oral estaría dirigida principalmente al aprendizaje de la forma y se buscaría a toda costa una pronunciación perfecta. El estudio y conocimiento de la gramática estaría prohibido y se evitaría toda explicación gramatical. Otra de sus grandes deficiencias, quizás la más importante, sería la de no tomar en cuenta la comunicación y la interacción entre los estudiantes, e ignorar el factor social del aprendizaje de todo idioma y, por tanto, no permitiría usar el idioma de forma creativa por parte de los estudiantes.

Esta teoría basada en el trabajo de Skinner sobre la naturaleza del aprendizaje de un idioma, fue en su tiempo duramente atacada por Chomsky, quien produciría con los años otra teoría llamada a suplantarlo el modelo estructuralista de Bloomfield y sus seguidores, pero no tuvo trascendencia (Mauri y otros, 2005).

Malavé (2001), establece que la gramática generativa de Chomsky incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. De acuerdo con Chomsky los individuos poseen un aparato de idiomas, que es de naturaleza innata y universal, el cual permite el aprendizaje de cualquier idioma.

El modelo de Canale y Swain, partiendo del funcionalismo, en 1980 incorpora el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky pero añade otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación. Para 1981, Krashen recoge en su modelo conceptual las transformaciones discutidas

anteriormente, pero desarrolla y añade el concepto de insumo de información comprensible (comprehensible input) y un componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje (Malavé, 2001). Cummins y Swain, en 1986 toma en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento.

Siguiendo con Mauri y otros, 2001, posteriormente se desarrolló una teoría de aprendizaje alterna que pondría énfasis en la comprensión consciente de reglas gramaticales que luego conducirían a la producción de patrones lingüísticos. Es decir, las reglas serían aprendidas y aplicadas a los elementos del idioma, y el uso del intelecto tendría su importancia en el aprendizaje de los patrones gramaticales del idioma. Esta teoría psicológica conocida como cognitivismo descansaría, pues, en la participación mental y activa del estudiante y centraría su atención en el aprendizaje como un proceso de retención, almacenamiento y recuperación de información, deshumanizando el proceso, pues no tomaría en cuenta, las cualidades humanas y las relaciones socioculturales que el hombre establece.

Para Malavé (2001) esto tuvo lugar a partir de 1990 con White quien indica que cuando se aprende un segundo idioma (L2) el estudiante tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1). Para ajustar los parámetros del primer idioma se requiere conocimiento de los parámetros del segundo idioma que se encuentran en el aparato de adquisición de idiomas (LAD).

Estas teorías de aprendizaje tendrían hoy incluso un papel importante que desempeñar en la adquisición y aprendizaje de un idioma, además, los estudiantes no deben desestimularse a pensar acerca del idioma y de hacer uso de generalizaciones. Sin embargo, lo logrado hasta aquí por los lingüistas y psicólogos no era aún suficiente.

Mauri y otros (2001) señalan que “para lograr un aprendizaje personalizado serían condiciones necesarias la interacción y el equilibrio entre lo interno y lo externo, lo innato y lo social, así como la consecuente materialización de acciones basadas en sentimientos, convicciones y cualidades de la personalidad, que permitieran la interacción en el contexto grupal” (p.32). Esta teoría del aprendizaje conocida por humanista se proyectaría en relación con este tema y por tanto, entendería la necesidad de implicar al alumno en el aprendizaje, y descubrir sus propias potencialidades y motivar para actuar como verdadero sujeto en el que se destacase su individualidad y expresase sus necesidades e intereses.

Finalmente se tiene el método actual con enfoque comunicativo de la serie Kernel, el cual está basado en las teorías del aprendizaje del cognitivismo y del humanismo esencialmente, pero con una “gramática comunicativa”, aunque aparecerían rasgos de estructuralismo y conductismo en dicho método. Una de las características de este método sería su sensibilidad a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que se traduce en propósitos o funciones comunicativas como unidad básica y fundamental del método, más que en los elementos gramaticales, como sucede en los modelos tradicionales de enseñanza de idiomas. El método busca una pronunciación comprensible y no perfecta a diferencia de otros métodos y, por supuesto, el contenido debería estar contextualizado.

Los métodos que más se relacionan con la hipótesis de estudio son el audiolingüístico y su método complementario que es el método cognitivo. Las características del primero son:

1. El nuevo material se presenta en forma de diálogo.
2. Se depende de la mímica, la memorización de un grupo de frases, y el sobre aprendizaje.
3. Las estructuras son en secuencia y se enseñan de una vez.
4. Los patrones estructurales se enseñan mediante ejercicios de repetición.

5. Hay poca o ninguna explicación gramatical: la gramática se enseña más por la inducción analógica que por la explicación deductiva.

6. Las habilidades de audición, habla, lectura y escritura se ofrecen en secuencia.

7. El vocabulario es estrictamente controlado y se enseña en contexto.

8. Los puntos de enseñanza son determinados por el análisis de contrastes.

9. Hay mucho uso de grabaciones, laboratorios lingüísticos y medios visuales.

10. Hay un período de pre-lectura extensiva al comienzo de cada curso.

11. Se presta atención importante a la pronunciación, y en especial a la entonación.

12. Se enfatiza en el antecedente cultural de la lengua extranjera.

13. Se permite alguna que otra vez el uso de la lengua materna por el profesor.

14. Las respuestas correctas son inmediatamente reforzadas.

15. Se realizan grandes esfuerzos para evitar los errores en los estudiantes.

16. Hay una tendencia a manipular la lengua y desechar el contenido.

Con respecto al método cognitivo cabe destacar que surge como respuesta al Método Audio- lingüístico, sus principales características son:

1. Hay énfasis en la comunicación o la competencia comunicativa (es decir, ser capaz de usar la lengua).

2. La adquisición de la lengua se ve como una regla de formación (no hábito); se prefiere la explicación de forma deductiva de la gramática.

3. No se enfatiza mucho en la pronunciación porque es inútil que la mayoría de los estudiantes traten de hablar como nativos.

4. Se puntualiza en el trabajo en grupo y la instrucción individual.

5. Hay un renovado interés en el vocabulario que aprenden los estudiantes, en especial la expansión del vocabulario pasivo con propósitos de lectura. .

6. El profesor es más un facilitador que una figura con autoridad absoluta.

7. Se le brinda importancia a la comprensión y en especial a la audición para la comprensión.

8. Los errores se consideran como errores inevitables como resultado del aprendizaje, el estudio sistemático, la interpretación, y hasta cierto punto, el trabajo remedial con los estudiantes.

9. Las habilidades de la lengua escrita (escritura y lectura) y las habilidades orales (audición y conversación) se consideran con la misma importancia y no como secundarias o primarias.

10. La repetición no se acepta; el silencio se considera útil y a menudo necesario.

11. Hay contextualización de todos los puntos de enseñanza a través del uso de medios audiovisuales, cuentos cortos u otros medios apropiados para la actividad que se enseña.

12. Se permiten los usos de la lengua materna y de la traducción.

13. Hay creciente interés en el aspecto afectivo: Tanto la actitud del profesor como de los estudiantes son importantes, la sensibilidad humana y la calidad en el intercambio son muy significativas.

14. La eficiencia bilingüe y bicultural son vistas como una meta ideal (Maranges y Gessa, 2001).

El trabajo lúdico en aula en la enseñanza de un segundo idioma

Partiendo del cognitivismo y del construccionismo, según (Educar.canarias.es, 2006), en la enseñanza de lenguas extranjeras se deben evitar las clases tradicionales e iniciar al estudiante con estrategias lúdicas, se deben evitar lecciones sobre temas tan aburridos como, "los adjetivos" o "hablar del tamaño y longitud".

En estas clases los niños escuchan cuentos en lengua extranjera, juegan a buscar las diferencias entre dos dibujos, a hacer el robot o a adivinar palabras, escriben pequeñas historias y son incansables cuando tienen que pedir su turno para actuar en lengua extranjera. Ejemplo de ellos pueden ser: construiremos un *collage* en lengua extranjera y los alumnos entenderán verbos como "Recortar", "Pegar", etc., y palabras como "rojo, azul, verde", etc; o bien jugar a "Seguir al rey" y necesitaremos decir y entender instrucciones como "mano derecha en la cabeza" o "tres saltos", etc. Contar un cuento donde los niños identificarán y hablarán de "el oso", "el león", "la serpiente".

Sobre la base del enfoque comunicativo, a través de actividades atractivas para los niños se les deben enseñar a usar (entender, hablar, leer y escribir) la lengua extranjera. Todas las formas lingüísticas que aparecen en las actividades van a ser usadas por los niños para comunicarse. La lengua se ha convertido en algo necesario para hacer cosas divertidas y motivantes para los niños y adolescentes. Los contenidos lingüísticos han pasado de ser el objetivo de trabajo al medio por el que se hacen las actividades.

Para Educa.rcanarias.es, 2006, la organización didáctica va en función de los centros de interés del estudiante, por lo tanto se debe tomar en cuenta que las

actividades pueden ser agrupadas lógicamente, permitan elaborar carpetas temáticas de materiales para futuras unidades, introduzcan temas de otras áreas en la clase de lengua extranjera. Para ello utilizará un centro de interés que es un organizador de las actividades que, sobre todo, despierta el interés de los niños.

En actividades, se puede utilizar un bingo con las palabras nuevas, representar un pequeño *spot* televisivo, hacer un mural con el grupo de cantantes favoritos, con el propósito de fortalecer los ejercicios para enseñar vocabulario, para pulir la pronunciación o para corregir posibles faltas de ortografía. Los ejercicios permiten que los niños vayan adquiriendo control sobre esos elementos de la lengua, así como que afiancen sus capacidades de comprensión y producción en lengua extranjera.

Los ejercicios pueden ser: ejercicios de preparación de una actividad (nuevo vocabulario, por ejemplo), trabajo de un aspecto concreto durante la actividad (un problema general de pronunciación detectado en los niños, por ejemplo), explotación posterior de una actividad (escribir la frase preferida y dibujarla, por ejemplo).

Las actividades se pueden agrupar en seis grandes tipos (Scarino, 1988):

1. Actividades de relaciones personales: Son todas aquellas actividades centradas en las relaciones con los demás y los aspectos personales: datos, opiniones, información, etc.
2. Actividades de decisiones y transacciones: Son actividades que tienen como objetivo la resolución de algún problema o enigma, la toma de decisiones o el intercambio de informaciones acerca de cosas, servicios, gestión del desarrollo de la clase, etc.
3. Actividades de obtención de información: Tienen como objetivo obtener información de un texto oral o escrito para reutilizarla de alguna manera.

4. Actividades de proporcionar información: Son actividades de preparación de un texto oral o escrito y su presentación ante la clase.

5. Actividades de reacción personal: Actividades de escuchar, leer o ver una historia, canción, dibujo, etcétera, y responder personalmente. Aquí entra favorablemente el uso de la didáctica lúdica.

6. Actividades de expresión personal: Actividades de creación de un cuento, canción, dibujo, representación, etc., participando activamente donde lo importante es hacerlos de forma lúdica.

Juegos utilizados en la enseñanza del inglés:

La aplicación de los juegos didácticos motiva a los estudiantes a usar el idioma. Estos deben ser prácticos, acordes con el objetivo y la habilidad que se pretende desarrollar. Además permite que el estudiante participe de manera activa en su aprendizaje, cooperando con los demás y promoviendo entre ellos alegría e interés.

Barraza (2004), afirma que se deben emplear juegos de diferentes características en los cuales se evalúe la aptitud de los educandos, tanto intelectuales, emocionales o físicas como sociales; que potencien, la observación, el razonamiento y los sentidos.

En este sentido, se presenta a continuación los juegos mas utilizados en la enseñanza del inglés:

Picture games/ juegos de dibujos:

Se hacen comparaciones sobre las similitudes o diferencias o posibles relaciones sobre los dibujos; se pueden describir características principales o describir situaciones relacionadas con el entorno de los estudiantes. Los dibujos seleccionados para la actividad pueden ser diseñados previamente por el docente.

Word games/ juegos de palabras:

Este tipo de juego promueve actividades como deletrear, dar significados a las palabras, categorizar las palabras de acuerdo a su función gramatical todo esto con la finalidad de enriquecer el vocabulario.

Guessing game/ juego de adivinanzas:

Pueden realizarse en pareja o en equipo. Como primer punto, los estudiantes deben familiarizarse con el vocabulario de las tarjetas o los nombres de los objetos, luego mezclarlas y ponerlas al revés unas sobre otras. Los estudiantes se turnan para participar y quienes acierten pueden recibir alguna clase de incentivo.

El bingo donde el estudiante tiene la oportunidad de conocer letras, números y conjugar palabras para jugar.

El crucigrama es el juego por excelencia para la adquisición de vocabulario de cualquier idioma por cuanto permite identificar y reforzar el significado de palabras conocidas y conocer el significado de las que no se saben.

La sopa de letras ayuda a identificar el orden de las letras y sílabas en las palabras al tiempo que sirve de estímulo a la memoria y ayuda a conocer palabras nuevas.

El Ahorcado igual que la sopa de letras admite la léxico – escritura y la memorización de forma amena y entretenida.

El stop ayuda con la fonética afinar la identificación de letras y palabras, al tiempo que afina la escritura.

La memoria, el dominó el “Simon Says” logran fortalecer la memoria visual, auditiva y fortalecen la fonética.

Vocabulario

Destaca Alarcón (1987) que el vocabulario es el conjunto de palabras que conforman un idioma o una lengua. También puede ser comprendido como la lista de palabras de un texto. Existen una clasificación general, el vocabulario pasivo y el activo. El primero representa el conjunto de palabras que en individuo conoce, identifica y comprende pero no lo uso de forma cotidiana o habitual, el activo, por lo general son el conjunto de palabras que se usan de forma habitual y consecuente por una persona, las cuales identifica, comprende y contextualiza de acuerdo a la situación.

El dominio de un vocabulario básico permite e impulsa su aprendizaje, a mayor vocabulario mayor capacidad del individuo de dominar un idioma. Por eso, según, Edge (1994), es de suma importancia que los profesores de lenguas extranjeras inicien al estudiante en la adquisición de vocabulario para luego pasar a la gramática.

Adquisición de vocabulario como fundamento de la enseñanza de una Lengua Extranjera

Desarrollo y Dominio Léxico- Mental: El léxico, inserto dentro de una compleja red de unidades léxicas, en la que mantienen múltiples interrelaciones, y marcado por la particular historia de la lengua, es difícil de manejar, analizar y estructurar, incluso cuando se intenta desde el propio universo lingüístico. La dificultad lexical es mucho más importante cuando se intenta desde fuera, desde otro universo lingüístico, un cambio en la atención dedicada al léxico y en la relevancia que se le da dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de una LE. (Puerta, 2006)

En este sentido, la profesora Battaner (1992) señala que: “En general, y por diversas razones, estamos en un período en que la vieja anomalía despierta interés, y el léxico vuelve a ser objeto de estudio y de perplejidad”.

Por lo que precede, se necesita considerar al léxico desde otras perspectivas que no sean exclusivamente las de años anteriores, principalmente vocabularios básicos y ejercicios estructurales (Rudska y otros, 1981, 1984).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, la enseñanza del léxico está ocupando un lugar de primer orden en los últimos años, pues anteriormente su enseñanza se encaminaba esencialmente a la gramática. Aunque los últimos métodos aspiran superar esta tradición, la mayoría de los investigadores se basan en el estudio de la lengua a partir de la gramática.

(Morantes, 2005: 11 – 36) en su estudio sobre la evolución del papel del léxico en las diferentes corrientes metodológicas y lingüísticas, distingue tres grandes etapas:

1. La de las estructuras lingüísticas y listas de palabras.
2. La de la revalorización de léxico.
3. La de los aspectos cualitativos del desarrollo del léxico.

La primera etapa, que duró hasta los años 70 del siglo XX más o menos, consideraba que aprender una lengua consistía solamente en aprender estructuras sintácticas. Solo se aprendía el léxico que aparecía en los textos, pero sin una selección previa o y sin tener en cuenta las necesidades de los estudiantes. El único trabajo que se hacía con el léxico era la enseñanza de su morfología, y en forma de listas de palabras traducidas para su memorización.

Durante la segunda etapa (a partir de los años 70) el léxico se revaloriza. Su aprendizaje cobra mayor dinamismo, se transforma en una habilidad comunicativa más, surgen las primeras propuestas de enseñanza de léxico a partir de campos semánticos, la enseñanza de multpalabras y de colocaciones léxicas además se introduce en las investigaciones los criterios de: rentabilidad, productividad, utilidad y necesidad y se intentan integrar la gramática y el vocabulario.

La tercera etapa se desarrolla desde los años ochenta hasta la actualidad. Se inicia la investigación sobre la adquisición del léxico y la formación del lexicón como parte de la adquisición total de la lengua extranjera, a partir de unidades léxicas con sus combinaciones sintagmáticas y sus diferentes significados. El proceso de aprendizaje de léxico ocupa el centro de atención, pero ya como un proceso creativo y cualitativo más que cuantitativo y acumulativo. Se mantienen los métodos anteriores, (comunicativo y por tareas), pero dando más importancia a la instrucción directa.

Uno de los máximos defensores de este tipo de enseñanza es el Enfoque Léxico desarrollado por Lewis para el inglés como lengua extranjera (Lewis: 1993). Según este autor, la dicotomía entre gramática y léxico no es válida, puesto que las unidades léxicas ya se combinan entre sí sintácticamente, y buena parte de la práctica gramatical tradicional es en realidad práctica del léxico.

Higueras resume en cuatro principios básicos la teoría del enfoque léxico (2004: 12):

- 1.- Primacía de la enseñanza de léxico en detrimento de la gramática.

- 2.- La atención por parte de profesores y alumnos, al reconocimiento y la memorización de segmentos léxicos para mejorar la fluidez y precisión del alumno y para permitir que opere tanto el aprendizaje de ítemes aislados, como el aprendizaje del sistema.
- 3.- La importancia de la organización sintagmática u horizontal de las palabras, es decir, del co-texto y del contexto, y, por consiguiente, de las colocaciones.
- 4.- El énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico.”

Aunque ha sido criticado por su radicalidad, Higuera afirma que en realidad Lewis solamente desarrolla el enfoque comunicativo dándole la importancia al léxico que hasta ahora no ha tenido.

El aprendizaje del léxico es mucho más complejo que la simple memorización de palabras, entonces enseñar vocabulario implica: enseñar unidades multipalabras. Este argumento es la consecuencia directa de lo anterior.

Con el avance acelerado de la lingüística computacional, se está demostrando la razonabilidad de este criterio: “La investigación en lingüística ha permitido evidenciar que las unidades de significado son unidades de varias palabras que se combinan de una manera muy particular y que tienen un comportamiento gramatical específico. Cada unidad de significado aparece en determinados contextos y no en otros.” (Morantes, 2005)

El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas realiza la siguiente clasificación de unidades léxicas de la siguiente manera: Utiliza elementos léxicos y elementos gramaticales. “Los elementos léxicos son el conjunto del léxico más abierto e incluyen a las expresiones hechas:(fórmulas fijas: buenos

día), (estructuras fijas: por favor); (verbos con regímenes semánticos: cometer un error) y todo tipo de unidades léxicas con polisemia: cubo). Los elementos gramaticales, en cambio, pertenecen a grupos cerrados de palabras y tienen una función principalmente sintáctica, como por ejemplo los artículos, los cuantificadores, los demostrativos, los pronombres, los adverbios interrogativos, las preposiciones”

Es cierto entonces que al planificar el contenido léxico objeto de enseñanza-aprendizaje, se hace primordial saber el tipo de unidades léxicas que vamos a planificar para lograr la comunicación efectiva de los estudiantes y que servirán de base para el enriquecimiento posterior, según las necesidades e intereses de los alumnos.

El interés renovado por conocer el repertorio de las unidades léxicas es que los diferentes tipos de unidades léxicas forman los elementos mínimos para la construcción sintáctico-semántico-pragmática en el uso lingüístico y de que son unidades independientes que permiten a los usuarios de cualquier lengua organizar y procesar la información a través de la categorización en signos lingüísticos, palabras y expresiones pluriverbales.

En las tendencias actuales son varios los autores (Nattinger y DeCarrico 1992; Lewis 1993,1997, 2000; Coady 1997; Nation 1990, 2001, 2002) que han reivindicado la importancia del léxico en la enseñanza de lenguas.

En la historia de la lengua y en su evolución diacrónica, el significado del léxico puede cambiar, debido a su evolución interna y también a los cambios sociales. De ahí que la movilidad del léxico se da principalmente a dos niveles: el diacrónico y el sincrónico.

A nivel sincrónico el léxico y su significado cambia y se transforma o bien se registra e integra en la lengua, los préstamos a veces se especializan para lenguajes o ámbitos específicos de la lengua, como por ejemplo el software de las computadoras a través de múltiples préstamos de otras lenguas, estos préstamos pueden ser una moda pasajera de ítems aislados. La organización sintagmática u horizontal de las palabras (co-texto y contexto) sus colocaciones; el énfasis en la importancia del aprendizaje son aspectos también de consideración.

Entonces la riqueza del léxico se entiende como el grado de su conocimiento y el dominio es la capacidad de controlar este conocimiento, para entender y producir enunciados.

Por otro lado se ha definido el enriquecimiento del léxico como” un proceso interactivo que valora la adquisición y el empleo de los vocablos en el análisis semántico, sintáctico de los estudiantes.” (Rodríguez González, Tania: 2008)

La autora de este trabajo asume la definición anterior pues se considera la interactividad progresiva en el proceso de enseñanza- aprendizaje, así como las dimensiones e indicadores del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Memorización del vocabulario:

La memoria es el factor que fija en la mente los conocimientos comprendidos y adquiridos; cuando más sepamos sobre el funcionamiento de ésta, más podremos ayudar a nuestros alumnos a mejorar sus estrategias de aprendizaje. Las regias nemotécnicas suponen un elemento fundamental para recordar vocabulario en la lengua propia o en un idioma extranjero. Terrel

(1986: 214) opina que un término se encuentra asimilado cuando la forma evoca el significado.

Los engranajes asociativos de la memoria son personales, y, por tanto, complejos: así, cada alumno desarrollará técnicas específicas y personalizadas para memorizar una palabra que será efectiva sólo para él de acuerdo a su bagaje cultural, intelectual, afectivo. Existe un fuerte vínculo afectivo con lo que seleccionamos y retenemos en la memoria y la función del profesor de idiomas consiste en desarrollar y fortalecer los lazos asociativos por medio de juegos de palabras, puzzles, iconos o cualquier otro elemento válido; dada la mayor interacción entre profesor y alumnado en el aula de idiomas, los estudiantes avanzados pueden destacar demostrando su conocimiento del vocabulario y los trucos que ayudan a su fijación en la memoria.

En ciertas ocasiones, nos cuesta recordar un término específico, no porque haya desaparecido de nuestra memoria, sino porque se encuentra hundido en el baúl mental. Schouten-van Parreren (1989: 77-78) cita las siguientes estrategias para activar la terminología que se halla semienterrada en el fondo de la memoria en un aula de idiomas:

- recordar en qué contexto aparecía el término
- memorizar las imágenes mentales que les venían a la cabeza durante el proceso lector
- rememorar la posición de la palabra en el texto
- pensar si el término figuraba en varias ocasiones a lo largo del texto o si existía algún parónimo
- recordar sus sensaciones cuando leyeron la palabra en el texto.

La adquisición de vocabulario en una segunda lengua: Estrategias cognitivas y lazos afectivos:

La imposibilidad del docente de idiomas de enseñar vocabulario en sí es una realidad innegable; su papel se restringe, de hecho, a la explicación terminológica y a la motivación del alumnado a través de diversas estrategias y juegos. El aprendizaje terminológico, a través de técnicas repetitivas o nemotécnicas, es un asunto que compete al estudiante esforzado e imaginativo que, a través de recursos propios, debe fijar en la mente las explicaciones del profesor. Así, la clase interactiva seguirá animando y desarrollando tal creatividad.

Los alumnos aprenden fácilmente el vocabulario que utilizan en su vida cotidiana porque la lengua base interacciona con la lengua meta. No obstante, el aprendizaje terminológico constituye un proceso individualizado en mucha mayor medida que, por ejemplo, la comprensión gramatical. Es tarea del profesor el fomentar el gusto, a través de la creatividad, por el desarrollo léxico tanto en una clase de idiomas como en la de lengua española. Las reglas nemotécnicas y las asociaciones mentales son las herramientas más empleadas por los estudiantes para fijar en su memoria el vocabulario enseñado en el aula. Por medio de diversas estrategias metodológicas, el profesor puede activar y refrescar el vocabulario pasivo o el que se encuentra perdido en el baúl mental, pero el aprendizaje terminológico se trata de un tema que compete al alumno y a su esfuerzo memorizador. No obstante, subrayamos la importancia de nuestra labor docente para buscar nuevas vías ante esta tarea individualizada.

Operacionalización de las Variables

Variable	Dimensi ón	Indicador	Íte m s	Instrum ento	Fuente
Estrategi as lúdicas para la enseñanz a – aprendiza je del inglés (Variable Independ iente)	Estrategi as lúdicas para el desarroll o del léxico del inglés	Crucigra ma	1	Cuestio nario	Estudi antes de Primer Año
		Ahorcad o	2		
		Sopa de letras	3		
	Estrategi as Lúdicas para el desarroll o de la fonética del inglés	Dramatiz ación	4		
		Bingo	5		
		Stop	6		
	Estrategi as lúdicas para el desarroll o léxico mental del inglés	Ahorcad o	2		
		Dramatiz ación	4		
	Estrategi as lúdicas para el desarroll o de la memoriz ación del vocabula rio del inglés	Juego de Memoria	7		
		Dominó	8		
		Simon Says	9		
Adquisici ón de Vocabula rio del Inglés	Dominio Semántic o	Reconoc e el significa do	1 – 8	Prueba de Domini o de Vocabu lario	
		Traduce Inglés –	1 -4		

(Variable Dependiente)		Español			
		Traduce Español – Inglés	5-8		
	Dominio Fonético	Comprende una palabra dictada	9-11		
	Dominio Léxico – Mental	Ordena una oración	15-17		
	Memorización del vocabulario	Memoria a largo plazo	9-11, 12-14		
		Memoria a corto plazo	1-4		

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se reflejan el enfoque, tipo y diseño de la investigación en los cuales se exponen las variables de este estudio, la población y la muestra, que se utilizó para llevar a cabo la presente investigación.

Enfoque y tipo de investigación

Este trabajo se enmarcó en un enfoque cuantitativo. En este particular, Palella y Martins (2006), afirman que este enfoque se basa en los hechos; la objetividad es la manera de alcanzar un conocimiento utilizando la medición exhaustiva y la teoría. Por otro lado, Barrantes (2001) afirma que el enfoque cuantitativo es una representación general de concebir y analizar la realidad, que luego busca crear las formas necesarias para conocerla y manejarse en ella de una manera mas acertada.

Una vez planteada la problemática y definidos los objetivos de la investigación se hace necesario explicar el tipo de estudio de modo tal que puedan explicar las estrategias de investigación a seguir. De esta manera el estudio se plantea como una investigación confirmatoria, la cual es definida por Hurtado (2010) como: “aquella que tiene como propósito corroborar o poner a prueba y constatar hipótesis referida a relaciones entre eventos” (p. 629).

En el presente estudio se utilizó este tipo de investigación ya que no solo se describió el uso de actividades lúdicas en la adquisición de vocabulario en inglés sino también se analizó la influencia que ejercen estas actividades como herramientas de enseñanza y aprendizaje en dicha asignatura.

Línea de investigación

La línea de investigación en la cual se enmarca este estudio es la de Currículo pedagogía y didáctica la cual basa su propósito en la mejora de estrategias didácticas útiles para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje. En este sentido, la investigación nutre a esta línea de investigación ya que está basada en el análisis de la influencia de las actividades lúdicas como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de vocabulario en la asignatura de inglés para así llevar un conocimiento más preciso en el aprendizaje significativo en esta asignatura.

Diseño de Investigación

El diseño que corresponde a este estudio es cuasi – experimental, que según Palella y Martins (2006) es donde hay control de la variable independiente y la variable dependiente, pero no hay control de las variables extrañas o intervinientes.

Más específicamente el diseño fue de “sólo después a dos grupos” (Corbetta, 2003), ya que se consideraron dos grupos, uno que estuvo sometido a la variable independiente, es decir, un grupo experimental de estudiantes que cursaron inglés con un docente que aplicaba sistemáticamente estrategias lúdicas para la adquisición del vocabulario en esa lengua, y se escogió otro grupo de control de estudiantes en el cual el docente aplicaba de forma

esporádica estrategias lúdicas, pero no específicamente para desarrollar vocabulario de inglés en los presentes.

A este último grupo es el que se consideran grupo control y al primero se le denomina grupo experimental. El diseño es “sólo después” porque la variable dependiente (adquisición de vocabulario del inglés) fue medida al finalizar el curso, es decir, al finalizar el año escolar (2010 -2011) mediante una prueba de dominio de vocabulario. No hubo medición antes.

Adicionalmente se aplicó un cuestionario para demostrar la diferencia de los dos grupos en cuanto a la sistematicidad de la aplicación de estrategias lúdicas como herramientas de enseñanza aprendizaje para la adquisición del vocabulario de inglés (variable dependiente).

Población y muestra

Bisquerra (1989), define la población como "el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar un fenómeno" (p. 81). Para la realización del presente estudio, la población estuvo constituida por los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”.

La población en este estudio estuvo conformada por dos secciones (grupos) de estudiantes del primer año de la institución en estudio que son cincuenta y nueve (59), treinta (30) del grupo sobre el cual se aplicó la variable independiente (grupo experimental), y 29 del grupo control.

Por su parte, la muestra es el sub.-conjunto de la población seleccionada sobre la cual se realizan las observaciones y se recogen los datos (Bisquerra 1989). El tipo de muestreo fue intencional donde: “el investigador establece previamente los criterios para seleccionar las unidades de análisis, las cuales reciben el nombre de tipo” (Palella y Martins, 2006, p. 124).

La muestra fue intencional porque se escogieron dos grupos de estudiantes, uno con un docente que aplicó estrategias lúdicas de modo sistemático durante todo el año escolar y otro en el cual el docente no se caracterizaba por aplicar estrategias lúdicas de forma sistemática para la adquisición de vocabulario en inglés de los estudiantes (grupo control). Se trabajó con la totalidad de los integrantes de las dos secciones de estudiantes.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se entiende por instrumentos de recolección de datos, de acuerdo con Balbo (2005), “cualquier recurso de que se vale el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información” (p. 77). La técnica de recolección de datos aplicada en este estudio fue la encuesta, definida por Arias (2006) como: “una técnica que pretende obtener información de un grupo o muestra de individuos, acerca de sí mismos o de un tema en particular” (p. 72). La información acerca de las dos variables se hizo mediante preguntas a los estudiantes de los dos grupos seleccionados.

Por su parte, el diseño de un instrumento para la recolección de datos tiene como finalidad recabar la mayor información posible para llevar a cabo el análisis de la problemática planteada.

En primer lugar se diseñó un cuestionario, que es el instrumento básico para la observación por encuesta que según lo expuesto por Hernández y Otros (2006) “es el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (p.310). De igual forma, Tamayo y Tamayo (1997) plantea que la información aportada por los cuestionarios “generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas piensan, aprueban o desaprueban, opiniones y actitudes”. (p.307). En este caso, se aplicó un cuestionario con opciones de respuestas tipo escala para medir la variable independiente “estrategias lúdicas para la enseñanza – aprendizaje del inglés” (ver anexo A).

Para medir la variable dependiente “adquisición del vocabulario del inglés” se aplicó una prueba de conocimiento, que según Hurtado (2010): “su objetivo es determinar los aprendizajes, destrezas, habilidades o información alcanzados por una persona o un grupo en ciertas áreas o contenidos” (p. 888). En esta investigación el instrumento fue diseñado bajo esta modalidad para determinar el nivel de adquisición de vocabulario de inglés de los estudiantes de los dos grupos de la muestra (ver anexo B)

La validez de los instrumentos se determinó a través de juicio de expertos (ver anexo C). La confiabilidad fue determinada después de la aplicación a un grupo piloto de quince estudiantes del primer año de la institución, distintos a los grupos estudiados, mediante el coeficiente de confiabilidad de Alfa-Cronbach en virtud de ser un cuestionario tipo escala. La técnica de confiabilidad KR 20 fue utilizada para el cálculo de confiabilidad de la prueba de conocimiento por considerarse dicotómica ya que las respuestas se codificaron como incorrecta (0) y correcta (1). Para Hernández y otros (2006), señala que: "el Coeficiente Alpha de Cronbach consiste en una fórmula que determina el grado de consistencia y precisión que poseen los instrumentos de medición" (p. 416).

Para ambos casos la confiabilidad de un instrumento se establece a partir de 0.60, mientras más próxima a 1 más confiable es, entre 0,60 y 0,80 se considera confiable, entre 0,81 y 1, se considera altamente confiable (Palella y Martins, 2006). Los resultados fueron los siguientes: Para el cuestionario la confiabilidad se ubicó en 0,95, es decir que es altamente confiable; mientras que la prueba de conocimiento el resultado fue de 0,75, que indica que es confiable (ver anexo D).

Técnicas de Procesamiento y Análisis de la Información

Los datos fueron procesados mediante codificaciones numéricas, en el caso del cuestionario tipo escala lo reactivos de codificaron de la siguiente manera: Nunca (0), Casi Nunca (1), A veces (2), Casi Siempre (3), Siempre (4). Para la

prueba de conocimiento se codificó así: Incorrecto (0), Correcto (1). Se aplicó estadística descriptiva de intervalo, para lo cual fue necesario transformar el puntaje bruto en puntaje transformado sobre la base de 100 para igualar las variables y poderlos ubicar en una categoría, y hacer lo propio con la media aritmética para comprender y presentar los resultados (ver anexo E).

Las categorías e intervalo para el cuestionario tipo escala (estrategias lúdicas) fue el siguiente:

Categoría	Intervalo
Sistematicidad Optima	81 -100
Sistematicidad Alta	61 - 80
Sistematicidad Media	41 - 60
Sistematicidad Baja	21 - 40
Sistematicidad Nula	0 -20

Por su parte las categorías y el intervalo para la adquisición de vocabulario fueron las siguientes, las cuales fueron medidas por la prueba de conocimiento aplicada a los dos grupos de estudiantes:

Categoría	Intervalo
Consolidado	76 -100
Desarrollado	51 -75
En Proceso	26 -50
Iniciado	0 – 25

Adicionalmente de acuerdo al diseño cuasi experimental “sólo después a dos grupos” se aplicó la técnica de t de Student para grupos independientes que es la apropiada según Hurtado (2010), ya que se tiene un grupo control y adicionalmente se midió la variable dependiente por intervalos. Esta prueba permitió si hubo diferencia estadística significativa entre el grupo de estudiantes que recibieron estrategias lúdicas de forma sistemática con el grupo que no experimentó ese proceso (grupo control).

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Análisis de Resultados

A continuación se presentan los resultados recogidos por los instrumentos de acuerdo al diseño de investigación, es decir, en primer lugar el grupo que estuvo sometido a la variable independiente (estrategias lúdicas) y en segundo lugar se exponen los resultados del grupo control, en ambos casos se respeta el orden de la tabla de operacionalización de las variables.

Seguidamente, se presenta una muestra de la planificación que utilizó el docente que integra el uso de actividades lúdicas de forma sistemática en su proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. En este sentido, se tomó el cronograma de actividades del segundo lapso del año escolar 2010-2011 que se les dio a los estudiantes del grupo experimental; el mismo fue cumplido en un periodo de catorce semanas, en las que se impartían dos sesiones de clases (una y dos horas respectivamente); dándose un total de treinta y seis horas académicas. El cronograma elaborado por el docente fue el siguiente:

Semana	Duración	Contenido, Actividades, Evaluación
1	1 hora	Introducción a la asignatura, presentación del programa y entrega del plan de evaluación.
	2 horas	Activación conocimiento previo lingüístico en español sobre el contenido “when is your birthday” cuyo objetivo específico es dar, pedir y recibir información que implique la idea del tiempo.

2	1 hora	Utilización del juego de bingo (números y palabras) relacionado y adaptado al contenido dado en la clase anterior para afianzar el vocabulario dado en la misma.
	2 horas	Activación del conocimiento previo en español sobre el contenido “animal and things” cuyo objetivo específico es dar, pedir y recibir información referente a la identificación de animales y cosas.
3	1 hora	Utilización del juego “Simon says” para practicar la pronunciación del vocabulario dado en la clase anterior referente a los animales y objetos del aula de clases.
	2 horas	Repaso de los contenidos anteriores para afianzar y consolidar la gramática, el vocabulario y la pronunciación del mismo con la finalidad de preparar al estudiante para la evaluación de los mismos.
4	1 hora	Realización de juego interactivo denominado por la docente “el salón de clases” cuyo objetivo es que el estudiante identifique de manera oral y escrita todo lo relacionado con el mobiliario del aula de clases.
	2 horas	Evaluación escrita de los contenidos dados previamente.
5	1 hora	Activación del conocimiento previo acerca del verbo to-be en presente para dar inicio al siguiente contenido relacionado con presente progresivo o continuo.
	2 horas	Continuación del tema “what are you doing?” Cuyo objetivo principal es dar, pedir y recibir información de hechos y acciones que se estén realizando.
6	1 hora	Aplicación del juego de pareamiento el cual consiste en dos columnas con diversos ítems con la finalidad de conseguir la pareja de cada uno en las respectivas columnas adaptado al contenido dado en clases.
	2 horas	Repaso del tema anterior para afianzar las reglas para agregar sufijo del (-ing) gerundio a los verbos y

		formulación de preguntas y respuestas.
7	1 hora	Realización del juego “stop” para repasar el vocabulario dado en el transcurso del lapso.
	2 horas	Activación del conocimiento previo en español para dar inicio al contenido denominado “daily routines” cuyo objetivo específico es dar, pedir y recibir información de hechos y acciones habituales.
8	1 hora	Aplicación de una sopa de letras sobre los verbos utilizados para expresar rutina diaria.
	2 horas	Explicación de la estructura gramatical del auxiliar do para realizar preguntas y respuestas.

9	1 hora	Instrucciones para la elaboración de una pequeña obra teatral de títeres relacionada con rutina diaria
	2 horas	Presentación y evaluación de la obra de títeres relacionada con rutina diaria.
10	1 hora	Ejercicios gramaticales sobre la rutina diaria
	2 horas	Activación del conocimiento previo en español para dar inicio al contenido llamado “Habitual actions” cuyo objetivo es dar, pedir y recibir información de hechos y acciones habituales en tercera persona del singular.
11	1 hora	Aplicación de crucigramas relacionados con los verbos en tercera persona del singular.
	2 horas	Repaso de los dos últimos contenidos dados en clase para contrastar las semejanzas y diferencias entre ellos. Sopa de letras para finalizar la actividad.

12	1 hora	Aplicación del juego tradicional llamado “el ahorcado” con la finalidad de afianzar el vocabulario visto en clase.
	2 horas	Elaboración por parte de los estudiantes de un dominó de dibujos relacionados con rutina diaria.
13	1 hora	Utilización del dominó elaborado por los estudiantes con el objetivo de repasar el vocabulario relacionado con la rutina diaria
	2 horas	Actividad de repaso de todos los contenidos dados en el segundo lapso para así preparar a los estudiantes para la prueba final por medio del juego “el ahorcado” con la finalidad de afianzar el vocabulario dado en clases.
14	1 hora	Actividad con juego de memoria.
	2 horas	Evaluación final (prueba de lapso)

Como se puede observar en el cronograma de actividades dado por el docente se especifica cada uno de los contenidos que se realizaron durante el segundo lapso y de las actividades lúdicas utilizadas en cada tema impartido.

Posteriormente se establece la relación causa – efecto mediante la técnica T de Student que es la técnica que aprueba o rechaza la hipótesis.

Objetivo 1. Especificar el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que integra el uso de estrategias lúdicas de forma sistemática en su proceso de enseñanza aprendizaje

Este objetivo está dirigido a describir el comportamiento del grupo experimental, es decir, el grupo que recibió estrategias lúdicas de forma sistemática durante todo el año escolar para la adquisición de vocabulario del inglés tanto en la variable independiente como en la variable dependiente que es la adquisición de vocabulario. En primera instancia se presenta el análisis global por intervalo y media aritmética, para luego presentar el análisis por ítems.

Comportamiento de la Variable Independiente en el Grupo Experimental

A continuación el análisis de esta variable:

Cuadro 1. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente del grupo experimental

Categoría	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Sistematicidad Optima	81 - 100	0	0
Sistematicidad Alta	61 - 80	30	100
Sistematicidad Media	41 - 60	0	0
Sistematicidad Baja	21 -40	0	0
Sistematicidad Nula	0 - 20	0	0
Total		30	100

$$\overline{X} = 75$$

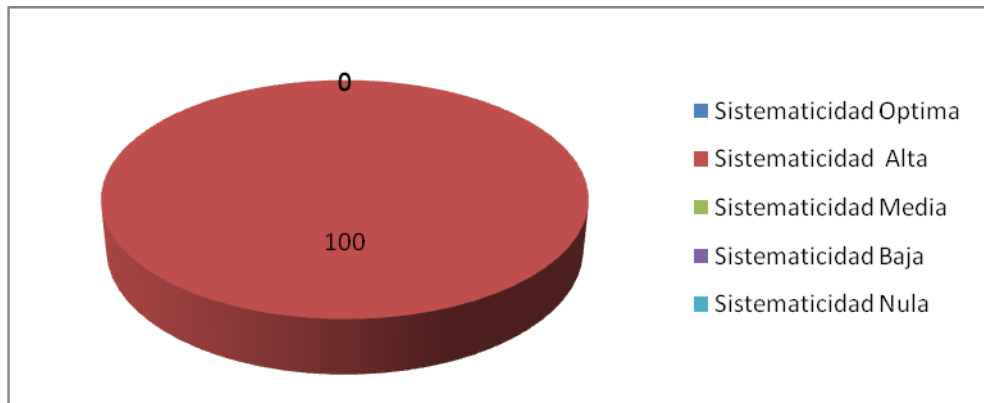


Gráfico 1. Distribución de categorías por porcentaje de la variable independiente del grupo experimental

Como se puede observar, la media aritmética fue de 75 puntos, lo que se ubica dentro de una sistematicidad alta, es decir, se comprueba que este grupo de estudiantes estuvo sometido de forma constante a estrategias lúdicas como herramienta de aprendizaje para la adquisición del vocabulario en inglés.

Esto se refuerza por cuanto el 100% de los estudiantes al llenar el cuestionario tipo escala determinaron que el docente tiene una sistematicidad alta en cuanto al diseño, aplicación y evaluación por medio de juegos como estrategias de enseñanza – aprendizaje en la adquisición de vocabulario de esa lengua extranjera.

Cuadro 2. Distribución de ítems por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo experimental

Estrategia	Siempre	%	Casi Siempre	%	A Veces	%	Casi Nunca	%
Crucigrama	1	3,3	29	96,7	0	0,0	0	0
Ahorcado	0	0,0	2	6,7	27	90,0	0	0
Sopa de Letras	29	96,7	1	3,3	0	0,0	0	0
Dramatización	1	3,3	28	93,3	1	3,3	0	0
Bingo	0	0,0	29	96,7	1	3,3	0	0
Stop	28	93,3	1	3,3	1	3,3	0	0
Juego de Memoria	2	6,7	1	3,3	27	90,0	0	0
Dominó	0	0,0	1	3,3	29	96,7	0	0
Simon Says	29	96,7	0	0,0	1	3,3	0	0

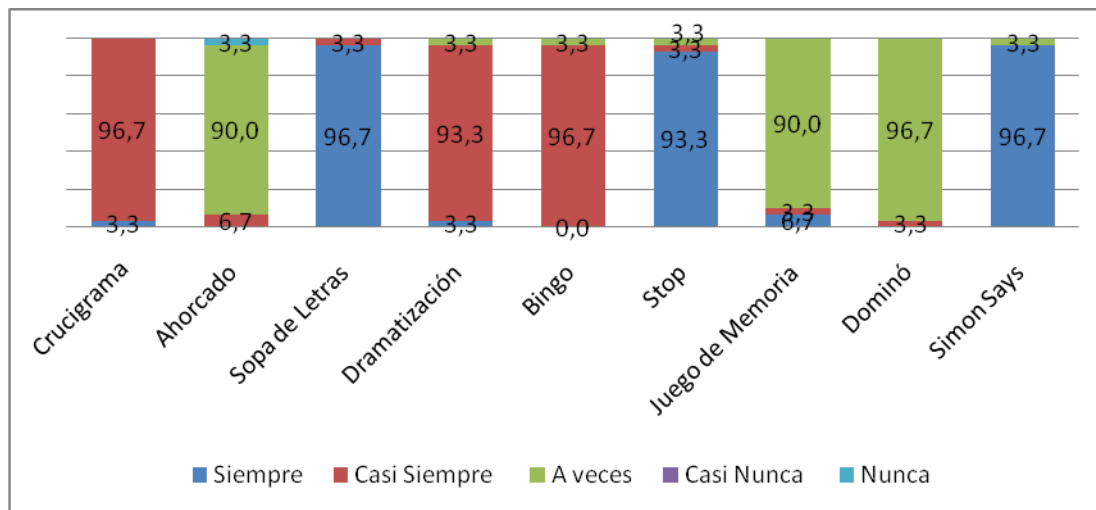


Gráfico 2. Distribución de ítems por porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo de control

Los juegos usados “Siempre” por el docente para la adquisición del vocabulario fueron la sopa de letras (desarrollo lexical), stop (fonética) y *Simon Says* (memorización), “Casi Siempre” uso el crucigrama (desarrollo lexical), dramatización y el bingo (desarrollo léxico mental y fonética), “Algunas

Veces” utilizó el ahorcado (desarrollo lexical y mental), el juego de memoria y dominó (memorización). Se observa que el docente aplicó estrategias variadas dirigidas de forma sistemática a formar en el estudiante las diversas competencias para un dominio adecuado del vocabulario.

Comportamiento de la Variable Dependiente en el Grupo Experimental

Cuadro 3. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo experimental

Categoría	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Consolidado	76 - 100	7	23,3
Desarrollado	51 - 75	9	30,0
En Proceso	26 -50	8	26,7
Iniciado	0 -25	6	20
Total		30	100

$$\bar{X} = 52,2$$

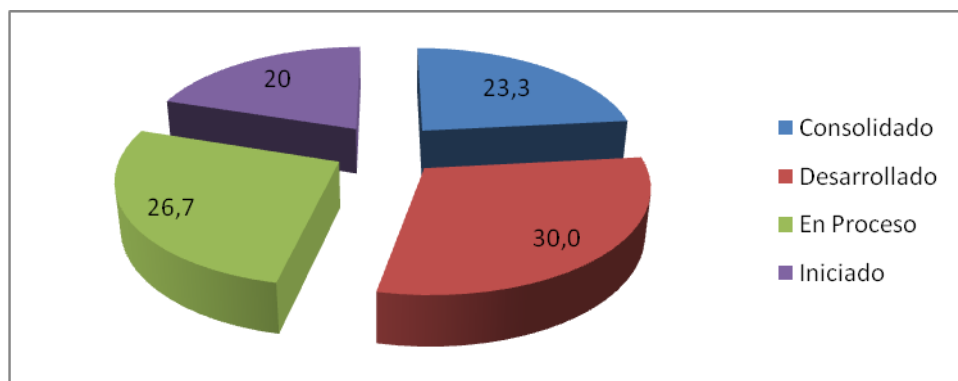


Gráfico 3. Distribución de categorías por porcentaje de la variable dependiente del grupo experimental

El comportamiento de la media aritmética de la variable “Adquisición de Vocabulario” fue de 52,2 puntos ubicándose en la categoría de competencia

desarrollada. El 30% de la muestra se ubicó también en la categoría de Desarrollada, el 26,7% en la categoría de “En proceso”, el 23,3% demostró competencias en el nivel “Consolidado” y un 20% apenas ha iniciado el proceso. El 53,3% (más de la mitad) de la muestra se ubicó en las categorías desarrollado – consolidado, lo que demuestra la efectividad de la lúdica como estrategia para la adquisición de vocabulario de una LE. No obstante, el 46,7% se ubicó en las categorías iniciado – en proceso, por lo que se evidencia la necesidad de estudiar otras variables intervinientes que pudieron haber interferido en la relación causal de la hipótesis.

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
1. Blackboard	14	46,7	16	53,3	30	100,0
2. Housewife	3	10,0	27	90,0	30	100,0
3. Friendship	10	33,3	20	66,7	30	100,0
4. Homework	4	13,3	26	86,7	30	100,0

Cuadro 4. Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización

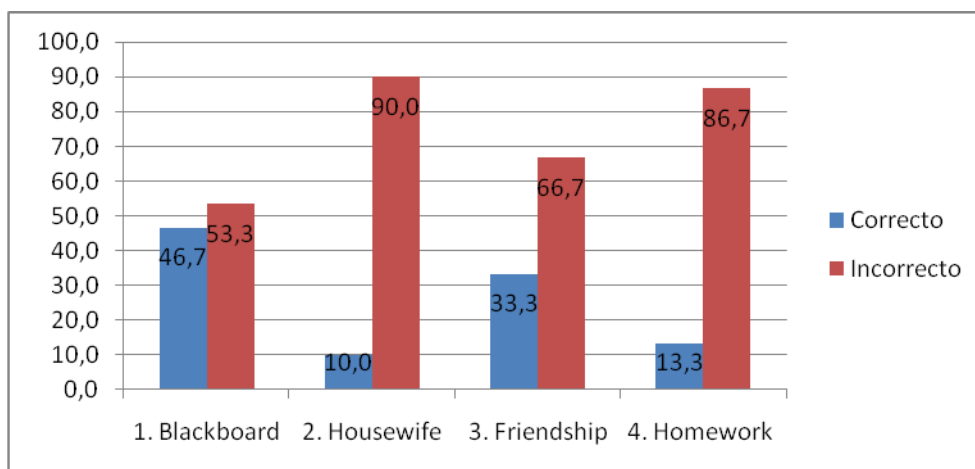


Gráfico 4. Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico

El 90% de los estudiantes no pudieron traducir la palabra “*housewife*”, que significa en español “*ama de casa*”, apenas el 10% lo hizo de forma correcta. El 86,7% tampoco fue efectivo al trasladar la palabra “*homework*” al español que debió haber sido “*tarea*”, solo el 13,3% acertó la respuesta. El 66,7% no pudo traducir la palabra *friendship* pero un 33,3% sí lo hizo acertadamente contestando “*amistad*”. Finalmente el 53,3% no acertó en la traducción de “*blackboard*” (pizarrón) pero el 46,7% sí logró hacerlo. Se puede observar que el dominio semántico es precario.

Otro indicador que medían estos ítems era el reconocimiento del significado y la memoria a corto plazo, por lo que con estos resultados se evidencia que el mayor porcentaje de los estudiantes no identificaron el significado de estas palabras que se les presentaron ni las pudieron recordar.

Cuadro 5. Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
5. Ingeniero	14	46,7	16	53,3	30	100,0
6. Cuaderno	9	30,0	21	70,0	30	100,0
7. Todos los días	13	43,3	17	56,7	30	100,0
8. Mecánico	6	20,0	24	80,0	30	100,0

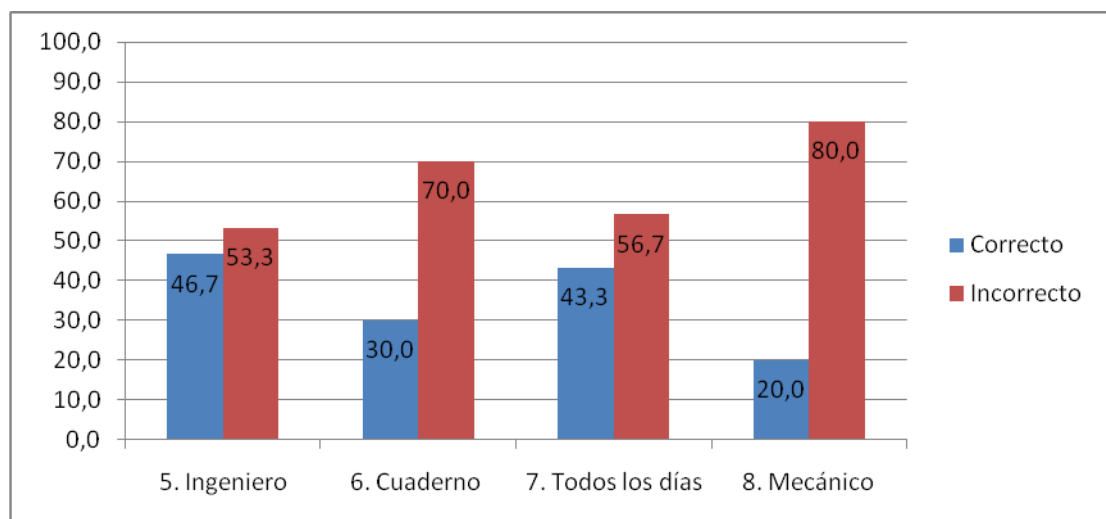


Gráfico 5. Indicador: Traduce del Español al inglés de la dimensión Dominio Semántico

El 80% de la muestra no pudo traducir de forma correcta la palabra “*mecánico*” del español al inglés, tan solo un 20% lo hizo de forma acertada. El 70% no fue efectivo al traducir cuaderno al inglés, un 30% sí lo hizo.

Por su parte el 56,7% no obtuvo resultados favorables al traducir la frase “*todos los días*” al idioma inglés, cuya traducción correcta es “*everyday*”. El 53,3 % no pudo traducir de forma correcta la palabra ingeniero al inglés pero un 46,7% si lo efectuó de forma efectiva

La mayoría de los errores más que en la traducción en sí estuvieron en la ortografía, es decir, no escribieron de forma correcta la palabra en el idioma inglés.

Cuadro 6. Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
9. Work	27	90,0	3	10,0	30	100,0
10. Good	24	80,0	6	20,0	30	100,0
11. Study	29	96,7	1	3,3	30	100,0

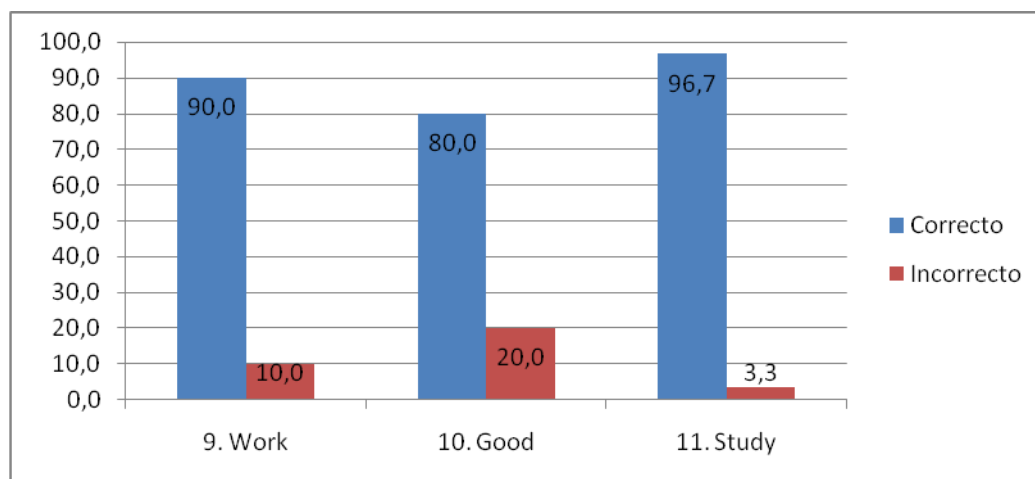


Gráfico 6. Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético

En este ítem se le dictó una palabra al estudiante y este en consecuencia seleccionaba de entre tres opciones la palabra dictada correcta. El 96,7% pudo escuchar y comprender la palabra “*study*”, pero el 3,3% no lo pudo hacer. Por otro lado, el 90% pudo comprender de forma auditiva la palabra “*work*”, no obstante, el 10% no lo hizo adecuadamente. Finalmente el 80% de la muestra no tuvo dificultad para entender de forma oral la palabra “*good*”, sin embargo el 20% se confundió al hacer la selección.

Se puede observar que el dominio fonético desde el punto de vista auditivo de la mayoría de los estudiantes fue bastante significativo. Esta palabra también medía la memoria a largo plazo, por lo que se evidencia que esta competencia está desarrollada.

Cuadro 7. Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
12. Morning	20	66,7	10	33,3	30	100,0
13. Chemist	17	56,7	13	43,3	30	100,0
14. Night	18	60,0	12	40,0	30	100,0

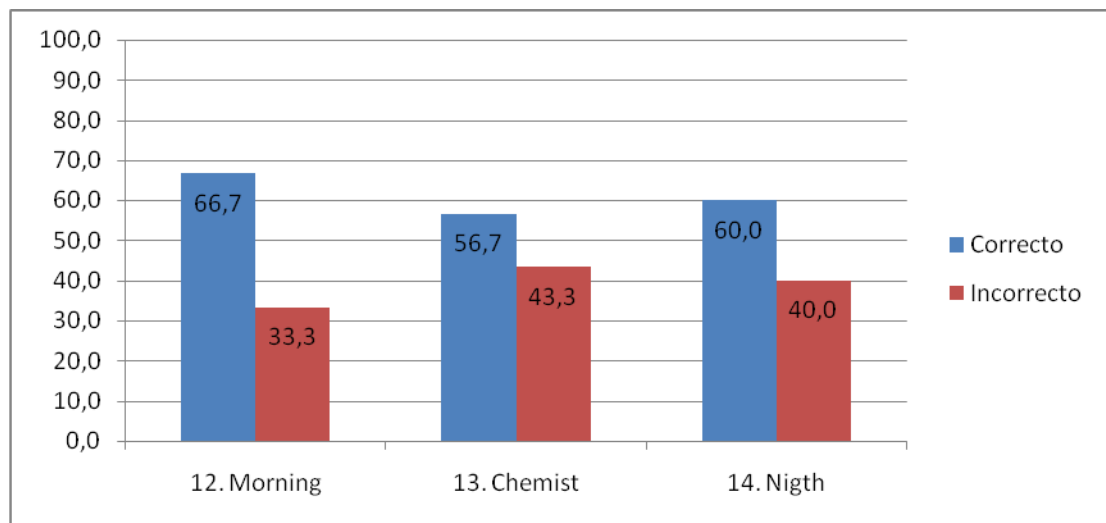


Gráfico 7. Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario

En este ítem se les dictaron tres palabras a los estudiantes quienes debieron escribir las palabras dictadas. El 66,7% de la muestra pudo decodificar y escribir correctamente la palabra “*morning*”, pero el 33,3% así no lo hizo. Por otra parte, el 56,7% de los encuestados escribió correctamente la palabra “*chemist*” al ser dictada por el docente, sin embargo el 43,3% no logró hacerlo. El 60% del grupo consultado pudo escribir de forma acertada la palabra “*night*”, pero el 40 % no pudo hacerlo.

Con este ejercicio se comprobó que la mayoría de los estudiantes tienen dominio fonético y dominio de la memoria a largo plazo del vocabulario del inglés aprendido durante el año escolar.

Cuadro 8. Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total
15. Should/every day/you/eat...	16	53,3	14	46,7	30
16. Sister/my/in the morning.../	10	33,3	20	66,7	30
17. am/good/student/I/a	19	63,3	11	36,7	30

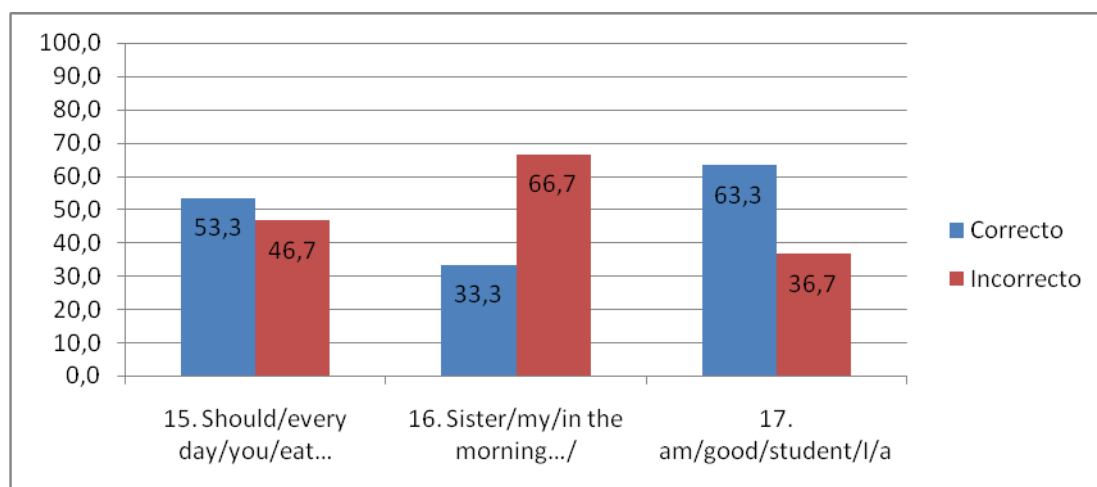


Gráfico 8. Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.

El 66,7% de los estudiados no pudo organizar correctamente los componentes de la siguiente oración: “*My sister goes to the school in the morning*”, pero el 33,3% sí logro hacerlo. De forma contraria, el 63,3% de la muestra sí logró ordenar la oración: “*I am a good student*”, mientras que un 36,7% no pudo lograrlo.

Por otro lado, el 53,3% de los encuestado pudo organizar la oración: “*You should eat healthy food every day*”, sin embargo, el 46,7% no pudo obtener el mismo resultado.

Con este ejercicio se pudo observar que la mayoría de los estudiantes del grupo experimental tienen una capacidad léxico – mental desarrollada como parte del dominio del vocabulario.

Objetivo 2. Determinar el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que omite el uso de estrategias lúdicas de forma sistemática en su proceso de enseñanza aprendizaje

Comportamiento de la Variable Independiente en el Grupo Control

Cuadro 9. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente en el grupo control

Categoría	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Sistematicidad Optima	81 - 100	0	0
Sistematicidad Alta	61 - 80	0	0
Sistematicidad Media	41 - 60	0	0
Sistematicidad Baja	21 -40	0	0
Sistematicidad Nula	0 - 20	29	100
Total		29	100,0

$$\bar{X} = 12,9$$

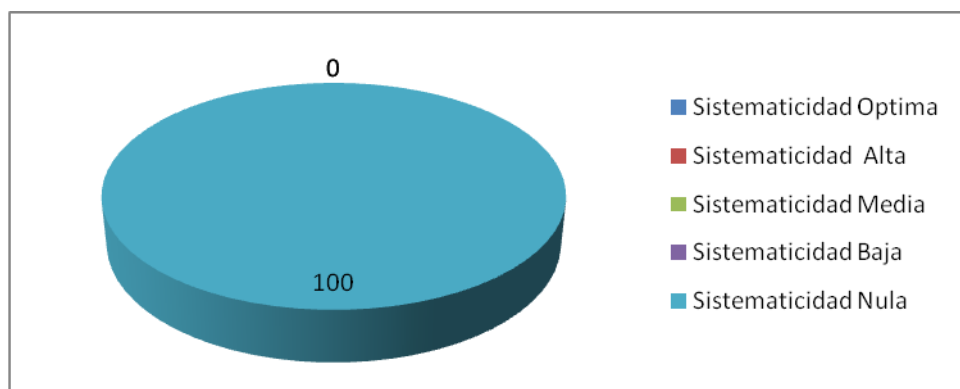


Gráfico 9. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable independiente en el grupo control

Como se evidencia, la sistematicidad del docente para aplicar el juego como herramienta de aprendizaje fue de 12,9, ubicándose en la categoría nula, es decir, que el docente aplicó las estrategias pero no de forma planificada ni organizada, ni mucho menos consecutiva para generar un aprendizaje. El 100% de la muestra coincidió en ubicarlo en esta categoría.

Cuadro 10. Distribución de ítems por frecuencia y porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo control

Estrategia	Siempre	%	Casi Siempre	%	A Veces	%	Casi Nunca	%
Crucigrama	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Ahorcado	0	0,0	0	0,0	0	0,0	28	96,6
Sopa de Letras	0	0,0	0	0,0	29	100,0	0	0,0
Dramatización	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Bingo	0	0,0	0	0,0	1	3,4	0	0,0
Stop	0	0,0	0	0,0	20	69,0	7	24,1
Juego de Memoria	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Dominó	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Simon Says	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

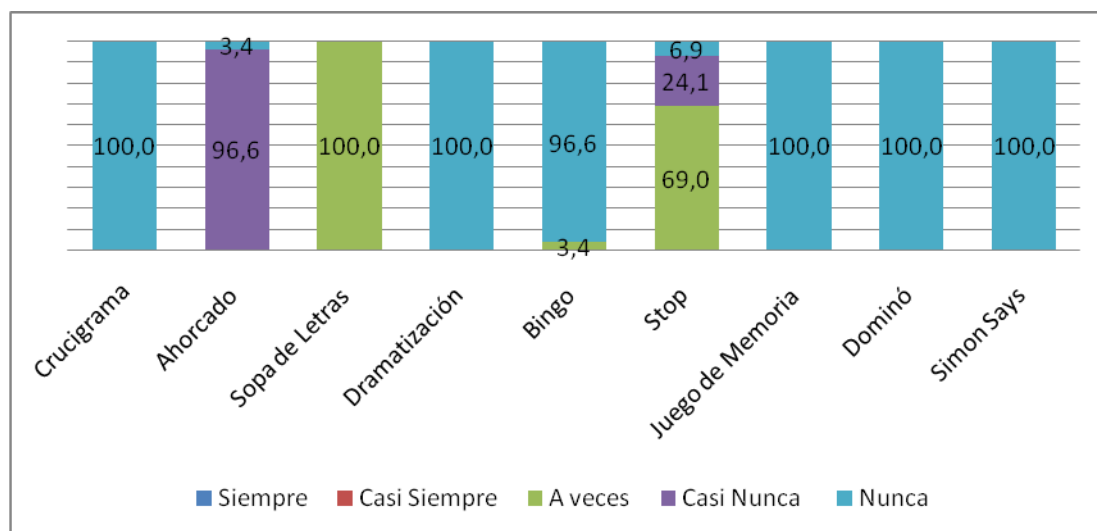


Gráfico 10. Distribución de ítems por porcentaje de respuestas de la variable independiente del grupo control

El docente del grupo control solo a veces aplicó la técnica de la sopa de letras, según los encuestados, la cual ayuda al desarrollo del léxico del inglés. En menor medida aplicó el stop, estrategia para desarrollar la fonética. Casi nunca aplicó el ahorcado, el cual fortalece el léxico de la lengua que se está aprendiendo. Nunca aplicó las estrategias del crucigrama, la dramatización, el bingo, el juego de memoria, dominó ni *Simon Says*. Es evidente la diferencia de la variedad y sistematicidad con el docente del grupo experimental.

Cuadro 11. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo control

Categoría	Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Consolidado	76 - 100	0	0,0
Desarrollado	51 - 75	3	10,3
En Proceso	26 -50	9	31,0
Iniciado	0 -25	17	58,6
Total		29	100,0

$$\overline{X} = 22,9$$

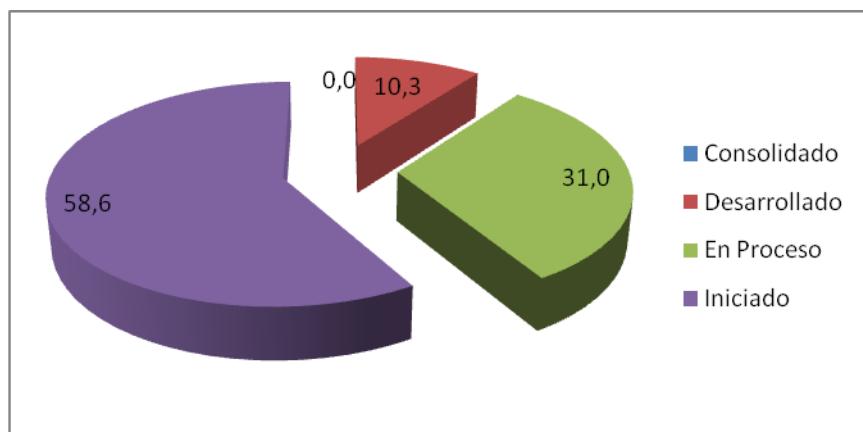


Gráfico 11. Distribución de categorías por frecuencia y porcentaje de la variable dependiente del grupo control

La media aritmética en el grupo control se ubicó en la categoría de competencia Iniciado, es decir, que los estudiantes apenas han comenzado a adquirir el vocabulario del inglés al final del primer año de educación secundaria. El 58,6% de los estudiantes sometidos a prueba también se ubican dentro de esta categoría, el 31% está en la categoría de En Proceso, solo el 10,3% pudo entrar en la categoría de desarrollado.

En suma el 89,6% de los estudiantes no han consolidado la adquisición de vocabulario que se imparte en la asignatura del inglés en el primer año. Tan solo el 10,3% se ubicó en la categoría de consolidado.

Cuadro 12. Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
1. Blackboard	1	3,4	28	96,6	29	100,0

2.	Housewife	0	0,0	29	100,0	29	100,0
3.	Friendship	1	3,4	28	96,6	29	100,0
4.	Homework	4	13,8	25	86,2	29	100,0

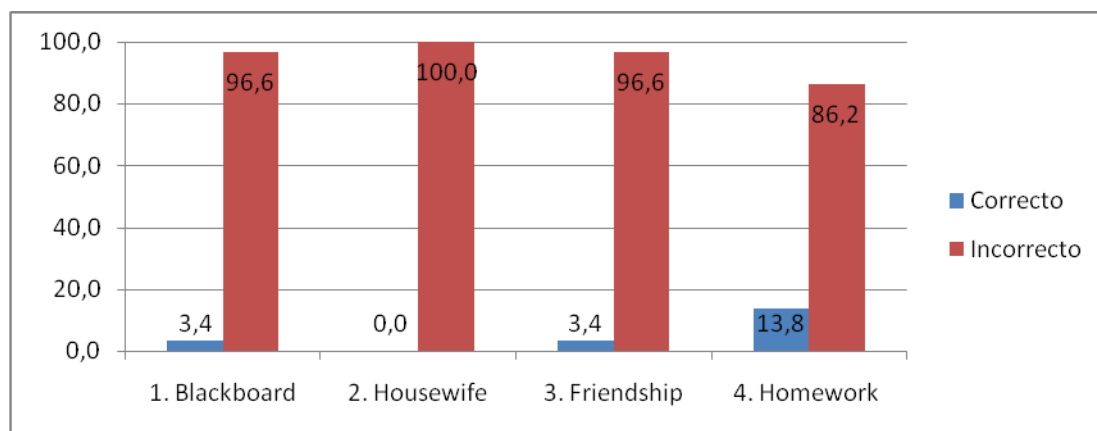


Gráfico 12. Indicador: Traduce del Inglés al Español de la dimensión Dominio Semántico y Memorización

El 100% de los estudiantes del grupo control no pudieron traducir la palabra “*housewife*”, que vendría a ser en español “*ama de casa*”. Un 96,6% de los encuestados de forma incorrecta tradujo la palabra “*blackboard*”, tan solo el 3,4% lo hizo de forma correcta. De igual forma, otro 96,6% no pudo traducir “*friendship*” que en inglés se refiere a la “*amistad*”, y tan solo un 3,4% pudo acertar en la respuesta. El 86,2% de forma inadecuada tradujo la palabra “*homework*” que en español significa “*tarea*”, un 13,8% sí lo hizo.

Se demuestra con este indicador que la mayoría de los estudiantes del grupo control no poseen dominio semántico del inglés para el nivel de su aprendizaje, ni tampoco demostraron memorización a corto plazo que era el otro indicador que medían estos ítems.

Cuadro 13. Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
5. Ingeniero	0	0,0	29	100,0	29	100,0
6. Cuaderno	1	3,4	28	96,6	29	100,0
7. Todos los días	7	24,1	22	75,9	29	100,0
8. Mecánico	2	6,9	27	93,1	29	100,0

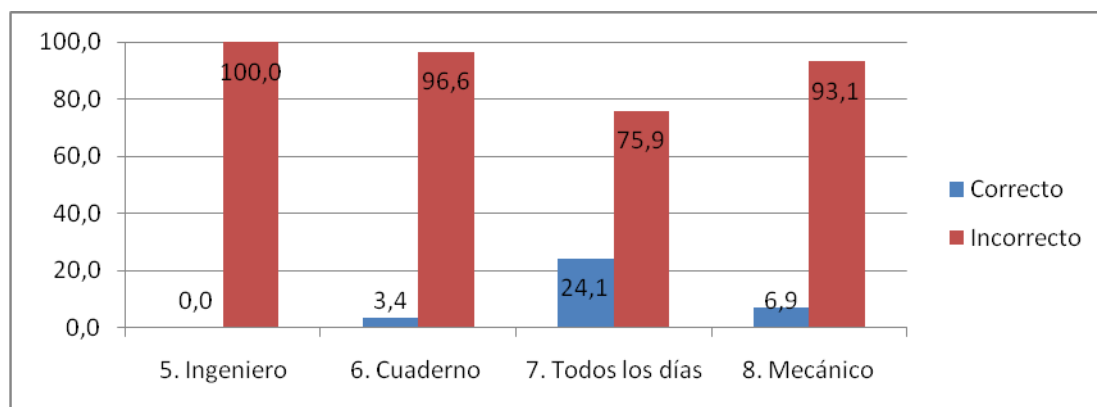


Gráfico 13. Indicador: Traduce del Español al Inglés de la dimensión Dominio Semántico

El 100% de los encuestados de este grupo no lograron traducir la palabra “*ingeniero*” del español al inglés. El 96,6% no acertó a traducir el equivalente en el inglés de la palabra “*cuaderno*”, la cual era “*notebook*”. El 93,1% no logró responder adecuadamente la traducción de la palabra “*mecánico*” del español al inglés, pero el 6,9% si logró hacerlo. Finalmente, el 75,9% de los estudiantes sometidos a prueba no lograron asignarle el equivalente en el inglés a la expresión española “*todos los días*”, que en inglés se resume en “*everyday*”.

Se denota además de la incapacidad de traducir del español al inglés la carencia de adjudicación de significados a palabras de habla inglesa usadas regularmente en el primer año de bachillerato.

Cuadro 14. Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total	Porcentaje
9. Work	16	55,2	13	44,8	29	100,0
10. Good	15	51,7	14	48,3	29	100,0
11. Study	25	86,2	4	13,8	29	100,0

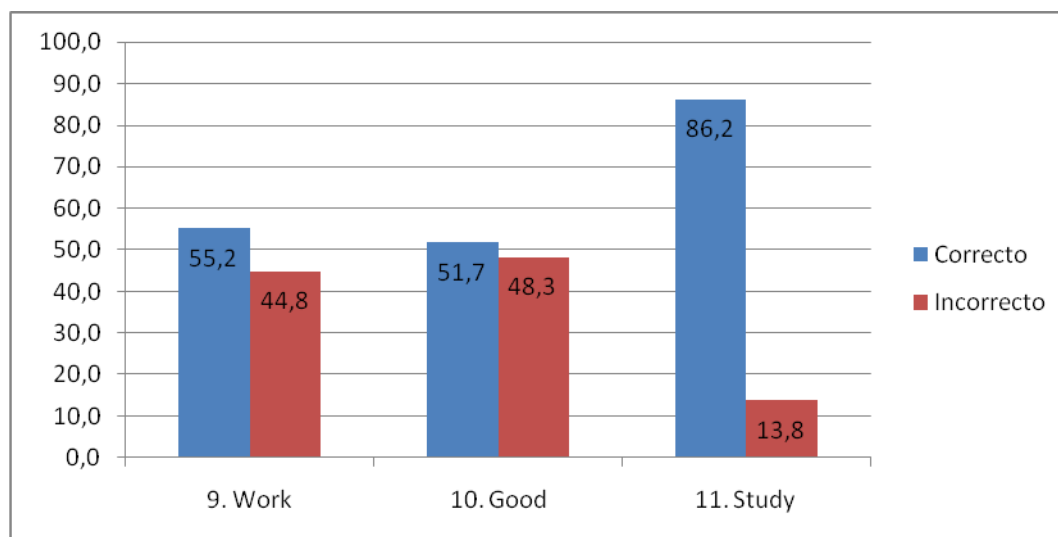


Gráfico 14. Indicador: Comprende una palabra dictada de la dimensión Dominio Fonético

El 86,2% de los estudiantes del grupo control logró identificar la palabra dictada “*study*”, ya que optaron por la opción correcta. El 13,8% no respondió de forma correcta este ítem. El 55,2% de los consultados acertó de forma correcta cuando se le dictó la palabra “*work*”, sin embargo el 44,8% no lo hizo. El 51,7% de los estudiantes a los que se les dictó la palabra “*good*”, la pudieron identificar de forma correcta, no obstante, el 48,3% de los sometidos a prueba no lograron procesar auditivamente la palabra. Se demuestra que la mayoría de los estudiantes tienen dominio semántico de forma auditiva, indicador que también mide la memoria a largo plazo.

Cuadro 15. Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario

Ítem	Corre cto	Porcent aje	Incorre cto	Porcent aje	To tal	Porcent aje
------	--------------	----------------	----------------	----------------	-----------	----------------

12. Mornin g	16	55,2	13	44,8	29	100,0
13. Chemis t	11	37,9	18	62,1	29	100,0
14. Night	8	27,6	21	72,4	29	100,0

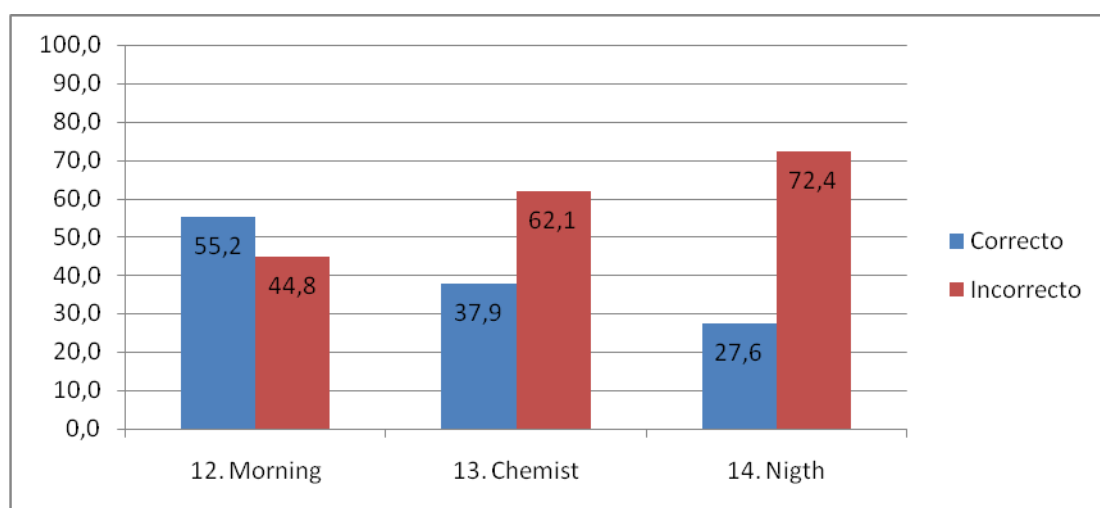


Gráfico 15. Indicador: Memoria a largo plazo de la dimensión Memorización del vocabulario

El 72,4% de los estudiantes cuestionados no pudo escribir de forma correcta la palabra “*night*”, cuando ésta le fue dictada, pero el 27,6% sí lo logró hacer. El 62,1% no pudo escribir de forma adecuada el término “*chemist*”, no obstante el 37,9% sí fue acertado con este ítem. Por otra parte el 55,2% de los estudiantes pudieron escribir de manera correcta la palabra “*morning*”, cuando ésta le fue dictada por el docente encuestador, pero un 44,8% no pudo hacerlo.

Los resultados anteriores demuestran poco dominio de la fonética y poco dominio de la memoria a largo plazo con respecto al vocabulario del inglés impartido en su primer año de secundaria.

Cuadro 16. Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.

Ítem	Correcto	Porcentaje	Incorrecto	Porcentaje	Total
15. Should/every day/you/eat...	0	0,0	29	100,0	29
16. Sister/my/in the morning.../	3	10,3	26	89,7	29
17. am/good/student/I/a	3	10,3	26	89,7	29

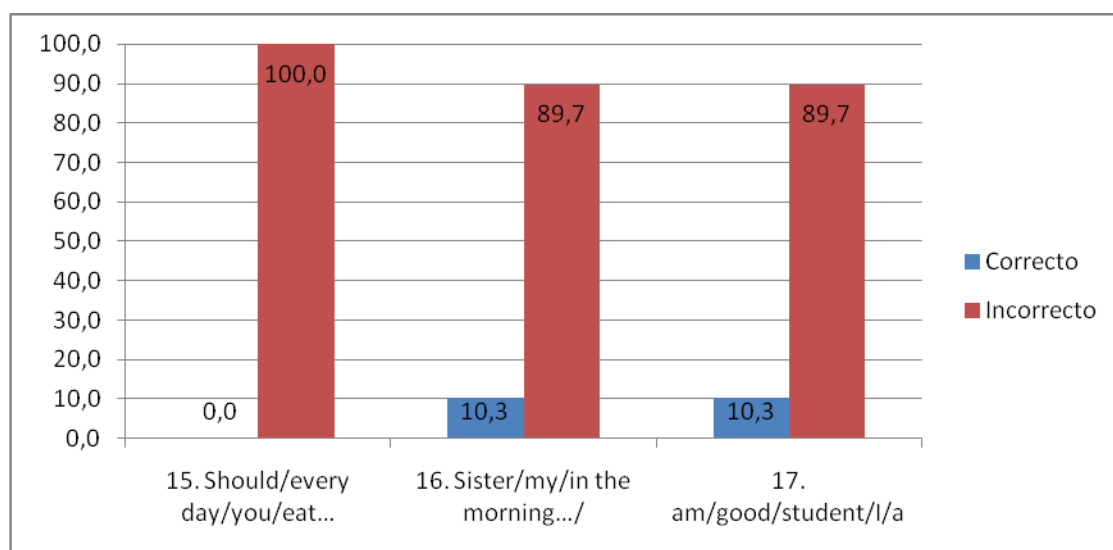


Gráfico 16. Indicador: Ordena una palabra de la dimensión Dominio - léxico mental.

El 100% de los estudiantes que fueron sometidos a la prueba de conocimiento no lograron ordenar de forma correcta la oración: “*You should eat healthy food every day*”, la cual le fue dada de forma desordenada. Por otra parte, el 89,7% de los adolescentes del grupo control no pudieron ordenar de forma acertada la oración: “*My sister goes to the school in the morning*”, de forma contraria el 10,3% sí logró hacerlo.

El 89,7% de los estudiantes consultados no lograron organizar lexicalmente la oración “*I am a good student*”, pero el 10,3% sí pudo hacerlo de manera efectiva. Queda evidenciado que los estudiantes no poseen un dominio léxico – mental del inglés de acuerdo al programa de primer año de educación secundaria.

Objetivo 3. Verificar la influencia del uso de estrategias lúdicas por parte del docente en la adquisición de vocabulario en la asignatura de inglés con el uso de las actividades lúdicas

Al aplicar la técnica *t* de Student para dos grupos independientes con apoyo del programa SPSS para Window’s se obtuvieron los siguientes resultados (ver anexo F):

La *t* empírica hallada en el caso de que *se asumieran varianzas iguales*, según el programa fue de 5,598 que se puede representar de la siguiente forma:

$$t = 5,598$$

Para este caso el grado de libertad fue: $gl = 57$, es decir la sumatoria de los integrantes de los dos grupos menos 2 (Hurtado, 2010).

Por su parte, la t empírica en el caso que *no se asumieran varianzas iguales*, el resultado fue el siguiente:

$$t = 5,636$$

En este caso el grado de libertad según el programa SPSS al no asumir varianzas iguales fue el siguiente: $gl = 50,260 \Rightarrow 50,3$ (ver anexo F).

Asumir o no varianzas iguales es una técnica estadística de este procedimiento para igualar las varianzas de ambos grupos ya que son independientes (no hay relación alguna entre los dos grupos seleccionados, y la conformación de ambos no fue decidida por la investigadora) (ver anexo F).

La t crítica que se ubicó en la tabla para calcularla se hizo en la de una cola, ya que se asumió que la tendencia de la diferencia de ambos grupos iba a ser significativa, el grupo experimental iba a demostrar una adquisición de vocabulario más alto y significativo que del grupo control (comprobación de la hipótesis). Como en la tabla no aparece el grado de libertad (gl) de 57 o 50, se asumió el valor de gl inferior que es 40. Según la tabla de Valores Críticos de t , para un grado de libertad de 40 y un grado de significación de ,01 el valor crítico de t es 3,551 (ver anexo G).

En ambos casos (asumiendo o no varianzas iguales) la t empírica es mayor que la t crítica, por lo tanto, queda aceptado y demostrado que hay una diferencia significativa entre ambos grupos con respecto a la variable dependiente, en este caso, la adquisición del vocabulario del inglés, lo que permite aceptar la hipótesis planteada por esta investigación. Los resultados se expresan así:

Se han asumido varianzas iguales:

$$5,598 > 3,551$$

No se han asumido varianzas iguales

$$5,636 > 3,551$$

Ambas con un nivel de significación de 0,01, es decir con un 99,9% de que los resultados son confiables y precisos. Aunque el programa SPSS asumió una significación bilateral de ,000; lo que indica que existe un 100% de probabilidad de que los resultados sean confiables desde el punto de vista estadístico (ver anexo F).

Discusión de Resultados

De forma descriptiva queda aceptada la hipótesis por cuanto el grupo experimental tuvo una media aritmética superior (52,2) muy por encima del grupo control que obtuvo una media aritmética muy inferior (22,9). Es decir el grupo experimental sometido a la variable independiente, o mejor dicho, sometido a la aplicación sistemática de estrategias lúdicas como herramientas de enseñanza aprendizaje, manifestó el doble de la adquisición de vocabulario de inglés del grupo que no estuvo sometido de forma sistemática a la variable independiente (a estrategias lúdicas). Los resultados coinciden al aplicar la t de student para grupos independientes donde la t empírica hallada fue mayor que la t crítica para una prueba de una cola, asumiendo o no varianzas iguales en los dos grupos, con un grado de significación de ,01, en otras palabras, con una alta probabilidad estadística (99,9%) de que los resultados son reales.

La hipótesis también se demuestra al ver el comportamiento de la variable independiente en el grupo control, donde el docente aplicó solo algunas veces las técnicas de aprendizaje lúdicas del stop y la sopa de letras, que ayudan a fortalecer la fonética y lo léxico – semántico, y fue en estas destrezas donde los estudiantes de este grupo justamente demostraron mejores resultados.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Con respecto al grupo experimental se obtuvo una media aritmética de la variable independiente de 75 puntos, es decir, que el docente, de acuerdo a la escala de intervalos, aplicó sistemáticamente en un nivel alto estrategias lúdicas durante todo el año escolar. La muestra de dicho grupo de igual forma en un 100% ubicó al docente de la categoría de sistematicidad alta en el uso de estrategias lúdicas como herramienta de enseñanza – aprendizaje.

Las estrategias fueron aplicadas de forma sistemática por su constancia y variedad, las más usadas por el docente fueron: la sopa de letras, el stop y Simon Says, seguida por el crucigrama, la dramatización, y el bingo; y en menor medida utilizó el ahorcado, el juego de memoria y el dominó. La variedad de las estrategias evidencia la planificación del docente para desarrollar las competencias como dominio semántico, dominio fonético, léxico – mental y memorización del vocabulario.

Continuando con el grupo experimental, se observó que la media aritmética de la variable dependiente “adquisición de vocabulario del inglés” fue de 52,2 ubicándose la categoría de competencia desarrollada, es decir, que los estudiantes han desarrollado su vocabulario inicial del inglés pero no lo han consolidado. El mayor porcentaje del rendimiento de los estudiados aplicada la prueba de vocabulario fue que la mayoría (30%) se ubicó en la categoría de

desarrollado, el 26,7% está en proceso, el 23,3% en un nivel consolidado y el 20% ha iniciado sus competencias de vocabulario en lengua inglesa.

Donde demostraron mayor habilidad fue en el dominio fonético al seleccionar dentro de tres opciones las palabras que se le dictaban; lo cual evidencia también un dominio de la memoria a largo plazo. Los resultados fueron similares cuando se les dictó una palabra en inglés y la mayoría de los estudiantes la escribieron de forma correcta. Hubo mediano rendimiento en la dimensión léxico – mental al organizar oraciones que fueron dadas de forma desordenada. La debilidad estuvo en la traducción del inglés al español y viceversa; lo cual pudiera indicar que los juegos no contribuyeron a consolidar la semántica, o bien deben afinarse las estrategias de evaluación finalizado el juego.

Con respecto al grupo control la media aritmética de la variable independiente fue de 12,9 puntos, lo que evidencia que el docente manifestó una sistematicidad nula en cuanto a la aplicación de estrategias. Las únicas estrategias lúdicas que empleó algunas veces, según los estudiantes, fueron la sopa de letras y el stop, lo que demuestra la poca o nula planificación y organización didáctica de los juegos como herramienta de enseñanza - aprendizaje. La media aritmética en este grupo de control fue de 22,9 puntos ubicándose en la categoría de competencia iniciada en la adquisición del vocabulario del inglés. El 58,6% de los estudiantes evaluados entraron en la categoría de competencia iniciada, el 31% en proceso y el 10,3% en el nivel desarrollado, hubo 0% en la categoría de consolidado.

Siguiendo con el grupo control, donde hubo mayor fortaleza fue en el dominio fonético, al dictársele una palabra en inglés y los estudiantes debían seleccionar entre tres opciones que se le dieron. De resto hubo debilidad en la mayoría de los estudiantes en las dimensiones de semántica, léxico – mental, y memorización a largo y corto plazo.

Con este comportamiento se puede afirmar que la hipótesis es aceptada, es decir, que el uso de estrategias lúdicas como herramientas de enseñanza – aprendizaje es efectivo para la adquisición de vocabulario de una lengua extranjera (LE), específicamente en el inglés como segunda lengua.

Esto a su vez se confirmó al aplicar la técnica *t* de student como análisis estadístico, ya que el haber trabajado con dos grupos independientes permitió desarrollar esta técnica estadística comparativa. Se confirmó que sí hay diferencia significativa en el grupo experimental con respecto al grupo control en cuanto a la variable dependiente (adquisición del vocabulario del inglés), ya que la *t* empírica asumida con igualdad (5,598) o no (5,636) de varianzas fue mucho mayor que la *t* crítica de la tabla de una cola. En otras palabras la diferencia es significativa con un grado de probabilidad de acierto de 99,9%.

La hipótesis causal queda aceptada. Sin embargo, tanto Corbetta (2003) como Hurtado (2010) coinciden en que este diseño cuasi – experimental solo después con dos grupos independientes, demuestra a nivel exploratorio, de que sí hay una relación causa efecto entre la variable independiente y dependiente; lo que significa que se puede pasar a un diseño experimental para aceptar completamente la hipótesis. Esto se debe a que no se puede asegurar fehacientemente que la adquisición de vocabulario del grupo experimental haya sido por la utilización de estrategias lúdicas por parte del docente; porque no se hizo control estricto de variables intervinientes o extrañas.

Lo anterior se explica porque en el grupo experimental hubo un porcentaje menor de estudiantes que entraron en la categoría más baja y otro en la más alta; no obstante, hubo una distribución equitativa con mayor distribución de las categorías centrales, lo cual no ocurrió así con el grupo control donde la tendencia mayoritaria se inclinó hacia la categoría más baja.

Lo resultados de ambos casos que hay variables que intervienen pudiendo reforzar o entorpecer en menor o mayor medida el efecto de la variable

independiente. En otras palabras, las estrategias lúdicas permiten una mayor adquisición de vocabulario del inglés pero esta influencia está mediatizada por otras variables que es preciso investigar.

Aunque a nivel exploratorio, hay indicios que señalan que sí existe una influencia positiva de la aplicación de estrategias lúdicas como herramientas de enseñanza – aprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera en el primer año de secundaria. Esto confirma que es primordial que el docente se ubique en el interés y forma de ser del dicente, para con ello aplicar un aprendizaje significativo que le presente la lengua extranjera no solo como útil, sino también como divertida y accesible a su estado de desarrollo evolutivo.

Recomendaciones

Se recomienda pasar a un diseño experimental para comprobar la hipótesis teniendo en cuenta posibles variables intervinientes y procediendo a su control con mediciones de las mismas. Estas variables pudieran ser los hábitos de estudio, la auto – confianza del estudiante, la motivación, la integración grupal, el dominio de grupo por parte del docente, la capacidad del docente para evaluar y corregir al estudiante una vez finalizado el juego, y la utilización o no del juego no solo como estrategia de enseñanza – aprendizaje sino como estrategia también evaluativa. Para el diseño experimental se recomienda seguir trabajando con dos grupos independientes, pero aplicando evaluaciones al inicio y al final del año escolar para obtener resultados más contundentes.

Se recomienda hacer estudios similares con grupos de adultos y a nivel de secundaria y primaria con otras asignaturas, teniendo como variable independiente las estrategias lúdicas a fin de comprobar su efectividad para la adquisición de vocabulario y puedan ser incorporadas posteriormente en los diseños instruccionales.

REFERENCIAS

- Alarcón, G. (1987). La enseñanza del vocabulario. En *Documentos Lingüísticos y Literarios*. (13). Pp. 7 -14.
- Allegra, M. y Rodríguez, M. (2010). Actividades controladas para el aprendizaje significativo de la destreza producción oral en inglés como LE. En *Revista Ciencias de la Educación*. 20 (35).
- Antunez, C. (2006): Juegos para estimular las inteligencia múltiples. (2º Edición), Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. (2da Ed.). México: Editorial Trillas.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Balbo, J. (2005). *Guía práctica para la investigación sin traumas*. Táchira, San Cristóbal: FEUNET.
- Barrantes, R. (2001). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José. EUNED.
- Barraza, S. (2004). *Juego trabajo técnica didáctica para la enseñanza y aprendizaje del idioma ingles en 8vo grado de educación básica*. Trabajo especial de grado para optar al título de licenciatura en el idioma inglés. San salvador.
- Battaner, P. (1992). *la investigación en enseñanza del español como lengua materna vocabulario y léxico*. En actas de congreso de la lengua española. Pabellón de España. Madrid Sevilla.
- Betancourt. (2000). *El juego como estrategia pedagógica*. Cuba: Editorial Academia.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa*. Guía práctica. Barcelona: Ceac.
- Calderón, N. (2002). Centro Especializado en Lenguaje y Aprendizaje. *Teorías de adquisición*. Obtenido el 20 de julio de 2007 de <http://www.nataliacalderon.com/t.php?csc=49>.
- Centro Nacional para el Mejoramiento de la Ciencia. (CENAMEC). (1998). *Actividades científicas juveniles*. Caracas.

- Chacón, O. (2008). *El desarrollo de las competencias comunicativas del inglés a través de las actividades lúdicas para alumnos del cuarto grado de la escuela básica*. Trabajo de ascenso. Universidad de Carabobo. Valencia, Venezuela
- Corbetta, G. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Caracas: Mc Graw Hill.
- Díaz, V. (1997). *El juego y el juguete en desarrollo del niño*. México DF. Trillas
- Diccionario Océano. (2002). *Enciclopedia de la Educación*. Tomo II. Barcelona, España.
- Educa.rcanarias.es (2006). *Inglés en la Escuela*. (Documento en línea). Disponible: <http://www.educa.rcanaria.es/Usr/Apdorta/extran.htm>. (Consulta, 20 de noviembre 2010).
- Edge, J. (1994). *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman.
- Granadillo, E. (2011). Proyección de la educación en Venezuela. En *Factum* (Periódico en línea). Disponible: <http://www.ucab.edu.ve/proyeccion-de-la-educacion-en-venezuela.html>. (Consulta 26 de mayo de 2011).
- Higueras, M. (2004). *La enseñanza –aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita. Madrid. Universidad complutense de Madrid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2006). *Metodología de La Investigación*. México: Mc. Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la Investigación. Comprensión Holística de la Ciencia*. Caracas – Bogotá: Ciea – SYPAL/Quirón. .
- Linares, H., y Rodríguez, N. (2005). *Estrategias metodologicas basadas en actividades lúdicas para la enseñanza del ingles en el 8vo grado de educación básica*. [Trabajo especial de grado para obtener el titulo de especialista en planificación y evaluación de la educación] Universidad Santa María. Caracas, Venezuela.
- López, E. et al (1998). *Bioestadística Herramientas de la investigación*. CDCHT-UC. Valencia. Venezuela.
- Malavé, L. (2001). *Fundamentos Cognoscitivos: La Enseñanza del Inglés Como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario*. Buenos Aires: CID

Maranges J. y Gessa, M. (2001). Consideraciones sobre algunos métodos empleados en la enseñanza del Inglés en *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 15(3): 234-41.

Mauri y otros, 2005. Teorías de aprendizaje y la enseñanza de los componentes de la lengua inglesa en los centros de educación médica superior en *Revista Cubana de Educación Médica Superior*. 18 (2): 135-56.

Morales, L. (2004). *El juego didáctico como estrategia utilizada por el docente de segunda etapa de educación básica en el bloque de contenidos tecnología y creatividad*. [Tesis de grado publicada]. Obtenido el 25 de junio de 2007 de [http:// biblo.una.edu.ve/biblodig/bdtesis/m.htm](http://biblo.una.edu.ve/biblodig/bdtesis/m.htm).

Morantes, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Arco libros. Madrid.

Odreman, N. (2006). Problemas de la educación en Venezuela. Las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo. En *Revista Letras* 48 (73).

Palella, S, y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cuantitativa*. Caracas: Fedupel.

Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin R. (2001). *Desarrollo Humano*. Colombia: Mc Graw Hill.

Puerta, J. (2006). *La competencia léxica en el discurso escrito en E/LE de aprendices francófonos de ascendencia hispanófono*. Trabajo de maestría. Madrid, España.

Rudska y otros. (1981). *The words you need*. Londres. Macmillan publishers.

S/A. (2001). *La Actividad Lúdica como Estrategia Básica para el Desarrollo de la Socialización del Niño*. Trabajo obtenido el 28 de junio de 2007 de <http://www.monografias.com/trabajos28/actividad-ludica-desarrollo-socializacion-nino/actividad-ludica-desarrollo-socializacion-nino.shtml>.

Scarino, A., D. Vale, P. McKay, J. Clark (1988). *Australian Language Levels Guidelines*. Book 2. Woden: Curriculum Development Centre.

Testa, A. (1997). *Aprendizaje mediante juegos*. La Habana: Editorial Academia.

Tolman, E. (1958). *Conductismo molar e intencional" en Marx, Malvin (comp.) The Psychological Theory*, Mc Millan, Nueva York.

Torres, C. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. [Trabajo de grado publicado]. Obtenido el 22 de junio de 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/356/35601907.pdf>.

Tamayo y Tamayo, M (1997). *El proceso del método científico*. 3 Ed. México: Limusa.

Vasquez, E. (2013). *proyeccion de la educación en Venezuela*. Artículo obtenido de la revista virtual Factum en enero de 2013. de <http://www.ucab.edu.ve>.

(Anexo B: Prueba de Conocimiento)

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRUEBA DE DOMINIO DE VOCABULARIO DEL INGLÉS

Estimado estudiante responde las siguientes preguntas como colaboración a la investigación denominada ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LOS VOCABULARIOS EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA NACIONAL “LUIS AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA, ESTADO CARABOBO, para ser presentada en la maestría de Investigación Educativa, de la Universidad de Carabobo. Por lo tanto, te recuerdo que esta prueba es una ayuda a mi persona y no representa calificación alguna, de hecho no debes colocar nombre ni apellido.

Atentamente

Lic. Natalia Gómez

Por favor llena los siguientes datos:

Sexo:_____ Edad:_____ Profesor _____ de
Inglés:_____

Sección:_____

Parte A: Traduce las siguientes palabras de inglés al español:

1. Blackboard:_____
2. Housewife:_____
3. Friendship:_____
4. Homework:_____

Parte B: Traduce las siguientes palabras del español al inglés:

5. Ingeniero:_____
6. Cuaderno:_____
7. Todos los días:_____
8. Mecánico:_____

Parte C: Marca con una equis las palabras que escuches:

9. a. Work ()
b. World ()
c. Word ()
10. a. Go ()
b. Good ()
c. Goal ()
11. a. Student ()
b. Study ()
c. Spoon ()

Parte D: Escribe las palabras que se te dictan a continuación:

- 12._____
- 13._____
- 14._____

Parte E: Ordena las siguientes oraciones:

15. Should/ every day/ you/ eat/ healthy/ food

16. Sister/my/ in the morning/to the school/goes

17. am/good/student/I/a

Muchas Gracias por tu colaboración...!

(Anexo A: Cuestionario Tipo Escala)

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

**CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS PARA LA
ENSEÑANZA DEL INGLÉS**

Estimado estudiante responde las siguientes preguntas como colaboración a la investigación denominada ACTIVIDADES LÚDICAS COMO HERRAMIENTA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LA ADQUISICIÓN DE LOS VOCABULARIOS EN INGLÉS EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA UNIDAD EDUCATIVA NACIONAL “LUIS AUGUSTO MACHADO CISNEROS” UBICADO EN GUACARA, ESTADO CARABOBO, para ser presentada en la maestría de Investigación Educativa, de la Universidad de Carabobo. Por lo tanto, te

recuerdo que este cuestionario es una ayuda a mi persona y no representa calificación alguna, de hecho no debes colocar nombre ni apellido.

Atentamente

Lic. Natalia Gómez

Por favor llena los siguientes datos:

Sexo:_____ Edad:_____ Profesor _____ de
Inglés:_____

Sección:_____

Marca con una equis la respuesta que más se aproxime a tu situación de enseñanza – aprendizaje del inglés.

Con qué frecuencia tu profesor de inglés usa las siguientes estrategias de enseñanza – aprendizaje en el aula

N o	Ítem	Sie mpr e	Casi Sie mpr e	A Ve ce s	Ca si Nu nc a	Nu nc a
1	Crucigram a					
2	Ahorcado					
3	Sopa de Letras					
4	Dramatiza ciones					

5	Bingo					
6	Stop					
7	Juego de Memoria					
8	Dominó					
9	Simon Says					

Gracias por tu colaboración...

(Anexo C: Validación de Expertos)

Valencia, 1 de junio de 2011

Estimado (a):

Usted ha sido elegido como experto para validar los “Prueba de Dominio de Vocabulario del Inglés” y “Cuestionario de Estrategias Lúdicas para la Enseñanza del Inglés” instrumentos para desarrollar una investigación que se propone los siguientes objetivos:

Objetivo general

Comprobar la influencia de las actividades lúdicas como herramienta de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de primer año de la Unidad Educativa Nacional “Luís Augusto Machado Cisneros”.

Objetivos específicos

- Determinar el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que omite el uso de estrategias lúdicas en su proceso de enseñanza aprendizaje.
- Especificar el dominio de vocabulario de inglés que posee un grupo de estudiantes al final del curso, perteneciente a un docente que integra el uso de estrategias lúdicas en su proceso de enseñanza aprendizaje
- Verificar la influencia del uso de estrategias lúdicas por parte del docente en la adquisición de vocabulario en la asignatura de inglés con el uso de las actividades lúdicas.

En la página siguiente se presenta la tabla de operacionalización de las variables:

Variable	Dimensión	Indicador	Ítems	Instrumento	Fuente
Estrategias lúdicas para la enseñanza – aprendizaje del inglés	Estrategias lúdicas para el desarrollo del léxico del inglés	Crucigrama	1	Cuestionario	Estudiantes antes de Primer Año
		Ahorcado	2		
		Sopa de letras	3		
	Estrategias lúdicas para el desarrollo de la fonética del inglés	Dramatización	4		
		Bingo	5		
		Stop	6		
	Estrategias lúdicas para el desarrollo léxico mental del	Ahorcado	2		
		Dramatización	4		

	inglés				
	Estrategias lúdicas para el desarrollo de la memorización del vocabulario del inglés	Juego de Memoria	7		
		Dominó	8		
		Simon Says	9		
Adquisición de Vocabulario del Inglés	Domini o Semántico	Reconoce el significado	1 — 8	Prueba de Domini o de Vocabulario	
		Traduce Español – Inglés	1 - 4		
		Traduce Inglés – Español	5 - 8		
	Domini o Fonético Domini o Léxico – Mental	Comprende una palabra dictada	9 - 1 1		
	Memorización del vocabulario	Memoria a largo plazo	9 - 1 1 , 1		

			2 - 1 4		
		Memoria a corto plazo	1 - 4		

De esta manera, presentados los objetivos y la definición operacional se exponen las instrucciones para la validación.

Marque con una equis la puntuación del 1 al 4, siendo el 1 la calificación más baja y el 4 la más alta, las casillas para cada categoría que evalúan los 103 ítems del instrumento; la leyenda de las mismas son las siguientes:

R = Redacción. Califica si el ítem es comprensible de acuerdo a las normas generales de redacción (morfosintaxis, claridad y precisión).

T = Tendenciosidad. Evalúa si el ítem NO induce a la respuesta.

PC = Pertinencia Conceptual. Mide la correspondencia entre el ítem, la dimensión y, por consiguiente, con la variable.

PP = Pertinencia Psicosocial. Establece en qué medida el ítem es comprensible, para cualquier persona, en el sentido que NO se usen demasiados tecnicismos o palabras rebuscadas.

PIR = Pertinencia Item – Reactivo. Evalúa que exista correspondencia entre

Ítem	Redacción	Tendenciosidad	Pertinencia
------	-----------	----------------	-------------

el sentido del enunciado del ítem y las opciones de respuesta.

Instrumento de Validación Prueba de Conocimiento

	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
Ítem		Redacción				Tendenciosidad			Pertinencia		
12	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	
13											
14											
3		Observaciones				Observaciones				Observa	
4											
5											
6											
7											
8											
9											
	Observaciones				Observaciones				Observa		

Instrumento de Validación del Cuestionario

Firma: _____

C.I.

Fecha:

(Anexo D: Cálculo de Confiabilidad)

Cuestionario tipo Escala

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 13,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	18,9231	88,5769	9,4115	9

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min Variance				
10,0000	1,6567	,2564	2,5641	2,3077
,6246				

Inter-item	Mean	Minimum	Maximum	Range
Covariances				
Max/Min Variance				
3,3028	1,0231	-,6987	2,3077	3,0064
,4708				-

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,9356 Standardized item alpha = ,9565

Prueba de Conocimiento

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis *****

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (PARALLEL)

* * * VAR00011 has zero variance *

* * * Warning * * * Determinant of matrix is zero

Statistics based on inverse matrix for scale PARALLEL are meaningless and printed as .

N of Cases = 15,0

		N of			
Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables	
Scale	4,7333	7,7810	2,7894	16	
Item Variances		Mean	Minimum	Maximum	Range
Max/Min	Variance				
4,0000	,0055	,1625	,0667	,2667	,2000

2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----

Inter-item														
Covariances					Mean			Minimum			Maximum			Range
Max/Min			Variance											
1,2857			,0019		,0216			-,1000			,1286			-

Test for Goodness of Fit of Model															Parallel																																												
Chi-square =															.															Degrees of Freedom =																													
134																																																											
Log of determinant of unconstrained matrix =																														.																													
Log of determinant of constrained matrix															=																														.														
Probability =																														.																													

Parameter Estimates														
Estimated common variance =														
,1625														
Error variance =														
,1409														
True variance =														
,0216														
Estimated common inter-item correlation =														
,1328														
Estimated reliability of scale =														
,7102														
Unbiased estimate of reliability =														
,7516														

(Anova F. Processamento de Dados)

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0
0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1
0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1
0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0
0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0
0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0	0
0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1
0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0
0	1	4	0	1	7	2	16	15	25	16	11	8	0	3

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
4	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
5	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
9	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0
10	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0
12	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
14	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0
15	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
16	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
17	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
18	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0
19	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
20	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0
21	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	0
22	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
23	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0
24	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0
25	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0
26	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0

27	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	
28	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	1	
29	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	
30	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	
Total	14	3	10	4	14	9	13	6	27	24	29	20	1

Item/ Individuo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	PT
1	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
2	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
3	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3	8,3
4	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
5	0	1	2	0	0	0	0	0	0	3	8,3
6	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
7	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
8	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
9	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
10	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
11	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
12	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
13	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
14	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
15	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
16	0	1	2	0	2	0	0	0	0	5	13,9
17	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
18	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
19	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
20	0	1	2	0	0	1	0	0	0	4	11,1
21	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
22	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
23	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
24	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
25	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
26	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
27	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
28	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
29	0	1	2	0	0	2	0	0	0	5	13,9
	0	28	58	0	2	47	0	0	0	135	12,9

Grupo Experimental

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	PT
1	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
2	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
3	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
4	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
5	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
6	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
7	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
8	3	0	4	3	3	4	2	2	4	25	69,4
9	3	3	4	3	3	4	2	2	4	28	77,8
10	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
11	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
12	3	2	4	2	2	4	3	3	4	27	75,0
13	4	3	3	4	3	3	4	2	2	28	77,8
14	3	2	4	3	3	2	4	2	4	27	75,0
15	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
16	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
17	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
18	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
19	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
20	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0

21	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
22	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
23	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
24	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
25	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
26	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
27	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
28	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
29	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	75,0
30	3	2	4	3	3	4	2	2	4	27	77,6
	88	58	115	87	86	113	63	59	114	810	75

(Anexo F: Salida del Programa SPSS para el cálculo de la t empírica)

Estadísticos del grupo

		N	Media	Desviación típ.	Error t.p. de la media
ESTLUD					
ADQVOC	1,00	30	52,1533	23,6310	4,3144
	2,00	29	22,9172	15,5060	2,8794

Prueba de muestras independientes

Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la media	
							Inferior	Superior
10,623	,002	5,598	57	,000	29,2361	5,2227	15,3182	43,1540
		5,636	50,260	,000	29,2361	5,1870	15,3492	43,1230

Anexo 2. Valores críticos de t

	Nivel de significación para prueba de una cola				
	.10	.05	.025	.01	.0005
	Nivel de significación para prueba de dos colas				
	.20	.10	.05	.02	.01
3.078	6.314	32.706	31.821	63.657	636.619
1.960	2.306	4.303	4.851	9.925	9.925
1.645	1.960	3.182	4.541	5.841	11.596
1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	15.993
1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	18.610
1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	20.499
1.415	1.895	2.365	2.896	3.499	22.321
1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	24.000
1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	25.688
1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	27.387
1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	29.087
1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	30.792
1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	32.500
1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	34.211
1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	35.925
1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	37.641
1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	39.357
1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	41.073
1.328	1.729	2.093	2.538	2.861	42.789
1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	44.505
1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	46.221
1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	47.937
1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	49.653
1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	51.369
1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	53.085
1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	54.801
1.314	1.704	2.052	2.473	2.771	56.517
1.313	1.703	2.048	2.467	2.763	58.233
1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	59.949
1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	61.665
1.303	1.684	2.031	2.453	2.704	63.381
1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	65.097
1.289	1.658	1.980	2.358	2.617	66.813
1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	68.529

Fuente: Anau, 1981