



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

**La gamificación como motivador en el aprendizaje de una
segunda lengua**

Proyecto que para obtener el grado de:

Maestría en Educación

Presenta:

María Fernanda Cantú Quiroga

CVU 1011380

Matrícula: A01089628

Profesora titular:

Dra. Sandra Gudiño

Índice

| | |
|--|------------|
| AGRADECIMIENTOS | I |
| DEDICATORIA | II |
| RESUMEN | III |
| CAPÍTULO I. CONTEXTO Y PLANTEAMIENTO DE LA PROBLEMÁTICA | 1 |
| 1.1 ANTECEDENTES | 2 |
| 1.2 DIAGNÓSTICO | 5 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | 9 |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN | 9 |
| CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO | 12 |
| 2.1 MOTIVACIÓN | 12 |
| 2.2 GAMIFICACIÓN Y EDUCACIÓN BASADA EN JUEGO (EBJ) | 17 |
| 2.3 INVESTIGACIONES SIMILARES..... | 20 |
| CAPÍTULO III. DISEÑO DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 24 |
| 3.1 OBJETIVO GENERAL..... | 24 |
| 3.1.1 <i>Objetivos específicos</i> | 24 |
| 3.2 METAS E INDICADORES DE LOGRO..... | 25 |
| 3.3 INSTRUMENTOS | 26 |
| 3.4 PROGRAMACIÓN DE ACTIVIDADES Y TAREAS..... | 27 |
| 3.5 RECURSOS DEL PROYECTO..... | 33 |
| 3.6 SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO..... | 33 |
| 3.7 ENTREGA DE RESULTADOS..... | 34 |
| CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN, INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LAS ESTRATEGIAS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN..... | 35 |
| 4.1 RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 35 |
| 4.1.1 <i>Análisis Cuantitativo</i> | 36 |
| 4.2 OBSERVACIONES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN | 43 |
| 4.2.1 <i>Recomendaciones</i> | 44 |
| CAPÍTULO V. CONCLUSIONES | 45 |
| 5.1 CONCLUSIONES GENERALES Y PARTICULARES. | 45 |
| 5.2 RESULTADOS A LA COMUNIDAD | 47 |
| 5.3 COMENTARIOS FINALES..... | 47 |

| | |
|---|-----------|
| REFERENCIAS | 49 |
| ANEXOS..... | 57 |
| ANEXO 1. ATTITUDE/MOTIVATION TEST BATTERY (AMTB)..... | 57 |
| ANEXO 2. REPORTE DE RESULTADOS A PADRES DE FAMILIA..... | 61 |

Agradecimientos

Le agradezco a Dios por haberme brindado la oportunidad de cumplir este logro. Mi agradecimiento infinito a mi esposo Patricio, gracias por ser siempre mi apoyo incondicional. Por empujarme a lograr este nuevo reto, por escucharme, por creer en mí y por siempre buscar la manera de cumplir mis sueños. También agradezco a mis padres por su apoyo, ejemplo de trabajo y por siempre estar a mi lado.

Dedicatoria

Este proyecto va dedicado para mi hijo Ezra y mis futuros hijos. Son mi mayor inspiración para impactar positivamente en el mundo—especialmente, el mundo de los niños. Es extraordinaria la fuerza que me dan para ser mejor. Con todo mi cariño y esfuerzo: es y va para ustedes.

Resumen

El objetivo de la intervención fue incrementar la motivación en el aprendizaje de clases particulares de un idioma extranjero en niños mexicanos con residencia en San Pedro Garza García en Nuevo León, México usando gamificación y *Kahoot!*. El idioma que se impartió fue el Francés básico y la muestra fue de siete alumnos con un rango de edad entre 7 y 14 años. Las clases se impartieron por la plataforma Zoom durante cuatro semanas con dos frecuencias. La herramienta principal que se adoptó en las actividades fue Kahoot!. Para evaluar el impacto del proyecto se utilizó la encuesta de Gardner (2004) Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Los resultados mostraron que la motivación aumentó después de la intervención. También aumentaron las actitudes positivas hacia el idioma, la integratividad y la ansiedad durante la clase disminuyó. Efectivamente la gamificación ayudó a incrementar la motivación y la seguridad en los estudiantes al practicar el idioma francés. Así mismo, la intervención generó más impacto en el ámbito emocional de los estudiantes que del experimental.

Capítulo I. Contexto y planteamiento de la problemática

La globalización ha tomado un rol importante en los últimos años a nivel mundial. Como consecuencia a esto, las personas se han visto en la necesidad de adaptarse a este cambio en donde la globalización ha tomado un rol importante en los últimos años a nivel mundial. Como consecuencia a esto, las personas se han visto en la necesidad de adaptarse a este cambio en donde el aprendizaje de un idioma extranjero se vuelve inevitable. Gardner (2006) establece que la motivación es uno de los factores más importantes en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero.

En ese sentido, el objetivo del presente proyecto fue llevar a cabo una intervención educativa en las clases impartidas por maestros independientes de idiomas. Las clases se llevaron a cabo en las residencias de los niños situadas en el municipio de San Pedro Garza García, Nuevo León. Éste consistió en incrementar la motivación de los estudiantes mientras aprenden un idioma extranjero: el francés. La muestra fue de siete alumnos con un rango de edad entre 7 y 14 años. La propuesta de intervención educativa es una estrategia de planeación y actuación profesional que permite a los agentes educativos tomar el control de su propia práctica profesional mediante un proceso de indagación-solución (Barraza, 2010). El proyecto estuvo dividido en cuatro etapas: planeación, implementación, evaluación y difusión.

El presente capítulo tuvo como propósito diagnosticar la problemática principal; falta de motivación por aprender un idioma extranjero, misma que se pretendió minimizar en las siguientes etapas del proyecto. A continuación, se explica profundamente cuál fue la situación actual de los estudiantes, el método de diagnóstico utilizado y los resultados obtenidos. Lo anterior, con el propósito de entender el problema y sus causas, con el fin de planificar la solución apropiada. Así mismo, se menciona la importancia de la intervención ante dicha problemática.

1.1 Antecedentes

Jackson (2016) estipula que hoy en día, la población vive en un mundo donde hay un intercambio constante de tradiciones e ideas. Así mismo, el autor menciona que la diversidad ha incrementado y las barreras culturales se han roto, ya que los humanos viven en una era donde la globalización toma un papel muy importante. La globalización se puede definir como un proceso o condición de la reunión y mezcla cultural, política, económica y tecnológica de personas, ideas y recursos, a través de las fronteras locales, nacionales y regionales, que se ha percibido en gran medida como de mayor intensidad y escala a finales del siglo XX y principios del XXI (Jackson, 2016). La globalización, ha presentado nuevos retos de adaptación para los seres humanos en donde el lenguaje toma un papel muy significativo. Con el rápido ritmo de la globalización, existen más oportunidades que dan lugar a la cooperación entre países y la comunicación entre personas de todo el mundo. Como resultado de lo cual muchas personas, además de los estudiantes, están ansiosos por dominar un segundo idioma (Yuefang, 2019). Kocaman y Kocaman (2015) sugieren que en este mundo cambiante el estudio de lenguas extranjeras se ha convertido en una condición necesaria para aferrarse a esta nueva era. Así mismo, los autores mencionan que tanto los estudiantes como sus padres creen que hay muchos beneficios en aprender dos o más idiomas extranjeros en la vida. Uno de los beneficios de saber un idioma extranjero en el siglo XXI, es un incremento económico debido a que el tener este *plus* puede generar un aumento en el sueldo de la persona. Por lo tanto, está claro, tanto para los investigadores como para el público en general, que aprender un idioma extranjero es importante por razones económicas (Anghel et al., 2016).

Los estudiantes que actualmente cursan preescolar, primaria, secundaria, preparatoria y primeros años de universidad, conforman la generación conocida como Z. Ésta está formada por personas que tienen menos de 21 años de edad. Una de las características más predominantes que posee esta generación es el constante uso de la tecnología. La típica persona de generación Z, o también conocidos como los nativos digitales, es la primera generación que nació en un mundo conectado globalmente y, por lo tanto, "vive y respira" la tecnología (Cilliers, 2017). Los estudiantes tienden a querer

estar siempre conectados a la tecnología; prefieren actividades dinámicas que requieran la utilización de herramientas tecnológicas e interacciones rápidas. La generación Z tiende a comunicarse de manera diferente a las generaciones pasadas (Fisher, 2018). Sin embargo, esta necesidad brinda efectos negativos, en donde prefieren conectar con sus amistades virtualmente que personalmente, quieren estar haciendo muchas cosas al mismo tiempo usando la tecnología lo que provoca que pierdan la habilidad de interactuar y socializar en persona y pierdan la habilidad de concentrarse. Una característica importante de los miembros de la generación Z es la disminución de la capacidad de prestar atención constante (Ding, 2017).

1.1.2 Contexto nacional y estatal. De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, hay 125 millones de personas que residen en México: el 51.1% son mujeres y el 48.9% son hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019). Según el INEGI (2019), de la población total de México, 35 millones de habitantes forman parte de la generación Z, siendo esta generación la más grande de toda la población mexicana. Esta generación vive en un ambiente tecnológico donde el intercambio de ideas multiculturales se presenta en su vida diaria. El saber un idioma extranjero se vuelve algo común entre las personas de esta generación.

Por muchos años, la enseñanza oficial del inglés en México se ha limitado a la escuela secundaria y preparatoria (Reyes et al., 2011). Sin embargo, en el 2007 el gobierno mexicano estableció el Plan Nacional de Desarrollo en el cual se estableció como objetivo 12 lo siguiente: Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo. La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte (Poder Ejecutivo Federal, 2007). El objetivo de esto fue implementar en las escuelas públicas de nivel primaria la enseñanza del idioma inglés, ya que anteriormente solo se enseñaba en las escuelas de nivel secundaria y bachillerato.

El gobierno mexicano considera importante que los ciudadanos tengan una formación multicultural en las aulas en donde la tolerancia y respeto hacia otras culturas se practique de forma constante. Con la nueva propuesta de trabajo de la Licenciatura en

Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe se espera que los futuros maestros puedan incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se facilitará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

En el 2019, en el estado de Nuevo León habitaban aproximadamente 1.7 millones de mexicanos pertenecientes a la generación Z de acuerdo a la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo 2019 (INEGI, 2020). Es importante mencionar que este estado se conoce por su conveniente ubicación al norte del país, lo cual resulta estar muy cerca de nuestro país vecino, Estado Unidos de América. El estado de Nuevo León, a tan sólo dos horas y media de la frontera con Estado Unidos de América, se reconoce por ser el segundo estado con mayor Inversión Extranjera Directa del país (Flores, 2019). Debido a esto, el estado se reconoce por estar en comunicación constante con estadounidenses, acostumbrando a los nuevoleonenses a tener una actitud multicultural.

Por su parte, San Pedro Garza García, un municipio localizado en el estado de Nuevo León cuenta con aproximadamente 123,156 habitantes donde se estima que el 25.0% de los habitantes están dentro de esta misma generación (INEGI, 2016). Este municipio es reconocido por su alta actividad económica en el sector industrial, convirtiéndose en un destino popular para inversionistas extranjeros. En consecuencia a esto, la sociedad regiomontana ha ido reaccionando a esta multiculturalidad de manera positiva ya que se ve reflejada en la educación de los habitantes. Flores (2019) menciona que en general la zona metropolitana de Monterrey se distingue por su espíritu emprendedor que genera un círculo virtuoso por el alto nivel educativo e innovación, además de su comunidad empresarial. Las escuelas privadas de Monterrey, específicamente las que están ubicadas en el municipio de San Pedro Garza García, son escuelas bilingües de alta calidad educativa, en donde el inglés se enseña como primer idioma y se practica durante todo el día. Debido a que dominan muy bien el idioma inglés, algunos niños de estas privilegiadas escuelas buscan aprender otro idioma por su

cuenta para crecer su multiculturalidad. Por ende, las clases de idioma se han vuelto populares entre esta zona de estudiantes. Los principales idiomas que estudian de manera extracurricular los niños que habitan en esta localidad son el Francés y Alemán.

1.2 Diagnóstico

En este apartado se describe la evaluación diagnóstica y los resultados.

1.2.1 Descripción de la problemática. Uno de los componentes más importantes que el alumno debe poseer para aprender un idioma extranjero es la motivación. Se cree que éste es uno de los factores que puede influenciar severamente al estudiante para seguir o no seguir aprendiendo el idioma. La motivación, las actitudes y el conjunto de creencias sobre el aprendizaje del idioma se encuentran entre los factores determinantes que pueden influir en la eficiencia de los estudiantes en las clases de idiomas (Oroujlou et al., 2011).

Aprender un idioma extranjero puede ser retador para una gran cantidad de estudiantes, sin embargo, aquellos que están activamente involucrados e interesados en lograrlo son los que tienen más éxito. Gardner (2006) establece que los estudiantes con niveles altos de motivación tienden a ser mejor que los estudiantes con bajo nivel. Esto se debe a que el alumno que está motivado es más persistente en realizar las actividades, en lograr una meta y disfruta más las actividades. Entendido que la motivación toma un rol esencial en el proceso de aprendizaje en el lenguaje, es indispensable que el docente lo sepa crecer. La actitud negativa y la falta de motivación pueden conducir a obstáculos en la formación de un idioma (Oroujlou et al., 2011). Cuando existen estos obstáculos en la enseñanza, el alumno se envuelve en un ciclo vicioso en donde la actitud negativa y la carencia de interés por dominar el lenguaje se vuelven factores determinantes para que el alumno decida si quiere seguir con el aprendizaje.

El principal problema que se manifiesta en las clases particulares de idioma de los niños a intervenir es la falta de motivación. Esto se debe principalmente a que existe una falta de interés constante por aprender el idioma por parte de los estudiantes. Se entrevistó a las madres de los participantes para entender en general la situación. La

entrevista fue dirigida a ellas, ya que ellas observaron los cambios de actitud en sus hijos durante el semestre en el que se impartieron las clases. Los resultados de las entrevistas mostraron dos tendencias diferentes: (1) algunos participantes no tienen mucha actitud positiva de practicar un tercer idioma debido a que la escuela primaria a la que asisten es bilingüe y les resulta cansado aprender otro idioma extra, y (2) la otra parte del grupo de estudiantes sí tienen una mayor disposición de aprender un idioma extranjero, pero las clases y las actividades después de un tiempo determinado les resultan tediosas y optan por realizar otras actividades extracurriculares. Es importante mencionar que las clases a las que atendían los alumnos no se utilizaba ningún tipo de juego o gamificación y el uso de la tecnología era limitado.

Los estudiantes necesitan instrucción de calidad, aportes, interacción y oportunidades para obtener resultados significativos, no sólo para progresar, sino también para mantener la motivación para el aprendizaje de idiomas (Oroujlou et al., 2011). La falta de motivación al aprender un idioma es un problema muy común con el que los maestros de idioma se enfrentan constantemente.

1.2.2 Descripción de la herramienta metodológica. Las entrevistas que se hicieron a las madres ayudaron a acotar y comprender la situación general que se presentaba en los estudiantes sin embargo el diagnóstico de la problemática se realizó a los alumnos mediante la encuesta que se conforma en dos partes. La primera parte de la encuesta fue un examen de conocimientos y la segunda parte estuvo basada en el estudio de Gardner (1985), Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Se utilizó la versión Gardner (2004), en donde la encuesta buscó medir los principales cuatro factores que ayudan a predecir el resultado del aprendizaje de un idioma extranjero: el integrismo—que mide qué tan abierto es el estudiante hacia la otra cultura—, la actitud hacia la situación de aprender un idioma extranjero, la motivación y la ansiedad en el aprendizaje del lenguaje. La encuesta Gardner (2004) tiene diferentes secciones en donde utiliza la escala de Likert y tipo Likert. La versión original de Gardner (2004) cuenta con un total de 116 preguntas, siendo una encuesta muy extensa y cansada para los participantes, se eligieron las preguntas más pertinentes para hacer una versión reducida de 30 reactivos. Estas preguntas incluyeron los cuatro factores que Gardner considera fundamentales para

evaluar el resultado de aprendizaje del alumno al aprender un idioma extranjero. La segunda parte estuvo conformada por cinco preguntas de nivel básico de francés para conocer su conocimiento del idioma. No se esperaba que los alumnos tuvieran un alto conocimiento del idioma, esto se realizó para evaluar al final del curso si los alumnos obtuvieron el aprendizaje de los conceptos enseñados.

El diagnóstico tuvo una duración aproximada de 20 minutos en una sesión y la encuesta se realizó una sola vez antes de la implementación del proyecto de intervención. La plataforma para la encuesta fue *Google forms*, ya que es una herramienta dinámica y fácil de utilizar por los distintos involucrados. Se consideró que esta herramienta era la adecuada ya que el alumno la puede realizar desde su hogar. De acuerdo con Díaz de Rada (2002), otra ventaja de utilizar la encuesta es que se puede realizar en línea y es una herramienta de bajo costo.

1.2.3 Resultados del Diagnóstico. Los resultados de los exámenes mostraron que los alumnos de nivel básico no tenían comprensión de los temas de número, colores, animales y frutas en francés, ya que, en promedio, los participantes sólo contestaron correctamente el 57% del examen. En cuanto al instrumento de motivación, los resultados señalaron que solo el 14% de los alumnos consideran tener una alta motivación por aprender el idioma, sin embargo, como se muestra en la Figura 1, otros participantes no ven como objetivo importante en su vida el aprender francés, pero sí mostraron tener algo de interés por aprender lenguas extranjeras. Así mismo, se encontró que los alumnos sienten preocupación cuando tienen que hablar durante la clase.

Knowing French isn't really an important goal in my life.

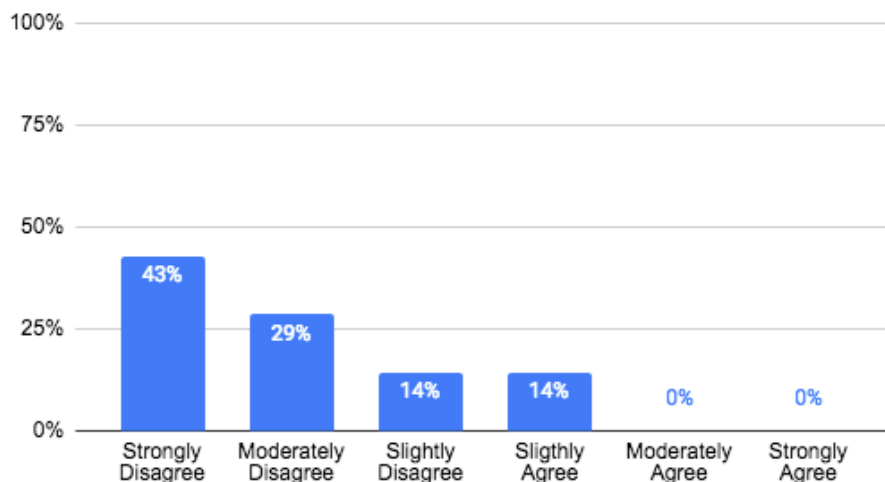


Figura 1. Pregunta sobre el objetivo personal de aprender francés de la encuesta AMTB. Marzo (2020)

Para poder entender mejor los resultados del diagnóstico anteriormente descritos, en la Tabla 1 se observan las respuestas de algunas de las preguntas por parte de los alumnos que realizaron la encuesta, en donde 7 corresponde a *muy alto* y 1 a *muy bajo*.

Tabla 1.

Resultados de la encuesta AMTB Sección A.

| | I worry about speaking in my French class | My interest in foreign languages is | My motivation to learn French is |
|----------------|--|--|-------------------------------------|
| Participante 1 | 6 | 7 | 6 |
| Participante 2 | 1 | 7 | 7 |

| | | | |
|----------------|---|---|---|
| Participante 3 | 7 | 5 | 6 |
| Participante 4 | 1 | 7 | 7 |
| Participante 5 | 3 | 6 | 5 |
| Participante 6 | 7 | 6 | 7 |
| Participante 7 | 4 | 5 | 6 |

1.3 Justificación de la intervención

1.3 Justificación de la intervención

El aprendizaje de un idioma extranjero puede ser difícil y tedioso. Los profesores de idioma extranjero se pueden encontrar con barreras que afectan el aprendizaje del estudiante, como por ejemplo la falta de motivación e involucramiento en la clase. Al fomentar actitudes positivas entre los estudiantes, se puede aumentar la motivación de los estudiantes (Oroujlou et al., 2011, Prieto Andreu, 2020). Una manera de aumentar las actitudes positivas entre estos es a través de juegos tecnológicos y el uso de gamificación. Ybarra y Green (2003), Guillen Diaz (2020) establecen que mientras se aprende un idioma extranjero, la tecnología puede proveer una experiencia de lenguaje muy valiosa a los estudiantes.

La educación basada en juego y la gamificación en el currículo puede ser acompañada por el uso de la tecnología en el aula. Con el avance actual de la tecnología, los juegos no sólo se utilizan como una forma de entretenimiento, sino también con fines educativos (Caponetto et al., 2014). Hoy en día estas nuevas metodologías de aprendizaje se han vuelto muy populares en los salones de clases ya que han demostrado tener resultados positivos en donde los estudiantes están más activos (Yürük, 2019). Los juegos en la educación cambiaron la naturaleza del aprendizaje, de un enfoque centrado en Yürük el maestro a un enfoque más centrado en el estudiante (Hashim et al., 2019).

Es por esto que se propone utilizar la gamificación y la educación basada en juego en las clases particulares de francés de los siete participantes de nivel básico, con el fin de aumentar la motivación durante el aprendizaje del idioma. Al utilizar herramientas tecnológicas y un aprendizaje basado en juego se busca lograr resultados favorables; además, se podría crear un ambiente donde los niños disfruten el aprendizaje.

Se considera que esto puede ser un posible medio para minimizar la problemática planteada en líneas arriba, ya que se ha comprobado que la gamificación ayuda a incrementar la motivación de los estudiantes que están estudiando un idioma extranjero. De esta manera se busca medir cómo la gamificación impacta en la motivación de los estudiantes. Rafiq et al. (2020) exponen que el uso de juegos en general y, en particular, la gamificación se ha considerado como uno de los métodos de enseñanza más destacados y efectivos en el aprendizaje de idiomas. Así mismo, es un método que no implica cambiar el contenido del curso, sino que genera un cambio en la metodología en la que se imparte la clase a los alumnos, siendo éste un método de bajo costo. La gamificación que implica la integración de elementos del juego en un contexto que no es de juego, se ha convertido en un método muy popular que puede mejorar la instrucción en el aula a un costo relativamente bajo (Landers et al., 2017).

La motivación toma un papel significativo en el aprendizaje de idioma, éste puede determinar el nivel de éxito que el estudiante tendrá en el aprendizaje adquirido. La motivación puede llegar a impactar tanto positiva como negativamente en el alumno, dependiendo de las actitudes que éste tenga hacia el lenguaje por aprender. Los estudios han aclarado que los estudiantes menos talentosos con un alto nivel de motivación se encuentran entre los mejores estudiantes de idiomas (Oroujlou et al., 2011, Granados Duarte y Castillo Delgadillo 2020). Es por esto que se considera que enriquecer la motivación en el aula es un aspecto muy importante para el desarrollo y adquisición de conocimiento de los estudiantes de idioma extranjero. El gran impacto que puede generar la motivación es un aspecto que anteriormente no se conocía.

El proyecto de intervención mide como la gamificación influye en la motivación durante el aprendizaje de una segunda lengua. Debido a que la motivación afecta a muchos estudiantes de la generación Z que son las personas que actualmente están

cursando educación preescolar, primaria, secundaria y primeros años de profesional. La naturaleza de este problema viene de las características sociales que tienen estos individuos después de haber experimentado nacer con la tecnología, lo cual los ayuda a tener actitudes y rasgos similares. Es por eso que se pretende involucrar la gamificación y la tecnología para ver el impacto en la motivación de los alumnos. Este conflicto le beneficia a las empresas de tecnología educativa ya que ellos brindan soluciones para mejorar este problema y es donde los estudiantes se sienten cómodos aprendiendo. Si esta situación no se atiende, los estudiantes de idioma extranjero de la generación Z caen en la posibilidad de perder la motivación en aprender un idioma extranjero, lo cual puede causar que estos dejen de practicar el idioma permanentemente.

Capítulo II. Marco Teórico

La motivación es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero ya que éste se puede ver afectado por el grado de motivación que el alumno posee. El tipo de motivación que cada alumno tiene puede variar pues depende de las metas y objetivos personales que los impulsan a querer aprender el idioma.

Es por esto que en el presente capítulo se abordan y definen los conceptos principales del proyecto. En un primer momento se menciona el concepto de motivación, los tipos de motivación y la gamificación. Posteriormente, se señalan investigaciones que han tenido por objeto de estudio el mismo tema, la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma. Lo anterior con el fin de comprender la problemática desde otros puntos de vista.

2.1 Motivación

La motivación es un factor muy importante en el proceso de aprendizaje. Es por esto que se considera primordial definir este concepto. Existen diferentes teorías de la motivación en donde autores como Maslow y MacClelland definen este concepto de manera diferente. Maslow (1987) sostiene que la motivación es el impulso que tiene el ser humano de satisfacer necesidades no satisfechas. En cambio, McClelland (1985) estipula que la motivación del ser humano está relacionada con la necesidad de sobresalir, de tener poder y afiliación. Por su parte, Chiavenato (2009) y Perret (2016) definen a la motivación como el resultado de la interacción entre el individuo y la situación que lo rodea. Dependiendo de la situación en la que se encuentre el individuo en ese momento y de cómo la viva, habrá una interacción entre él y la situación que motivará o no al individuo. Kleinginna y Kleinginna (1981), Ryan y Deci (2020) propone tres definiciones de motivación: (1) estado interno o condición que activa el comportamiento y lo orienta en una dirección dada, (2) como deseo que energiza y dirige el comportamiento hacia un objetivo o meta dada, (3) como influencia en las necesidades y deseos que afectan la intensidad y dirección de los comportamientos.

Por otro lado, Pintrich (1994), Erdogan y Mede (2021) proponen un modelo que identifica a la motivación como un elemento esencial para entender el rendimiento académico en el ámbito universitario. El autor explicó la motivación académica en la clase en términos de interacciones recíprocas entre tres componentes: (a) el contexto de la clase, (b) los sentimientos y creencias de los alumnos sobre su propia motivación, y (c) los comportamientos observables de los alumnos. Los primeros dos ayudan a definir el tercer punto. De esta manera, es indispensable entender estas tres interacciones que constantemente tienen los alumnos, ya que estos puntos son cruciales para definir la motivación que estos poseen.

La motivación puede tener efectos tanto positivos como negativos en la educación debido a que puede afectar de diferentes maneras en la vida académica del alumno. La motivación puede afectar la forma en que los estudiantes se acercan a la escuela en general, cómo se relacionan con los maestros, cuánto tiempo y esfuerzo dedican a sus estudios, cuánto apoyo buscan cuando tienen dificultades, cuánto intentan involucrarse o no involucrarse en lo académico, cómo realizan las evaluaciones y más (Usher et al., 2012, Schunk y DiBenedetto, 2020).

Así mismo, se ha comprobado que la motivación está ligada directamente con el rendimiento académico del alumno. De acuerdo a Gottfried (1985, 2009); Ryan y Deci (2000, 2009, 2020), estipulan que no sólo se ha relacionado una mayor motivación para aprender con un mejor rendimiento académico, sino también con una mayor comprensión conceptual, satisfacción con la escuela, autoestima y ajuste social, y con menores tasas de deserción.

A pesar de que los investigadores Murray (2011), Pintrich (2003), Ryan y Deci (2000, 2020) , utilizan diferentes marcos conceptuales para pensar sobre la definición de motivación, esencialmente están de acuerdo con los principales factores que los estudiantes deben tener para estar motivados. Dichos factores son: (1) capacidad, creencia de que son capaces de hacer algo; (2) autonomía/control, capacidad de establecer metas apropiadas y ver una correlación entre esfuerzo y resultado; (3) interés/valor, interés personal en la tarea y un sentimiento de que su valor es vale la pena el esfuerzo para completarlo; y (4) la relación, necesidad de sentirse parte de un grupo o

contexto social y exhibir un comportamiento apropiado para ese grupo (Murray, 2011; Pintrich, 2003; Ryan y Deci, 2000, 2020). Se considera importante comprender estas dimensiones de motivación en el área educativa, que se derivan del trabajo de académicos importantes, porque constituyen a la base de comprender el funcionamiento de la motivación en el ámbito educativo y como esta se puede identificar y agrandar.

2.1.2 Motivación intrínseca y extrínseca. Existe un esfuerzo por parte de los investigadores en identificar qué es lo que realmente motiva a los estudiantes. Generalmente se reconocen dos tipos de motivaciones: la intrínseca y la extrínseca. Pintrich (2003), Rheinberg y Engeser (2018) sostienen que la motivación intrínseca es el deseo de hacer o lograr algo porque uno realmente quiere y se complace o ve valor en hacerlo. La motivación intrínseca nace directamente del individuo y no necesita de factores externos para realizar la actividad. Según Gardner y Lambert (1959), Rahardjo y Pertiwi (2020) la motivación integrativa se refiere al aprendizaje de idiomas para el crecimiento personal y el enriquecimiento cultural; es decir, al alumno le gusta aprender una lengua para encajar en la sociedad del idioma aprendido. Este tipo de motivación está ligado con la pasión y el deseo. El núcleo de la motivación es lo que podría llamarse pasión, que se relaciona con los objetivos y deseos intrínsecos de una persona (Oroujlou et al., 2011).

Por otro lado, la motivación extrínseca es el deseo de hacer o lograr algo, no para generar gusto o felicidad, sino porque hacerlo conduce a un cierto resultado (Pintrich, 2003). Este tipo de motivación es conducida por estímulos externos a la persona. Un ejemplo en el ámbito educativo podría ser sacar buenas calificaciones para ganar una beca académica. No obstante, el objetivo deseado no tiene que ser un factor externo físico, sino también puede ser psicológico. Por ejemplo, cuando un niño realiza su tarea para recibir un elogio por parte de sus padres, es un estímulo externo pero psicológico.

Algunas personas consideran la motivación intrínseca y extrínseca como un divisor entre la verdadera motivación y la atención de uno hacia cierta cosa. Sin embargo, de acuerdo a Usher et al. (2012), otros no ven una división sino un espectro; cualquier acción podría estar motivada por una combinación de factores intrínsecos y

extrínsecos. Se considera casi imposible entender que el alumno sólo pueda tener uno u otro tipo de motivación, generalmente estos van acompañados. Además, es importante considerar que cada alumno tiene motivaciones diferentes a los demás, lo cual lleva a actuar a cada alumno de manera diferente. Usher et al. (2012) sostienen que algunos estudiantes pueden estar motivados y sostenidos a través de sus creencias de autoeficacia, mientras que otros están motivados a esforzarse, persistir y lograr debido a sus objetivos, sus intereses personales, sus creencias de valor o factores contextuales.

2.1.3 Motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero. El término motivación en un contexto de aprendizaje de un segundo idioma se define, según Gardner (1985) como hasta qué punto el individuo trabaja o se esfuerza por aprender el idioma debido al deseo de hacerlo y la satisfacción experimentada en esta actividad. La motivación en el aprendizaje de un idioma puede darse por diferentes impulsos y objetivos. Esta es una combinación de variables que incluye el esfuerzo y energía gastada en aprender el idioma, así como también la razón de este lo cual sirve como objetivo para orientar el esfuerzo del estudiante. Lennartsson (2008) menciona que la motivación y la voluntad de aprender un segundo idioma son los factores que se consideraron mucho más importantes que los sociales. La disposición del alumno, el objetivo de aprender el idioma y la satisfacción encontrada son factores que ayudarán a determinar el rendimiento que el alumno tendrá en el aprendizaje. La motivación, las actitudes y el conjunto de creencias sobre el aprendizaje del idioma se encuentran entre los factores determinantes que pueden influir en la eficiencia de los estudiantes en las clases de idiomas (Oroujlou et al., 2011).

2.1.3.1 Actitud hacia el aprendizaje de un idioma extranjero. Según Latchanna et al. (2009) la actitud se acepta como un concepto importante para comprender el comportamiento humano y se define como un estado mental que incluye creencias y sentimientos. Las creencias y sentimientos hacia el aprender un idioma pueden afectar tanto positivamente como negativamente en el aprendizaje del estudiante. Tener una actitud positiva hacia el aprendizaje de un idioma es un buen comienzo, después de todo, es la actitud buena o mala del estudiante lo que hace la vida fácil o difícil en el aula de idiomas extranjeros (Oroujlou et al., 2011). Sin embargo, si el

estudiante posee una actitud negativa, ésta puede ser convertida en positiva y facilitar los resultados favorables del aprendizaje. Las actitudes se desarrollan dentro de un marco de referencia y éstas son circunstanciales. Si el alumno ingresa a la clase con actitudes bastante neutrales sobre el idioma, o incluso positivas, y tiene una estructura de personalidad que le permitirá tener una apertura y disposición para percibir y responder, sus actitudes sobre el aprendizaje del idioma y el lenguaje serán fuertemente influenciados por la situación misma (Oroujlou et al., 2011). Por lo tanto, se necesitan buenas actitudes y sentimientos para aumentar la eficiencia de los estudiantes en las clases de aprendizaje de idiomas.

2.1.4 Motivación integrativa e instrumental. Según Falk (1978) los estudiantes que tienen más éxito al aprender un idioma cuando lo tienen como objetivo, son aquellos a quienes les gustan las personas que hablan el idioma, admiran la cultura y tienen el deseo de familiarizarse o incluso integrarse en la sociedad en la que se usa el idioma, este tipo de motivación es conocida como integrativa. Este tipo de motivación se presenta mayormente cuando personas migran de un país a otro en donde el idioma es diferente a su idioma materno. Se ven en la situación de aprender el idioma para poder encajar socialmente en la comunidad y tener sentido de pertenencia a esta. Oroujlou et al. (2011) afirman que la motivación integrativa está típicamente asociada con el éxito de adquisición de una amplia cantidad de registros y una pronunciación nativa.

Hudson (2000, citado por Oroujlou et al., 2011) sostiene que la motivación instrumental es generalmente caracterizada por el deseo de obtener algo práctico y concreto de estudiar un segundo idioma. La motivación instrumental tiene como objetivo adquirir el lenguaje de una manera utilitaria como por ejemplo cumplir con los requerimientos de la escuela para la graduación. Este tipo de motivación es caracterizada a menudo con la adquisición de un segundo idioma, donde hay poquito o no hay integración social por parte del estudiante a la comunidad en la que el lenguaje se está aplicando (Oroujlou et al., 2011). Se cree que existe una conexión entre la motivación instrumental y el éxito del aprendizaje de un segundo idioma. La literatura sobre motivación afirma que las personas que tienen una motivación instrumental tienen más éxito en la adquisición del segundo idioma (Oroujlou et al., 2011).

Gardner (1985) argumenta que tanto las orientaciones integrales como las instrumentales son extrínsecas, ya que el lenguaje se aprende para satisfacer algún objetivo además del disfrute de la actividad per se. En línea con esta posibilidad, algunas investigaciones de Noels et al. (2000) demostraron que la orientación instrumental está más fuertemente correlacionada con la regulación externa y menos con los otros subtipos motivacionales.

2.2 Gamificación y educación basada en juego (EBJ)

Con el avance actual de la tecnología, los juegos no sólo se utilizan como una forma de entretenimiento, sino también con fines educativos (Caponetto et al., 2014). Con el tiempo, los juegos han obtenido más valor en el sector de la educación, ya que han ayudado a darle un giro diferente al método de enseñanza. Los juegos en la educación cambiaron la naturaleza del aprendizaje, de un enfoque centrado en el maestro a un enfoque más centrado en el estudiante (Hashim et al., 2019). Los términos involucrados con las bases del juego en la educación se conocen como gamificación y educación basada en juego. La gamificación es un nuevo término que aporta el significado de los juegos en la educación e incluye los elementos del juego, que están integrados en aplicaciones que no son de juegos (Putz, 2015).

Por otro lado, Plass et al. (2015) señalan que las definiciones de aprendizaje basado en juegos enfatizan principalmente que es un tipo de juego con resultados de aprendizaje definidos. Un corolario de esta definición es que el proceso de diseño de juegos para el aprendizaje implica equilibrar la necesidad de cubrir el tema con el deseo de priorizar el juego (Plass et al., 2015). Sin embargo, estos dos términos son completamente diferentes del uno al otro. Estas diferencias son tan significativas en el rol educativo, que investigadores hacen hincapié en diferenciar estos dos. Bruder (2014) describió las diferencias entre gamificación y juegos. El primero es una actividad ajena al juego, que se establece mediante el uso de principios del juego. Por lo general, la gamificación también requiere un esfuerzo que trata de mezclar muchos principios de enseñanza / aprendizaje para lograr algunas tareas complejas. Recursos como el sitio

web de Teachthought (2014), también identificaron la gamificación como uso juego como mecánica en aplicaciones no relacionadas con el juego para obtener adquisiciones de comportamiento específicas. En la gamificación no se utilizan juegos para lograr el aprendizaje. En contraste, la educación basada en juego sí utiliza los juegos como método de enseñanza. Ceker (2017) describe el aprendizaje basado en el juego como simplemente aprender jugando y jugando. Al contrastar la gamificación con el aprendizaje basado en juegos, se puede decir que con la gamificación se aprende en un entorno no orientado al juego, este se convierte en un entorno de juego mediante el uso de los principios del juego y componentes del juego. En cambio, con el aprendizaje basado en juegos se pretende enseñar cualquier materia como un todo o como un módulo totalmente mediante el uso de juegos.

El uso de la gamificación y la educación basada en juego en el aula trae múltiples beneficios, siendo uno de los principales el incremento de la motivación. Cuando se usa la gamificación en la educación, generalmente se enfoca en aumentar el interés de los estudiantes por las lecciones, impulsar el espíritu competitivo en la clase y motivarlos a participar en el proceso de aprendizaje mediante el uso de herramientas como puntos, insignias, niveles y tablas de clasificación (Ceker, 2017). De igual manera, la educación basada en juego ayuda a relajar el ambiente de la clase, lo cual ayuda a que los estudiantes presten más atención. Plass (2015) argumenta que cuando se juega un juego educativo, las interacciones de los jugadores con el juego los motivaron y fomentaron el procesamiento cognitivo del contenido del juego, mejorando así el aprendizaje.

2.2.3 Aplicación en el aprendizaje de un idioma. De acuerdo a los investigadores Iaremenko et al. (2017) y Rafiq et al. (2020), la aplicación de la gamificación y educación basada en juego ayuda significativamente en el aprendizaje de un segundo idioma. El uso de juegos, en general, y la gamificación, en particular, se ha considerado como uno de los métodos de enseñanza más destacados y efectivos en el aprendizaje de idiomas (Rafiq et al., 2020). Así mismo, se califica como una herramienta en donde los estudiantes disfrutan el aprendizaje del idioma. Iaremenko et al. (2017) argumenta que la gamificación es uno de los métodos más divertidos, atractivos y

efectivos en el aprendizaje de idiomas. Estas herramientas se vuelven prometedoras al enseñar ya que ayuda a que los alumnos se enfoquen en el mensaje y no estrictamente en las formas lingüísticas. Esto reduce la ansiedad y el miedo a ser juzgados negativamente frente a otras personas, que es uno de los principales factores que impiden a los estudiantes usar el idioma extranjero en público (Rafiq et al., 2020).

La ventaja principal de utilizar la gamificación en el aprendizaje de un segundo idioma es darles a los alumnos la seguridad de equivocarse sin miedo. Se sugiere que un entorno gamificado para el aprendizaje de idiomas podría aumentar la motivación y el compromiso de los alumnos y brindarles la libertad de fracasar sin temor a aprender (Dehghanzadeh et al., 2019). De la misma forma, se considera que la gamificación puede ayudar a incrementar el placer de aprender un segundo idioma ya que se realiza de una manera divertida. Michos (2017) explica por qué debería preferirse la gamificación en las aulas de idiomas con los siguientes elementos: modifica el estado de ánimo dentro del aula, aumenta el sentimiento de felicidad de los alumnos, proporciona descansos de la fatiga del alumno, aumenta la motivación y mejora la atención, aumenta la participación de los estudiantes en las actividades del aula, estimula una actividad orientada a objetivos, y hace que el aprendizaje sea divertido.

2.2.4 Herramientas tecnológicas para la aplicación de gamificación y EBJ. Con la rápida integración de la tecnología e internet, la visión de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras debe mejorarse a través de una perspectiva diferente de la educación (Yürük, 2019). Diferentes herramientas tecnológicas han surgido para apoyar la educación desde una nueva perspectiva. Las herramientas tecnológicas educativas tienen como fin ayudar a incrementar el involucramiento a los alumnos y hacer el aprendizaje más divertido. Ybarra y Green (2003) y Condorri Limachi (2020) argumentan que mientras que se aprende un segundo idioma, la tecnología provee una experiencia de lenguaje valiosa para los estudiantes.

Una de las herramientas de gamificación más populares que se puede preferir usar en clase es *Kahoot!* (Yürük, 2019). Ésta es una aplicación gratuita basada en un juego en línea que incluye opciones como cuestionarios, debates y encuestas que hacen que el proceso de aprendizaje sea desafiante, divertido y atractivo. De acuerdo con

Yürük (2019) *Kahoot!* Se puede utilizar como un rompehielos para relajar el ambiente del aula e incitar la motivación de participar en el resto de la sesión. Otra herramienta tecnológica en el área educativa es *Duolingo*. Figueroa (2015) describe que *Duolingo* es una plataforma de traducción de aprendizaje de idiomas gamificada donde los usuarios progresan a través de varios niveles. Esta aplicación cubre las áreas de vocabulario, gramática, habla y escucha. Esta herramienta ayuda a desenvolver al aprendiz y captar su atención a lo largo de la práctica. Huynh et al. (2017) mencionan que se ha encontrado en literatura de investigación que *Duolingo* muestra eficacia para mantener la atención del usuario y aumentar la competencia lingüística.

2.3 Investigaciones similares

Después de establecer lo que se entiende por motivación, gamificación y educación basada en juego, a continuación se presentan algunas investigaciones que han tenido como objetivo medir, evaluar e incrementar la motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero.

El primer caso es el de Weseley (2014) quien tuvo como objetivo investigar la motivación y qué factores contribuyen a ella en el aprendizaje de idiomas de una escuela de inmersión lingüística, en Estados Unidos de América. El estudio de enfoque mixto tuvo una duración total de siete meses. En la primera fase de la investigación la muestra total fue de 135 alumnos, entre 10 y 14 años de edad, de cinco diferentes escuelas de inmersión lingüística. Primero se aplicó una encuesta dividida en dos partes. Por un lado se usó la escala Attitude, Motivation Test Battery (AMTB), con el objetivo de medir las actitudes y motivaciones sobre el aprendizaje de idiomas, junto con las nociones relacionadas desarrolladas con el marco teórico del modelo socioeducativo. Por el otro, se aplicó una encuesta de 10 reactivos de autoevaluación donde el estudiante debía calificar su propia capacidad para completar diferentes tareas comunicativas en el idioma de destino. Asimismo, se realizaron entrevistas semi estructuradas a 35 alumnos con el objetivo de hacer una conexión a través de la inferencia y el análisis entre sus perspectivas y la literatura. Los resultados mostraron que hay una persistencia y desgaste

en los programas de inmersión, y existe una falta de desarrollo de la comprensión intercultural en los estudiantes de inmersión. Los alumnos están obligados al aprendizaje del idioma, no lo hacen por interés propio o porque entiendan la cultura del país del idioma que están aprendiendo.

Otro ejemplo es la investigación de Azar y Tanggaraju (2020), quienes investigaron los tipos de motivación que los estudiantes de licenciatura de una escuela privada de Malasia tienen para aprender el idioma inglés. También desearon determinar el nivel motivacional de los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma. La muestra fue de 150 estudiantes de segundo año de una universidad en Selangor, Malasia, siguiendo un muestreo intencional. Este estudio utilizó un enfoque cuantitativo en el que los datos se recopilaron a través del cuestionario adaptado de Attitude, Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (1972). Los datos se analizaron cuantitativamente y mostraron como resultado que los estudiantes tienen un alto nivel de motivación instrumental para el aprendizaje del inglés, en comparación con la motivación integrativa, resultativa e intrínseca. Sin embargo, se mostró que los cuatro tipos de motivación se encuentran en un nivel motivacional alto.

Por su parte, Nana y Sidhu (2019) exploraron el nivel de motivación de los estudiantes de secundaria para aprender inglés como lengua extranjera. El estudio involucró a 487 estudiantes de segundo de secundaria de tres escuelas intermedias ubicadas en Kaili, al suroeste de China. El estudio tuvo un enfoque mixto donde los datos se recopilaron a través de un cuestionario y entrevistas semi estructuradas. Se usó el cuestionario adaptado de Attitude, Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (1972) traducido en mandarín. El cuestionario contaba con 30 preguntas en total relacionadas a la motivación intrínseca y extrínseca. Las entrevistas fueron en mandarín con el fin de comprender mejor el nivel de motivación de los estudiantes. Los resultados de la investigación indicaron que los estudiantes están motivados para aprender Inglés y que estaban un poco más motivados de manera extrínseca. Los resultados también mostraron que hubo una diferencia significativa en los niveles de motivación en función del género, indicando que las mujeres tenían un mayor nivel de motivación. Los encuestados también expresaron sentimientos similares en el nivel de motivación

durante las entrevistas semi estructuradas. Todos estos hallazgos indican que la mayoría de los estudiantes de segundo de secundaria de China están motivados para aprender Inglés ya que ven la importancia del idioma en el mundo actual.

Yürük (2019) se propuso demostrar que *Kahoot* se puede utilizar como actividad de revisión en las aulas de idiomas extranjeros para mejorar la motivación de los alumnos. Su investigación también tuvo como objetivo recopilar información sobre las percepciones de los estudiantes sobre esta aplicación incluida en el proceso educativo. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes universitarios de los departamentos de Traducción e Interpretación, y Lengua y Literatura Inglesa de la Universidad de Selçuk en Turquía. Fueron 15 participantes de entre 18 y 20 años de edad. El nivel de inglés de los participantes era pre-intermedio. *Kahoot* se implementó tres veces al final de cada tres unidades de estudio. Para la parte cuantitativa del estudio, los datos se recopilaron a través de un cuestionario de 20 ítems para determinar las percepciones del uso del *Kahoot*. Los resultados de la investigación mostraron que el uso de *Kahoot* proporciona un aprendizaje más permanente en comparación con el aprendizaje del idioma en un entorno de clase tradicional, la aplicación *Kahoot* mejora los niveles de éxito de los estudiantes y aumenta el interés de los estudiantes en la lección. *Kahoot* aumenta la efectividad de la lección y brinda a los estudiantes la oportunidad de expresarse en una atmósfera cómoda. Además, la aplicación contribuye a mejorar la motivación proporcionando un aprendizaje activo.

En la investigación de Halim et al. (2020) tuvo como objetivo examinar la motivación y las percepciones de los estudiantes en el aprendizaje del idioma inglés a través de juegos de preguntas en línea como Kahoot! y Quizizz. Se investigó a un total de 60 estudiantes de una primaria en el país de Malasia. La muestra fue seleccionada específicamente a personas con nivel bajo/intermedio de fluidez en inglés. La muestra seleccionada no era capaz de hablar el idioma por sí mismos y mostraban indiferencia sobre utilizar el inglés y no participaban mucho en clase. La investigación tuvo una duración total de dos semanas. El instrumento de investigación que se utilizó fue una adaptación de la encuesta de Gardner, Attitude and Motivation Test Battery (AMTB). La encuesta sólo consistió en 15 preguntas y algunos elementos fueron adaptados de

Rajendran et al. (2019) que también los había adaptado de la encuesta AMTB de Gardner. Los elementos del cuestionario se clasificaron mediante una escala de tipo Likert de cuatro puntos. Los resultados sugirieron que los alumnos tenían un mayor nivel de motivación para aprender inglés usando juegos de preguntas en línea. Se demostró que la mayoría de los alumnos percibía el uso de la gamificación en el aprendizaje del idioma como útil para mejorar sus habilidades en inglés. Muchos de ellos creen que aprender inglés en línea con juegos de preguntas como Kahoot! y Quizizz pudo aumentar su interés y sus habilidades de comunicación en inglés.

Capítulo III. Diseño del Proyecto de Intervención

La motivación es un elemento clave en el aprendizaje de un segundo idioma. De aquí que, el presente proyecto de intervención tuvo como propósito aumentar la motivación mediante la gamificación y la educación basada en juego (EBJ). Para lograr lo anterior, es indispensable planear los objetivos y metas para entender a hacia dónde se enfocó el proyecto.

En ese sentido, el presente capítulo da a conocer el diseño del Proyecto de Intervención; se plantea el objetivo general junto con sus metas e indicadores de logro. Así mismo, se muestra la planeación de las actividades en donde se incluye (en el cuadro de planeación) el nombre de la actividad, la temporalidad de ejecución, y el nombre de los responsables, entre otros. Además, se señalan los recursos necesarios que se requirieron para el proyecto, junto con los costos. Finalmente, se aborda la sostenibilidad del proyecto para el futuro y la manera que se planeó presentar los resultados a la comunidad.

3.1 Objetivo general

Incrementar la motivación en el aprendizaje de clases particulares de un idioma extranjero en niños mexicanos con residencia en San Pedro Garza García en Nuevo León, México usando gamificación y *Kahoot!*.

3.1.1 Objetivos específicos

1. Evaluar el grado de motivación, las actitudes hacia la cultura francesa y el conocimiento del idioma que poseen los alumnos previo a la implementación del proyecto
2. Crear las actividades de intervención basadas en gamificación y EBJ
3. Implementar la intervención utilizando la gamificación y EBJ en el desarrollo del proyecto

4. Evaluar el grado de motivación, las actitudes hacia la cultura francesa y el conocimiento del idioma que poseen los alumnos posterior a la implementación del proyecto
5. Comparar los resultados de las evaluaciones
6. Analizar los resultados de la intervención

3.2 Metas e indicadores de logro

La meta principal del proyecto fue que el grupo de participantes aumentará su motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero. A continuación, en la Tabla 2 se muestran las metas e indicadores de logro que se plantearon obtener como resultado del proyecto de intervención.

Tabla 2

Metas e indicadores de logro

| Metas | Indicadores de Logro |
|---|---|
| Evaluar el conocimiento de vocabulario y cultura francesa | El 80% de los participantes contesten la encuesta completa. |
| Evaluar la motivación, actitudes y ansiedad a través de una encuesta previamente y posteriormente a la implementación | El 80% de los participantes contesten la encuesta completa. |
| Implementar la intervención con gamificación y EBJ durante 4 semanas | Tener el 70% de la asistencia durante las 4 semanas. |
| Aumentar la motivación de los alumnos | La motivación aumentó por un 10%. |
| Aumentar las actitudes positivas hacia la cultura francesa | Actitudes positivas aumentaron 10% |
| Disminuir la ansiedad durante el aprendizaje del idioma extranjero | Ansiedad disminuyo por un 10% |
| Incrementar el conocimiento de vocabulario y cultura francesa | El conocimiento de vocabulario y cultura aumento 10% |

3.3 Instrumentos

El instrumento principal que se utilizó fue la encuesta que está basada en el estudio de Gardner (1985), Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). Se utilizó la versión Gardner (2004), en donde la encuesta busca medir los principales cinco factores que ayudan a predecir el resultado del aprendizaje de un idioma extranjero: la integratividad, la actitud hacia la situación de aprender un idioma extranjero, la motivación y la ansiedad del lenguaje, en otras palabras, se mide la motivación con orientación integrativa e instrumental. La Tabla 3 muestra los cinco constructos en los que Gardner (2004) basa el cuestionario de preguntas.

Tabla 3

Descripción de las diversos constructos de la motivación medidas por la AMTB.

| Constructo | Descripción |
|--|---|
| Integratividad | Se refiere al deseo del estudiante de idiomas de identificarse con el grupo cultural de la lengua estudiada (Gardner, 2010). |
| Ansiedad del Lenguaje | Es la ansiedad que un alumno puede experimentar cuando usa el idioma de estudio en un entorno instruido (es decir, ansiedad en la clase de idioma) o fuera del aula (es decir, ansiedad por el uso del idioma) (Gardner, 2010). |
| Motivación | Considera la intensidad motivacional, el deseo de aprender el idioma y las actitudes hacia el aprendizaje del idioma. |
| Actitud hacia la situación del aprendizaje | Considera las actitudes del estudiante de idiomas hacia el profesor de idiomas y las actitudes hacia el curso de idiomas. |
| Otras variables | Considera la motivación instrumental y el estímulo de los padres hacia el aprendizaje del idioma. |

A pesar de que Gardner (1985) define los cuatro factores mencionados anteriormente, se considera importante agregar el constructo de las variables que se midieron en el proyecto de intervención. Gardner (1985) identificó dos roles importantes de los padres en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras de los niños que se denominan rol activo y rol pasivo, y las actitudes de los padres se convertirán en un factor que influye en el aprendizaje de los niños de un idioma que no sea su lengua

materna. Gardner (2010), recomienda tomar los constructos como un todo y no las variables dentro de los constructos para evaluar de mejor manera la encuesta AMTB.

La encuesta se divide en dos apéndices en donde el primero busca conocer los principales factores mencionados anteriormente de acuerdo a lo que los estudiantes saben tomando a consideración sus experiencias y conocimientos previo, este apéndice utiliza la escala tipo Likert. En la segunda parte de la encuesta Gardner (2004) busca conocer los principales cuatro factores de acuerdo a los sentimientos de los estudiantes y se utiliza la escala de Likert. La versión original de Gardner (2004) cuenta con un total de 116 preguntas, siendo una encuesta muy extensa y cansada para los participantes, se eligieron las preguntas mas pertinentes para hacer una versión mas reducida de 30 preguntas. Estas preguntas incluyen los cuatro factores que Gardner considera que son los fundamentales para evaluar el resultado de aprendizaje del alumno al aprender un idioma extranjero. El orden de las preguntas es el azar.

Se considera que la encuesta es la herramienta más acertada para identificar y mostrar si la intervención funcionó o no. Este cuestionario ha demostrado ser una medida confiable de varios constructos con respecto a la actitud hacia el aprendizaje de idiomas y la motivación (Gardner, 2010). Éste se ha utilizado en diferentes estudios mencionados en el capítulo 2. Además, se cree de gran valor para aplicarlo en el proyecto pues Gardner diseñó esta encuesta específicamente para medir la motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero. Deldeniya et al., 2018 argumentan que la encuesta AMTB ha sido probado por Gardner y sus colegas en Canadá y en muchos otros países como Croacia, Japón, Polonia, Rumania y España. Esta encuesta se realizó en la primera y última clase para ver los cambios y poder medir el impacto del proyecto en los alumnos. Esta encuesta se puede consultar en el Anexos 1.

3.4 Programación de actividades y tareas

En la Tabla 4 se muestra la planeación de las actividades especificando las actividades y tiempos. Estas actividades las realizó únicamente el líder del proyecto. La tabla está dividida en actividades por semanas.

Tabla 4

Programación de actividades

| Actividades | Meses/semanas | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|---------------|---|---|---|------------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|---|--|---|
| | Agosto | | | | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | |
| Planeación de la intervención | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de la intervención | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Análisis e interpretación | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | | | |
| Conclusión y recomendaciones | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | | | |
| Elaboración del Informe | | | | | | | | | | | | | ■ | ■ | | |
| Presentación | | | | | | | | | | | | | | | | ■ |

La aplicación de la intervención tuvo una duración total de cuatro semanas consecutivas para medir si la motivación del alumno aumentó durante el aprendizaje de un segundo idioma. La frecuencia fue de dos clases por semana, de 40 minutos cada clase. Durante estas cuatro semanas la enseñanza se enfocó en vocabulario. En las siguientes tablas se describen las actividades que se impartieron utilizando la gamificación y EBJ para ayudar a lograr el objetivo del proyecto. Se muestra la descripción de actividades, responsables, recursos y tiempo (ver de Tabla 5 a 12).

Tabla 5

Clase 1. Vocabulario

| Nombre de la Actividad: Presentación/ Saludo | | | |
|--|-----------------|----------|--------------|
| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |

| | | | |
|--|------------|--|-------------------|
| Evaluación inicial | 20 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> | |
| Video Saludos | 3 minutos | encuesta | |
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos el vocabulario básico para presentarse/saludar | 10 minutos | | Maestra de idioma |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 7 minutos | | |

Tabla 6
Clase 2. Cultura

Nombre de la Actividad: Comida Francesa

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|---|-----------------|--|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos los diferentes tipos de comida francesa | 20 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> | |
| Videos de comida francesa | 10 minutos | videos | |
| | 10 minutos | | Maestra de idioma |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | | | |

Tabla 7
Clase 3. Vocabulario

Nombre de la Actividad: Colores

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|

| | | | |
|---|------------|--|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos los nombres de los colores en francés | 15 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> juego en línea videos | Maestra de idioma |
| Video colores | 5 minutos | | |
| El alumno participó de manera grupal en el juego de horcado | 10 minutos | | |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | | |

Tabla 8
Clase 4. Vocabulario

Nombre de la Actividad: Números

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|---|-----------------|--|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos los números | 15 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> Juego en línea Videos | Maestra de idioma |
| Video números | 5 minutos | | |
| El alumno participó de manera grupal en el juego de horcado | 10 minutos | | |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | | |

Tabla 9
Clase 5. Cultura

Nombre de la Actividad: Ciudades mas importantes en Francia

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|

| | | | |
|---|------------|---|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos las ciudades más importantes de Francia | 15 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> videos | Maestra de idioma |
| Videos | 15 minutos | | |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | | |

Tabla 10
Clase 6. Vocabulario

Nombre de la Actividad: Animales

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|---|-----------------|---|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos los animales en francés | 15 minutos | 8 computadoras presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> juego en línea videos | Maestra de idioma |
| Video animales | 5 minutos | | |
| El alumno participó de manera grupal en el juego de horcado | 10 minutos | | |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | | |

Tabla 11
Clase 7. Vocabulario

Nombre de la Actividad: Frutas y verduras

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|
|-----------------------------|-----------------|----------|--------------|

| | | | |
|---|------------|---|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos los nombres de las frutas y verduras en francés | 15 minutos | 8 computadoras | |
| Videos frutas y verduras | 10 minutos | presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> | |
| El alumno participó de manera grupal en el juego de horcado | 5 minutos | juego en línea videos | Maestra de idioma |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | | |

Tabla 12
Clase 8. Cierre

Nombre de la Actividad: Repaso

| Descripción de la Actividad | Plazo de Tiempo | Recursos | Responsables |
|--|-----------------|---|-------------------|
| Presentación de <i>Google Slides</i> en donde se enseñó a los alumnos un repaso breve de todos los temas de las sesiones previas | 10 minutos | 8 computadoras | |
| Se realizó quiz en <i>Kahoot!</i> para comprobar el aprendizaje | 10 minutos | presentación <i>Google Slides</i> <i>quiz Kahoot!</i> | Maestra de idioma |
| Evaluación Final | 20 minutos | | |

El líder del equipo se encargó de los materiales didácticos, incluyendo los juegos y el *quiz* de *Kahoot*. Así mismo, se encargó de crear la sesión *Zoom* y de portar una computadora para dicha sesión. Los alumnos fueron los encargados de proveer una computadora portátil para participar en la sesión *Zoom* y para contestar el *quiz* de *Kahoot*.

3.5 Recursos del Proyecto

Para realizar el proyecto con éxito se necesitaron diferentes recursos humanos, materiales y financieros. Algunos de estos recursos son muy básicos y otros más complejos. A continuación, se presenta la Tabla 13 en donde se exponen los recursos necesarios para el proyecto. Es importante mencionar que no hubo costo al aplicar la intervención debido a que la docente y los participantes ya contaban con los recursos necesarios. Se tomaron en consideración todos los recursos, incluyendo los que ya se tienen.

Tabla 13

Recursos del proyecto

| | |
|----------------------------|---------------------------|
| Recursos humanos | 1 instructor de idiomas |
| Recursos materiales | 8 computadoras portátiles |
| | 1 cuenta de <i>Kahoot</i> |
| | 1 cuenta de <i>Zoom</i> |
| | <i>Google Slides</i> |
| | 4 Juegos en línea |

3.6 Sostenibilidad del proyecto

Las condiciones del proyecto posibilitan la continuidad de éste. El diseño de intervención mostrado previamente, se puede replicar con diferentes alumnos, inclusive en diferentes idiomas. A pesar de que las clases fueron diseñadas particularmente para estos alumnos, el esqueleto del diseño del proyecto es el mismo para cualquier circunstancia. Sólo es necesario modificar el contenido para personalizarlo de acuerdo al idioma y nivel de idioma. Así mismo, se puede aplicar como consultoría para escuelas o instituciones educativas en donde imparten idiomas para diagnosticar y aumentar la motivación en el aprendizaje del alumno. Puede ser una herramienta para ayudar al

alumno a entender el porqué está estudiando el idioma y lograr que continúe sus estudios.

3.7 Entrega de resultados

Los resultados del desarrollo del proyecto se expusieron de manera explícita en un reporte ejecutivo a los padres de los participantes. El objetivo de usar un resumen ejecutivo es mostrar los resultados de manera clara, objetiva y específica sin tener mucha información que pueda confundir al lector. Dicho reporte incluyó los objetivos del proyecto, la metodología y los resultados. Así mismo, se usaron gráficas para mostrar los resultados de la manera más clara. Este reporte se entregó al finalizar el proyecto y después de analizar los resultados.

Capítulo IV. Presentación, interpretación y análisis de los resultados de las estrategias del proyecto de intervención

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos por la implementación del proyecto de intervención. Los hallazgos se muestran de manera comparativa, la evaluación inicial y final. Se analizan los resultados de acuerdo a las metas y objetivos principales de la intervención. Así mismo, se plantean las observaciones que se presentaron durante la implementación incluyendo las áreas de oportunidad, áreas fuertes y recomendaciones para futuras implementaciones.

4.1 Resultados del proyecto de intervención

En la implementación del proyecto de intervención participaron siete alumnos de diversas escuelas privadas de la ciudad de Monterrey, donde el inglés se enseña como segundo idioma y se practica todo el tiempo dentro de las escuelas. Es por esto que la evaluación Attitude Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner (2004) fue implementada en el idioma original que es el inglés. Los participantes fueron de género masculino y femenino, siendo la mayoría masculino; tuvieron un rango de edad de siete a catorce años, mismos que cursan entre primero de primaria y tercero de secundaria.

Es muy importante mencionar que durante el proyecto de intervención, a nivel mundial, se estaba atravesando una pandemia sanitaria por el virus SARS-CoV2 también conocido como Coronavirus o COVID-19. Debido a esta pandemia, se suspendieron clases presenciales en todas las instituciones de la ciudad de Monterrey. Por ende, dicha implementación fue de manera virtual; se hizo uso de la plataforma *Zoom* como el medio principal de comunicación y ejecución de la intervención. Los participantes se conectan remotamente desde sus hogares todos los lunes y miércoles en el horario acordado.

Un desafío que siempre estuvo presente en la implementación fue mantener la atención del alumno durante la clase. Lo anterior debido a que como se mencionó líneas arriba, la pandemia obligó a todos los centros educativos a trasladar sus clases a modo en línea. En ese sentido, los participantes pasaban muchas horas frente a la computadora

durante la mañana, para luego seguir con la implementación. Debido a esto, se determinó que las clases de la intervención tuvieran una duración como máximo de 40 minutos, y también la versión original Gardner (2004), de la encuesta inicial y final, se modificó para que fuera más corta. Se obtuvieron exitosamente las respuestas con 100% de participación por parte de los alumnos de la encuesta inicial y final de la intervención. Así mismo, se contó con el 93% de la participación total del grupo durante la implementación de la intervención.

4.1.1 Análisis Cuantitativo

Como se detalló en el Capítulo III Método, la intervención consistió en un curso de francés para principiantes. Con el fin de medir el impacto del curso en cuanto al aprendizaje del idioma, se aplicó un examen de conocimientos como diagnóstico y al finalizar el curso. A su vez, se quiso indagar sobre el impacto de la intervención en cuanto a la motivación de los participantes por aprender un segundo idioma. En ese sentido, a continuación, se muestran los resultados de ambas evaluaciones.

4.1.1.1 Examen de Conocimientos

El examen de conocimientos consistió en preguntas básicas de vocabulario sobre los temas de frutas, números y colores, en un nivel principiante. Al comparar los resultados de la evaluación inicial y final, se puede ver el incremento en el conocimiento de vocabulario, una vez que se terminó la intervención. Los resultados presentados en la Tabla 14 muestran el total de respuestas correctas que cada participante obtuvo en la evaluación inicial y final, donde se puede apreciar de manera detallada el efecto en el aprendizaje que se obtuvo después de la intervención.

Tabla 14

Resultados de respuestas correctas en el examen de conocimientos por participante

| Participante | Evaluación Inicial | Evaluación Final | $\Delta\%$ |
|--------------|--------------------|------------------|------------|
| 1 | 100% | 80% | -20% |
| 2 | 100% | 100% | 0% |

| | | | |
|----------|------------|------------|------------|
| 3 | 40% | 100% | 60% |
| 4 | 60% | 100% | 40% |
| 5 | 40% | 100% | 60% |
| 6 | 20% | 100% | 80% |
| 7 | 20% | 60% | 40% |
| Promedio | 57% | 91% | 37% |

Un ejemplo del tipo de preguntas que incluyó el examen de conocimientos, es el que se muestra en la Figura 2. A través de un reactivo de opción múltiple, se les preguntó a los estudiantes sobre el nombre de la manzana en el idioma francés. Siendo así, se observa en la Figura 2 una mejora en dicho conocimiento. La respuesta correcta aumentó en un 43%; solamente el 24% de los participantes contestaron de manera equivocada.

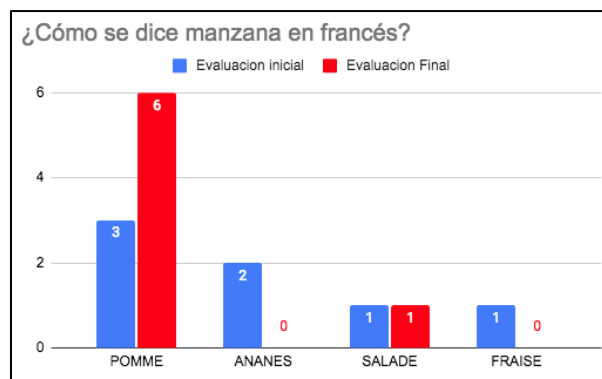


Figura 2. Pregunta de conocimiento de vocabulario sobre las frutas en francés. Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

Estos resultados muestran que el grupo incrementó en promedio un 37% su conocimiento en vocabulario después de la intervención. Esto indica que se logró una de las metas iniciales del proyecto donde se buscaba que el grupo aumente por lo menos un 10% en su conocimiento de vocabulario.

4.1.1.2 Attitude Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner Sección A

En relación a la motivación de los participantes por aprender un segundo idioma, el Attitude Motivation Test Battery (AMTB) fue utilizado a través de una encuesta en línea. Este instrumento tiene como objetivo medir los cinco constructos definidos por Gardner (1985). Estos cinco constructos son: (1) integratividad, (2) motivación, (3) actitudes hacia el lenguaje, (4) ansiedad hacia el lenguaje y (5) otras variables (instrumentalismo y estímulo de los padres). Esta herramienta consta de dos partes divididas en Sección A y Sección B.

La escala utilizada en la Sección A de la encuesta fue de escala tipo Likert, donde se determinó el nivel de acuerdo sobre lo que sentían los participantes en relación a su conocimiento y experiencias previas relacionadas al idioma francés y su cultura. La escala utilizada en esta etapa fue de seis intervalos, de *fuertemente en desacuerdo* a *fuertemente de acuerdo*.

Al igual que el examen de conocimiento, esta encuesta fue aplicada previa y posteriormente a la intervención. Siendo así, la Figura 3 muestra los resultados de las medias que obtuvieron los participantes en cada variable de estudio. Se observa un decremento en la media de 0.72 puntos después de la intervención en el constructo de ansiedad del lenguaje. Este resultado se puede deber a la incorporación de la gamificación y educación basada en juego en el aula. Rafiq et al. (2020) argumentan que estas herramientas ayudan a que los alumnos se enfoquen en el mensaje y no estrictamente en las formas lingüísticas, ayudando a reducir la ansiedad y el miedo a ser juzgados negativamente frente a otras personas, que es uno de los principales factores que impiden a los estudiantes usar el idioma extranjero en público. Por otro lado, la motivación tuvo un incremento del 0.01 puntos, mientras que el integrativismo tuvo un crecimiento de 0.19. También el constructo de actitudes obtuvo un aumento de 0.04. Oroujlou et al. (2011) sostienen que es la actitud buena o mala del estudiante lo que hace la vida fácil o difícil en el aula de idiomas extranjeros. El incremento de actitud demuestra que los alumnos adoptaron una actitud buena durante las clases de francés. Otras

variables, la sección donde se incluyen preguntas relacionadas al instrumentalismo y estímulo de los padres se mantuvo igual.

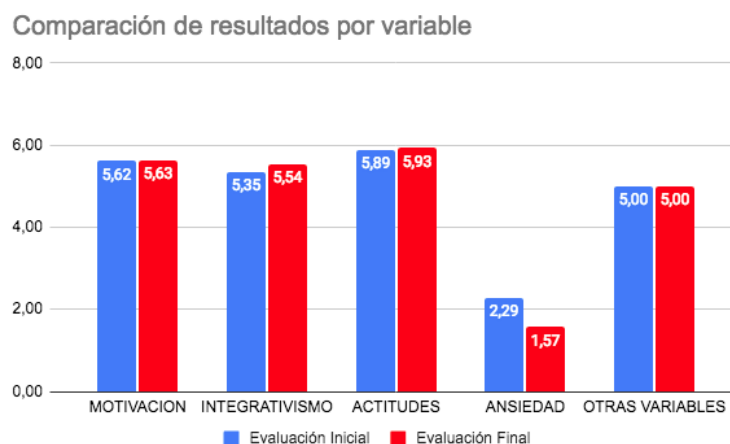


Figura 3. Comparación de resultados de las cinco variables de la encuesta AMTB Sección A. Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

4.1.1.3 Attitude Motivation Test Battery (AMTB) de Gardner, Sección B

La Sección B de la encuesta constó de escala Likert donde se determinó el nivel de motivación de acuerdo a los sentimientos de los participantes. La escala utilizada en esta etapa tuvo siete intervalos, de *muy bajo a muy alto*, de *débil a fuerte*, de *desfavorable a favorable*, y de *muy poco a mucho*.

En relación a la motivación general de los alumnos por aprender el idioma francés, los resultados que muestra la Figura 4 indican que hubo un cambio positivo en la media de 0.14 puntos. Gardner (1985) define la motivación como hasta qué punto el individuo trabaja o se esfuerza por aprender el idioma debido al deseo de hacerlo y la satisfacción experimentada en esta actividad. En relación a los resultados, la motivación del grupo, de acuerdo a las preguntas de la Sección B, incrementó después de realizar la intervención.

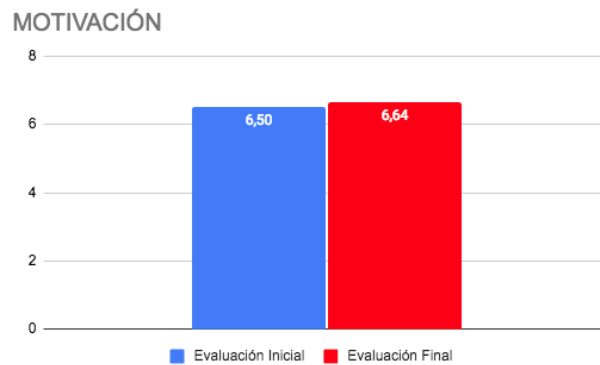


Figura 4. Media de las preguntas referente a la variable de motivación de AMTB Sección B. Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

Al pasar al constructo de integratividad por aprender lenguas extranjeras, se contrastaron los puntajes de la muestra en la pre y post evaluación. Siendo así, se aprecia un aumento de dicho interés (Figura 5). Gardner (2010) define la integratividad como el deseo de un estudiante de idiomas de identificarse con el grupo cultural de la lengua que esta aprendiendo. En la evaluación final se puede observar que hubo un incremento de 0.43 puntos, lo que indica que la apertura por aprender lenguas extranjeras aumentó. Falk (1978) sostiene que los estudiantes con mayor motivación integrativa son aquellos que tienen mayor éxito en el aprendizaje del idioma.

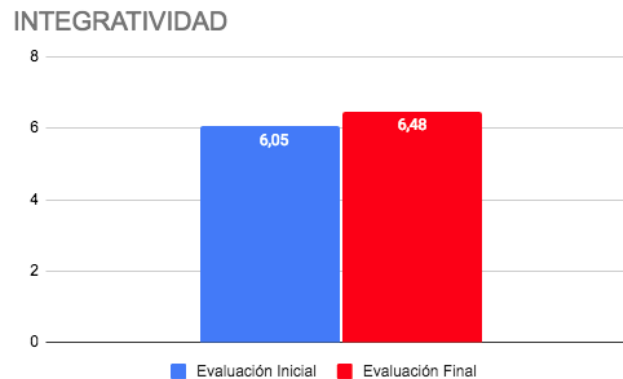


Figura 5. Media de las preguntas referente a la variable de integratividad de AMTB Sección B. Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

En el constructo de la actitud por aprender el idioma francés, también ocurrió una mejora después de la intervención, como se aprecia en la Figura 6. En la evaluación inicial la media total del grupo fue de 6.14 puntos, en contraste, en la evaluación final fue de 6.71, datos que indican que la actitud por aprender francés aumentó por 0.57 puntos.

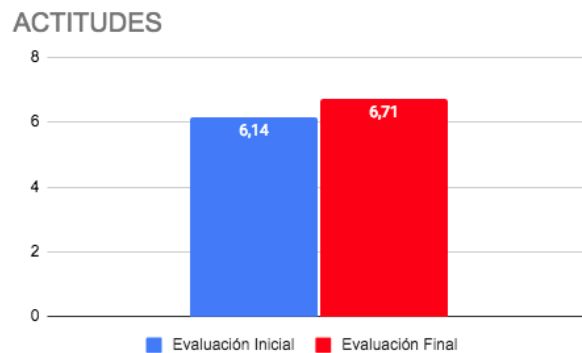


Figura 6. Media de las preguntas referente a la variable de actitudes de AMTB Sección B Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

Con respecto a la ansiedad del lenguaje, en la Figura 7 se observa que dicha ansiedad disminuyó. Al comparar las medias grupales antes y después de la intervención, ésta disminuyó 1.14 puntos. Lo anterior, podría ser un indicador de que la gamificación y la educación basada en juego ayudó a crear seguridad en los alumnos, y consecuentemente disminuyó su miedo y ansiedad al participar en clase.

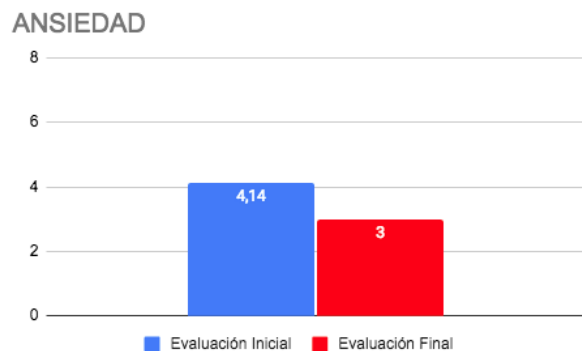


Figura 7. Media de las preguntas referente a la variable de ansiedad del lenguaje del AMTB Sección B

Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

Por último, el constructo de otras variables tuvo un cambio positivo después de la aplicación de la intervención por 0.71 puntos (ver Figura 8). Estas preguntas estuvieron relacionadas a la estimulación de los padres respecto al aprendizaje del idioma francés. Gardner (1985) sostiene que las actitudes de los padres son un factor que influye en el aprendizaje de los niños de un idioma que no sea su lengua materna.



Figura 8. Media de las preguntas referente a otras variables del AMTB Sección B Octubre (2020) (Datos recabados por el autor)

Con los resultados mostrados previamente, se puede afirmar que la motivación por aprender el idioma francés creció después de la intervención. Este crecimiento se vio reflejado también en las actitudes, la integratividad y la influencia de los padres en el aprendizaje del idioma. Esto ayudó a que los alumnos aumentarán su conocimiento de vocabulario en el aula. La motivación, las actitudes y el conjunto de creencias sobre el aprendizaje del idioma se encuentran entre los factores determinantes que pueden influir en la eficiencia de los estudiantes en las clases de idiomas (Oroujlou et al., 2011).

Estos resultados positivos también fueron fruto relacionado a la gamificación y educación basada en juego. En la investigación de Halim et al. (2020) los resultados sugirieron que los alumnos tenían un mayor nivel de motivación para aprender inglés usando juegos de preguntas en línea. Así mismo, en la investigación de Yürük (2019) los resultados mostraron que el uso de *Kahoot!* mejoró los niveles de éxito de los

estudiantes y aumentaron el interés de los estudiantes en la lección, incrementan la efectividad de la lección y brindan a los estudiantes la oportunidad de expresarse en una atmósfera cómoda. Además, el autor mencionó que la aplicación contribuye a mejorar la motivación proporcionando un aprendizaje activo.

Dehghanzadeh et al. (2019) sostiene que la gamificación es una herramienta que ayuda a los estudiantes a brindarles la libertad de fracasar sin temor a aprender creando un ambiente más relajado. Se puede decir que la gamificación y la educación basada en juego ayudó a reducir la ansiedad del lenguaje durante la intervención.

En comparación con el estudio de Azar y Tanggaraju (2020), en donde los estudiantes mostraron estar más motivados de manera instrumental que integrativa, los resultados de la presente intervención demostraron que los participantes estaban motivados con orientación integrativa. Según Gardner y Lambert (1959) la motivación integrativa se refiere al aprendizaje de idiomas para el crecimiento personal y el enriquecimiento cultural; es decir, al alumno le gusta aprender una lengua para encajar en la sociedad del idioma aprendido. Así mismo, estos resultados contrastaron con la investigación de Nana y Sidhu (2019) donde concluyen que los alumnos de China de segundo de secundaria estaban motivados por aprender un idioma extranjero porque encontraron la importancia y beneficio de aprender el idioma, en cambio los participantes de la intervención mostraron querer aprender el idioma por deseo propio y enriquecimiento cultural.

4.2 Observaciones del proyecto de intervención

Al realizar la intervención se observaron áreas fuertes y áreas de oportunidad. Una de las áreas fuertes del proyecto fue la utilización de Kahoot! debido a que los alumnos mostraron mucho interés en el juego y ayudó a crear un ambiente relajado para que los estudiantes se sintieran cómodos si no contestaban de manera correcta la pregunta. Otra fortaleza del proyecto fue la duración total de las clases porque los alumnos podían enfocarse durante 35 minutos, lo cual ayudó a tener un aprendizaje eficaz del idioma.

Un área de oportunidad que se presentó durante la intervención fue el contenido y diseño de la clase, ya que algunos alumnos contaban con conocimiento de algunos temas y otros no. Lo anterior representó un desbalance en el aprendizaje del grupo y provocó que los alumnos que ya tenían previo conocimiento del tema se aburririeron un poco. Otra área de oportunidad fue la elección de videos, a pesar de que los alumnos mostraban estar interesados en los videos, unos parecieron ser muy largos para su atención, y otros no estaban de acuerdo a la edad de los participantes.

4.2.1 Recomendaciones

Una de las principales recomendaciones es que los estudiantes del grupo de idioma estén en un rango de edad muy parecido, máximo 2-3 años de diferencia. Tener un grupo con mucha variedad de edad puede ocasionar un desbalance durante el aprendizaje, ya que los materiales para la clase y la forma de enseñar debe de adaptarse dependiendo de la edad del alumno para captar la atención de éste. La participante más joven de la intervención demostró batallar más para aprender el idioma, mientras que a los participantes más grandes les resultó muy fácil.

Otra recomendación es presentar materiales dinámicos pero no lo suficientemente largos para aburrir al alumno. Los participantes de la intervención mostraron interés en los videos presentados en la clase, sin embargo, se notó que cuando los videos duraban más de cuatro minutos, los alumnos perdían la atención en el video. Así mismo, se recomienda que las clases virtuales tengan una duración corta de entre 30 y 40 minutos, ya que los niños no aguantan estar mucho tiempo enfrente de la computadora con atención plena.

Por último, se recomienda utilizar *Kahoot!* como herramienta para la gamificación dentro del aula de idiomas. Se observó que los alumnos mostraban entusiasmo y se creó un sentido de competencia entre ellos mismos al realizar las actividades, lo cual ayudó al alumno a mantenerse involucrado en la actividad y a poner atención durante la clase. Así mismo, se recomienda integrar elementos culturales al contenido de la clase para que el área integrativa del alumno crezca provocando un posible crecimiento en la motivación de éste.

Capítulo V. Conclusiones

El presente capítulo tiene como objetivo dar cierre al proyecto de intervención. De esta manera, se hace una descripción integral y se adjuntan las conclusiones generales y particulares del proyecto “La gamificación como motivador en el aprendizaje de una segunda lengua”. Así mismo se incluye el entregable de resultados a los padres de familia y se presentan algunos comentarios finales del proyecto. El proyecto tuvo como objetivo principal incrementar la motivación en el aprendizaje de clases particulares del idioma francés en niños mexicanos con residencia en el municipio de San Pedro Garza García en Nuevo León, México utilizando el enfoque pedagógico de gamificación y la herramienta *Kahoot!*. El proyecto inició con un diagnóstico de francés nivel básico a los siete alumnos con edad de entre 7 y 14 años, con el fin de medir su nivel de conocimiento del idioma y su nivel de motivación utilizando la encuesta de Gardner (2004) Attitude Motivation Test Battery (AMTB). Se identificó que los alumnos tenían muy poco conocimiento del idioma y que los niveles de motivación de acuerdo a los alumnos eran buenos.

Se instruyó de manera virtual en la plataforma *Zoom* los temas de número, frutas y verduras, colores, animales e historia cultural de Francia durante 4 semanas con una frecuencia de dos veces a la semana en una duración de 40 minutos cada clase. Se utilizaron además herramientas tecnológicas adicionales como Powerpoint, *Youtube* y juegos digitales. al final de todas las clases.

Con la finalidad de analizar el impacto del proyecto en la motivación de los alumnos, al finalizar las 4 semanas se realizó de nuevo el examen de conocimientos y la encuesta de Gardner (2004) Attitude Motivation Test Battery (AMTB).

5.1 Conclusiones generales y particulares.

Los resultados del proyecto de intervención mostraron impactar positivamente la motivación de los alumnos. Es importante recordar que Gardner (1978) estipula que para medir la motivación y las actitudes de los estudiantes al aprender un idioma es importante considerar los 5 constructos de la encuesta (Integrativismo, Motivación, Actitudes, Ansiedad y otras variables), ya que los 5 constructos determinan directamente la motivación. Se puede afirmar que el objetivo principal del proyecto se cumplió. La motivación por aprender el idioma francés creció después de la intervención. Este crecimiento se vio reflejado también en los demás constructos; actitudes, integratividad y la influencia de los padres en el aprendizaje del idioma. Es imprescindible mencionar que la ansiedad disminuyó. Estos cambios ayudaron a que los alumnos aumentarán su conocimiento de vocabulario en el aula y se sintieran más seguros practicándolo, uno de los hallazgos más importantes de la intervención fue que el grupo aumentó su seguridad disminuyendo la ansiedad por 1.14 puntos.

Estos resultados se justifican con otras investigaciones similares por diferentes autores como Halim et al.(2020) y Yürük (2019) entre otros, mencionados anteriormente donde se justifica el uso de la gamificación como motivador en el aprendizaje de una segunda lengua. También se justifica que la motivación es un elemento muy importante que los alumnos deben de poseer al aprender un idioma extranjero. Con esto se reafirma que la Gamificación y el uso de herramientas tecnológicas si ayudaron a incrementar la motivación de los alumnos en las clases particulares de francés en nivel básico con residencia en San Pedro Garza García en Monterrey, México. Es significativo mencionar que de acuerdo a los resultados el proyecto de intervención se generó más impacto en el ámbito emocional de los estudiantes que del experimental. Esto se ve reflejado en que el cambio positivo fue mayor en la Sección B de la encuesta, en la cual los alumnos contestaron preguntas de acuerdo a sus sentimientos relacionados al idioma y cultura francesa.

En conclusión, el reto más crucial durante la intervención fue la pandemia sanitaria de SARS COVID-19 que se estaba viviendo. Esto provocó que los alumnos estuvieran más cansados de estar frente a la pantalla, además del efecto emocional de estar encerrados por mucho tiempo provocando estar más desesperados y aburridos.

Otro reto que se presentó fue que el rango de edad entre los participantes era mucho, lo cual incitó que los grandes se aburrieron un poco debido a que ya tenían algo de conocimiento y las clases fueron diseñadas para alumnos más chicos. A pesar de esto, se logró exitosamente la intervención y se logró medir la Gamificación en el aprendizaje de un idioma extranjero. Se observó que los alumnos disfrutaron las clases y los juegos generando resultados positivos en la evaluación final.

5.2 Resultados a la comunidad

Los resultados del proyecto se expusieron de manera explícita en un reporte de resultados a los padres de los participantes. El objetivo de usar un resumen fue mostrar los resultados de manera clara, objetiva y específica para que los padres pudieran comprender fácilmente el contenido. El reporte constó de cuatro partes; problemática, objetivo, metodología y resultados. Se utilizaron gráficas para exponer los resultados de manera visual. Así mismo se realizó un video de fotos y fragmentos de la clase para que los padres puedan entender visualmente lo que estaban haciendo sus hijos durante las clases. El video y el reporte se enviaron por correo electrónico como se acordó con las mamás. El reporte de resultados se encuentra en Anexos.

5.3 Comentarios finales

Se recomienda utilizar la encuesta de Garder (2004) Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) para medir la motivación del alumno. Es una herramienta confiable y acertada ya que fue diseñada con el propósito de ser utilizada específicamente para evaluar la motivación en el aprendizaje de un idioma extranjero y ha sido utilizada en diversas partes del mundo por numerosos investigadores. Se sugiere que si los alumnos son de edad chica se acorte la encuesta para que no sea tedioso para el alumno y sea contestada con certeza.

Se recomienda utilizar la herramienta *Kahoot!* para las clases de idiomas. Se observó que durante la intervención los alumnos mostraban estar más atentos y portaron una postura de competencia creando un ambiente relajado de juego pero de aprendizaje

significativo. También se recomienda empapar al alumno de información cultural del país ya que se percibió un incremento de interés cuando los participantes aprendían sobre la cultura francesa.

La motivación es el elemento más importante al aprender un idioma sin embargo es importante estar conscientes de los 5 constructos que influyen a la motivación del alumno; integratividad, ansiedad del lenguaje, motivación, actitudes hacia el lenguaje y el rol de los padres. El papel del profesor es inminente para fomentar y crecer el deseo y el interés por aprender una segunda lengua. Efectivamente, la Gamificación sirve como un medio para motivar al alumno durante el aprendizaje de una segunda lengua.

Referencias

- Ajisoko, P. (2020). El uso de Duolingo para mejorar el aprendizaje de vocabulario de Inglés. *Revista Internacional de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje*, 15(7), 149–155. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.3991/ijet.v15i07.13229>
- Alkash, K. A. M., y Al-Dersi, Z. E. M. (2013). Ventajas de usar la presentación de PowerPoint en el aula EFL y el estatus de su uso en la Universidad de Sebha. *Revista Internacional de Lengua Inglesa y Estudios de Traducción*, 1(1), 3-16.
- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 5-14.
- Anghel, B., Cabrales, A., y Carro, J. M. (2016). Evaluación de un programa de educación bilingüe en España: el impacto más allá del aprendizaje de lenguas extranjeras. *Consulta económica*, 54(2), 1202–1223. <https://doi.org/10.1111/ecin.12305>
- Caponetto, I., Earp, J., y Ott, M. (2014). Gamificación y educación: una revisión de literatura. *Actas de la Conferencia Europea sobre Aprendizaje Basado en Juegos*, 1 (octubre), 50–57. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=99224935&site=ehost-live>
- Cilliers, E. (2017). El reto de enseñar a la generación Z. *GENTE: Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 3. 188-198.
- Çeker, E., & Özdamlı, F. (2017). What “Gamification” is and what it’s not. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 221–228. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.13187/ejced.2017.2.221>
- Chalhoub-Deville, M. (2001). Pruebas de idiomas y tecnología: pasado y futuro. *Aprendizaje de idiomas y tecnología*, 5(2), 95-98.
- Chicca, J., y Shellenbarger, T. (2018). Conectando con la Generación Z: Enfoques en educación en enfermería. *Enseñanza y aprendizaje en enfermería*, 13(3), 180-184.
- Condori Limachi, B. (2020). Uso de la tecnología de la información y comunicación y el aprendizaje del idioma inglés.

- Dehghanzadeh, H., Fardanesh, H., Hatami, J., Talaee, E., y Noroozi, O. (2019). Usando la gamificación para apoyar el aprendizaje del Inglés como un segundo idioma: una revisión sistemática, *Computadora Asistida para el Aprendizaje de Idioma*, 1-24.
- Deldeniya, M., Khatibi, A., y Azam, S. (2018). AN ANALYSIS OF STUDENTS' MOTIVATION AND ATTITUDES TOWARD LEARNING JAPANESE LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN SECONDARY SCHOOLS IN SRI LANKA. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 0. doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejfl.v0i0.1913>
- Díaz de Rada, V. (2002). Presentación [Introducción]. TIPOS DE ENCUESTAS Y DISEÑOS DE INVESTIGACIÓN (pp. 1-16). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Ding, D., Guan, C., y Yu, Y. (2017). Aprendizaje basado en juego en educación terciaria: Una nueva experiencia de aprendizaje para la generación Z. *Revista Internacional de Tecnología de Información y Educación*, 7(2), 148.
- Erdogan, G., y Mede, E. (2021). The Evaluation of an English Preparatory Program Using CIPP Model and Exploring A1 Level Students' Motivational Beliefs. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1).
- Falk, J. (1978). *Linguistics and language: A survey of basic concepts and implications* (2nd Ed.). John Wiley and Sons.
- Fuertes, M.T.(2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. 9 (3), 237 - 258.
- Figuroa Flores, J. F. (2015). Usando la Gamificación para aumentar el aprendizaje de un segundo idioma. *Revisión de Educación Digital*, 27, 32–54
- Fisher, G. (2018). Atrayendo a la generación Z: Un estudio sobre la implementación de grupos de Facebook en cursos de idiomas y en múltiples contextos.
- Flores, L. (2019). Nuevo León, segundo destino de inversión estadounidense. Recuperado de: <https://www.eleconomista.com.mx/estados/Nuevo-Leon-segundo-destino-de-inversion-estadounidense-20191115-0002.html>

- Gardner, R. C. (1985). Attitude/motivation test battery.
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold (p.10).
- Gardner, R. C. (2004). Attitude/motivation test battery: International AMTB research project. Canada: The University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. (2006). The socio-educational model of second language acquisition: A research paradigm. *EUROSLA Yearbook*, 6, 237-260.
- Gardner, R. C. (2010). Motivation and Second Language Acquisition: the Socio-Educational Model. New York, NY: Peter Lang Publishing.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272.
- Gottfried, A. E. (2009). Commentary: The role of environment in contextual and social influences on motivation: Generalities, specificities and causality. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 462-475). New York: Routledge.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-345.
- Granados Duarte, R. E., y Castillo Delgadillo, J. S. (2020). Experiencias narrativas acerca de la competitividad en el aula de L2 de estudiantes javerianos de la Licenciatura en Lenguas Modernas.
- Guillen Diaz, G. I. (2020). Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TICs) en el aprendizaje del idioma inglés en el nivel secundario de la Institución Educativa Rafael Loayza Guevara.
- Hashim, H., Rafiq, R. M., y Md Yunus, M. (2019). Mejorando la gramática de los estudiantes de ESL con el aprendizaje gamificado. *Revista Inglés del Mundo Árabe (AWEJ) Edición especial en CALL*, (5).
- Huynh, D., y Iida, H. (2017). Un análisis de los efectos de la racha ganadora en el curso de idiomas de “Duolingo”. *Revista Asia- Pacífico de Información Tecnológica y Multimedia*, 6(2), 23–29.

- Iaremenko, N. V. (2017). Enhancing english language learners' motivation through online games. *Information Technologies and Learning Tools*, 59(3), 126-133. Recuperado de www.scopus.com
- INEGI (2016). Panorama sociodemográfico de Nuevo León 2015. Recuperado de: <http://datos.nl.gob.mx/wp-content/uploads/Censo2015/019%20SAN%20PEDRO%20GARZA%20GARCIA.pdf>
- INEGI (2019). Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018, Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- INEGI (2020). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) 2019 Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enoe/15ymas/doc/resultados_ciudades_enoe_2019_trim4.pdf
- Jackson, L. (2016). Globalización y Educación. Enciclopedia de Investigación de Educación de Oxford.
- Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivat. Emot.* 5:345–379.
- KRAMSCH, C. (2014). Enseñando Lengua Extranjera en una era de Globalización: Introducción. *Revista de lengua moderna*, 98(1), 296-311. Recuperado de: www.jstor.org/stable/43651759
- Kocaman, N., & Kocaman, O. (2015). Parents' views regarding foreign language teaching in pre-school institutions. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, (Special Issue for INTE 2015), 383-393. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED589196.pdf>
- Landers, R. N., Armstrong, M. B., y Collmus, A. B. (2017). Cómo usar los elementos del juego para mejorar el aprendizaje: Aplicaciones de la teoría del aprendizaje gamificado. En *juegos serios y aplicaciones de Edutainment* (pp. 457-483). Springer, Cham.

- Latchanna, G. & Dagnev, A. (2009). Attitude of teachers towards the use of active learning methods. *E-journal of All India Association for Educational Research*, 21(1), <http://www.ejournal.iaer.net/vol21109/12.%20Latchana%20&%20Dagnev.pdf>
- Lennartsson, F. (2008). Students' motivation and attitudes towards learning a second language: British and Swedish students' points of view. Recuperado de: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:vxu:diva-2571>.
- Marín, K. O., Ruiz, A. A., y Henao, E. A. (2016). La motivación como un factor clave de éxito en las organizaciones modernas. *Colección Académica de Ciencias Sociales*, 3(2), 22-35.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and personality*. MA: Addison-Wesley, Recuperado de www.scopus.com
- Michos, M. (2017). Gamificación en la enseñanza de un idioma extranjero, conoces Kahoot?, *Revista Moderna de Tecnología en el Aprendizaje de Idiomas*.
- Murray, A. (2011). Montessori elementary philosophy reflects current motivation theories. *Montessori Life*, 23(1), 22-33.
- McClelland, D. C. (1985). *Human Motivation*, Recuperado de: www.scopus.com
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Noels, K. A. (2001). Aprendiendo español como segunda lengua: orientaciones y percepciones de los alumnos sobre el estilo de comunicación de sus profesores. *Aprendizaje de Idioma*, 51(1), 107–144. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.1111/0023-8333.00149>
- Oroujlou, N., y Vahedi, M. (2011). Motivación, actitud y aprendizaje de idiomas. *Procedia-Social y Ciencias del comportamiento*, 29, 994-1000.
- Perret, R. (2016). *El Secreto de la motivación*. México. Obtenido de <https://static1.squarespace.com/static/54d1216ae4>

b032ab36c26b61/t/5aa32f749140b73db65c927f/1520643968955/El+Secreto+de+La+Motivaci%C3%B3n+WEB.pdf

- Pintrich, P. R. (1994). Student motivation in the college classroom. *Handbook of college teaching: Theory and applications*, 23-43.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). Plan nacional de desarrollo, 2007-2012. Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Prieto Andreu, J. M. (2020). Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios. *Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios*, 73-99.
- Putz, L. M. y Treiblmaier H. (2015). Creando la teoría basada en investigación para la Gamificación, en la Conferencias de Informacion sistematica en America (AMCIS), 1-13.
- Rafiq, K. R. M., Pazilah, F. N., Tong, G. Y., Yunus, M. M., y Hashim, H. (2020). ¡Juego encendido! Desarrollo y evaluación de juegos de computadora para el aula de ESL. *Revista Internacional de Investigación Científica y Tecnológica*, 9(2), 1976-1980. Recuperado de: www.scopus.co
- Real Academia Española. (2019). Encuesta. Diccionario De La Lengua Española. Recuperado de: <https://dle.rae.es/encuesta?m=form>
- Rahardjo, A., & Pertiwi, S. (2020). Learning Motivation and Students' Achievement in Learning English. *JELITA*, 1(2), 56-64.
- Rheinberg, F., & Engeser, S. (2018). Intrinsic motivation and flow. In *Motivation and action* (pp. 579-622). Springer, Cham.
- Reyes Cruz, M. del, Murrieta Loyo, G., y Hernández Méndez, E. (2011). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12). <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.22201/cimsur.18704115e.2011.12.126>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 171-196). New York: Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Royle, M. T., y Hall, A. T. (2012). La relación entre la teoría de las necesidades de McClelland, el sentimiento de responsabilidad individual y la responsabilidad informal para los demás. *Revista Internacional de Investigación Administrativa y de Mercado, 5*(1), 21-42.
- SEP. (2019). Educación Intercultural para Todos. Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/planes/leprib/ed_todos
- Schunk, D. H., y DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology, 60*, 101832.
- Survey Monkey. (2020). Cómo realizar una investigación cualitativa. Recuperado de: <https://es.surveymonkey.com/mp/conducting-qualitative-research/>
- Taormina, R., y Gao, J. (2013). Maslow y la Jerarquía de la Motivación: midiendo la satisfacción de las necesidades. *Revista Americana de Psicología, 126*(2), 155-177. doi:10.5406/amerjpsyc.126.2.0155
- Usher, A., Kober, N., y Centro de Políticas Educativas. (2012). 1. Que es Motivación y por importa?, en Centro de Políticas Educativas.
- Ybarra, R. y Green, T. (2003). Uso de tecnología para ayudar a los estudiantes de ESL / EFL a desarrollar habilidades lingüísticas, *Revista de Internet TESL, Vol. IX, No. 3*.
- Yuefang S. (2019). Un análisis sobre los factores que afectan la adquisición de un segundo idioma y sus implicaciones para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista de*

Enseñanza e Investigación de Idiomas, 10(5), 1018–1022. <https://0-doi-org.biblioteca-ils.tec.mx/10.17507/jltr.1005.14>

Yürük, N. (2019). Edutainment: Usando kahoot! como actividad de revisión en aulas de idiomas extranjeros. *Revista de Tecnología Educativa y Aprendizaje en Línea*, 2(2), 89-101. doi:<http://0-dx.doi.org.millennium.itesm.mx/10.31681/jetol.557518>

Anexos

Anexo 1. Attitude/Motivation Test Battery (AMTB)

Section A.

Following are a number of statements with which some people agree and others disagree. Please circle one alternative below each statement according to the amount of your agreement or disagreement with that item. The following sample item will serve to illustrate the basic procedure.

- a. Mexican football players are much better than American football players.

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

In answering this question, you should have circled one alternative. Some people would have circled A Strongly Disagree, others would have circled A Strongly Agree, while others would have circled any of the alternatives in between. Which one you choose would indicate your own feeling based on everything you know and have heard. Note: there is no right or wrong answer.

- 1. I wish I could speak many foreign languages perfectly.**

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

- 2. I have a strong desire to know all aspects of French.**

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

- 3. My French class is really a waste of time.**

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

4. I would get nervous if I had to speak French to a tourist.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

5. Studying foreign languages is not enjoyable.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

6. Knowing French isn't really an important goal in my life.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

7. I hate French.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

8. My parents feel that it is very important for me to learn French

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

9. I feel confident when asked to speak in my French class.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

10. I really enjoy learning French.

| | | | | | |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| Strongly Disagree | Moderately Disagree | Slightly Disagree | Slightly Agree | Moderately Agree | Strongly Agree |
|----------------------|------------------------|----------------------|-------------------|---------------------|-------------------|

11. Most native French speakers are so friendly and easy to get along with, we are fortunate to have them as friends.

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|

Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

12. Studying French is important because it will allow me to meet and converse with more and varied people.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

13. I wish I could have many native French speaking friends.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

14. I think my French class is boring.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

15. I am calm whenever I have to speak in my French class.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

16. Learning French is really great.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

17. My parents have stressed the importance French will have for me when I leave school.

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

18. My French teacher is one of the least pleasant people I know

Strongly Moderately Slightly Slightly Moderately Strongly
Disagree Disagree Disagree Agree Agree Agree

19. If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

20. My French teacher doesn't present materials in an interesting way.

| | | | | | |
|----------|------------|----------|----------|------------|----------|
| Strongly | Moderately | Slightly | Slightly | Moderately | Strongly |
| Disagree | Disagree | Disagree | Agree | Agree | Agree |

Section B.

The purpose of this part of the questionnaire is to determine your feelings about a number of things. We want you to rate each of the following items in terms of how you feel about it. Each item is followed by a scale that has a label on the left and another on the right, and the numbers 1 to 7 between the two ends. For each item, please circle any one of the numbers from 1 to 7 that best describes you.

1. My motivation to learn French in order to communicate with French speaking people is:

WEAK ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 STRONG

2. My attitude toward French speaking people is:

UNFAVOURABLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 FAVOURABLE

3. My interest in foreign languages is:

VERY LOW ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 VERY HIGH

4. My desire to learn French is:

WEAK ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 STRONG

5. My attitude toward learning French is:

UNFAVOURABLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 FAVOURABLE

6. My attitude toward my French teacher is:

UNFAVOURABLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 FAVOURABLE

7. My attitude toward my French course is:

UNFAVOURABLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 FAVOURABLE

8. I worry about speaking in my French class:

VERY LITTLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 VERY MUCH

9. My motivation to learn French is:

VERY LOW ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 VERY HIGH

10. My parents encourage me to learn French:

VERY LITTLE ___ 1: ___ 2: ___ 3: ___ 4: ___ 5: ___ 6: ___ 7 VERY MUCH

Anexo 2. Reporte de Resultados a Padres de Familia

Reporte de Resultados

Entrega de resultados proyecto de intervención en las clases particulares de francés básico

Problemática

Falta de motivación en aprender un idioma extranjero en nivel básico de francés. Dos principales razones; aburridos por las clases tediosas y por falta de interés propio.

Objetivo

Incrementar la motivación en el aprendizaje de clases particulares del idioma francés usando gamificación y *Kahoot!*.

Metodología

Se implementaron clases de francés durante 4 semanas con dos frecuencias a la semana de 40 minutos cada una. Los temas que se abordaron fueron número, colores, animales, y frutas y verduras. Se utilizaron herramientas tecnológicas como *Kahoot!*, Youtube, Powerpoint y juegos en línea. Así mismo se impartieron clases de cultura francesa en donde los alumnos aprendieron sobre las tradiciones, cultura y geografía de Francia.

Para medir el impacto del proyecto en la primera y última sesión se realizó una encuesta que consistió en dos partes.

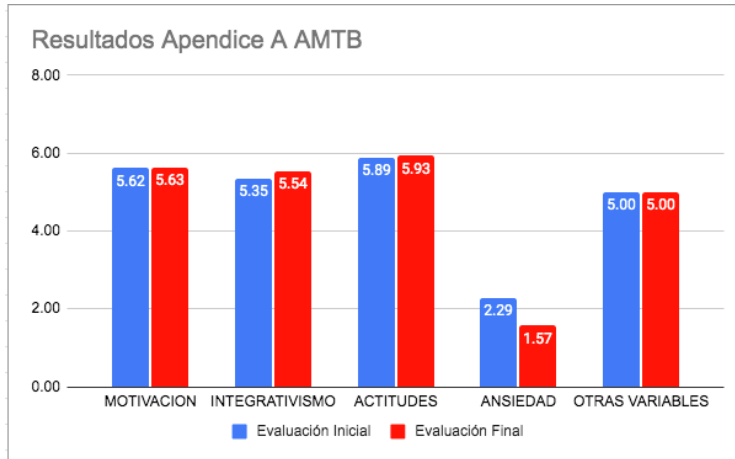
- Parte 1: Examen de conocimientos, se realizaron preguntas básicas sobre objetos en el idioma francés.
- Parte 2: Se utilizó una encuesta de Gardner (2004) Attitude Motivation Test Battery (AMTB). Esta encuesta mide 5 constructos;

| Constructo | Descripción |
|--|---|
| Integratividad | Se refiere al deseo del estudiante de idiomas de identificarse con el grupo cultural de la lengua estudiada (Gardner, 2010). |
| Ansiedad del Lenguaje | Es la ansiedad que un alumno puede experimentar cuando usa el idioma de estudio en un entorno instruido (es decir, ansiedad en la clase de idioma) o fuera del aula (es decir, ansiedad por el uso del idioma) (Gardner, 2010). |
| Motivación | Considera la intensidad motivacional, el deseo de aprender el idioma y las actitudes hacia el aprendizaje del idioma. |
| Actitud hacia la situación del aprendizaje | Considera las actitudes del estudiante de idiomas hacia el profesor de idiomas y las actitudes hacia el curso de idiomas. |
| Otras variables | Considera la motivación instrumental y el estímulo de los padres hacia el aprendizaje del idioma. |

Resultados

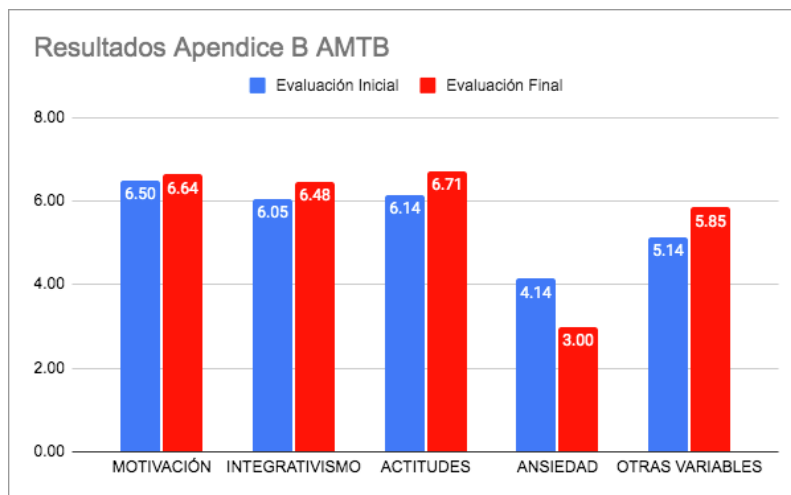
Los resultados muestran que se cumplió el objetivo principal del proyecto. El uso de la gamificación y de *Kahoot!* ayudó a disminuir la ansiedad y aumentar la motivación. Así mismo los estudiantes se sintieron más integrados a la cultura francesa y al idioma.

La siguiente grafica muestra los resultados de acuerdo a la motivación de los estudiantes basándose en experiencias previas.



Grafica 1. Comparación de resultados de las cinco variables de la encuesta AMTB Sección A. Octubre (2020)

En la grafica 2, se muestra la motivación de los alumnos de acuerdo a sus sentimientos. En esta grafica se observa que el proyecto tuvo más impacto en el ámbito emocional de los estudiantes que del experimental.



Grafica 2. Comparación de resultados de las cinco variables de la encuesta AMTB Sección B. Octubre (2020)

Los resultados del proyecto fueron favorables. Se logró un impacto positivo en el aprendizaje del idioma francés usando la gamificación y la herramienta *Kahoot!*.

