

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1357>

Ludificación en la carrera de enseñanza del inglés: mejorando la motivación por aprender técnicas de lectura

Gamification in the English Teaching Major: Improving Motivation to Learn
Reading Techniques

Miriam Cordero Retana

mjcr_obdc@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-8540-9589>

Universidad Americana de Costa Rica

San José – Costa Rica

Artículo recibido: 31 de octubre de 2023. Aceptado para publicación: 16 de noviembre de 2023.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

La asignatura de Técnicas de Lectura I es una clase sincrónica en línea que se imparte durante el primer año de Enseñanza del Inglés. Esta es clave para el éxito de los estudiantes porque necesitan buena comprensión lectora tanto para su etapa académica como para la laboral. No obstante, los estudiantes han estado ingresando últimamente con una comprensión lectora deficiente debido al rezago generado por la pandemia COVID-19 y la falta de interés por la lectura. Por lo tanto, la autora desarrolló un estudio de caso con el objetivo de analizar la implementación de la ludificación en el curso Técnicas de Lectura I de la carrera de Enseñanza del Inglés para el incremento de la motivación de los estudiantes por mejorar sus habilidades lectoras. Para esto la docente ha conducido una investigación mixta con muestreo por conveniencia en la Universidad Americana de Costa Rica utilizando preguntas estilo Likert junto con entrevistas semiestructuradas. La docente analizó la escala Likert por medio de estadística descriptiva y las entrevistas con análisis de contenido para obtener como resultado la aceptación cualitativa por parte de la mayoría de los estudiantes y la confirmación cuantitativa de la mejora de aspectos específicos tomados en cuenta para la evaluar la motivación por mejorar las habilidades lectoras. La autora concluye que, a pesar de no poder rechazar la hipótesis nula, los estudiantes mostraron perspectivas positivas con respecto a la ludificación. Finalmente, ella recomienda desarrollar más investigaciones de ludificación en clases sincrónicas en línea.


Palabras clave: enseñanza de una segunda lengua, educación superior, estrategias de lectura

Abstract

Reading Techniques I is a synchronous online class taught during the first year of the English Teaching Major. This is key to the success of the students because they need good reading comprehension for both their academic and work stages. However, students have been entering lately with poor reading comprehension due to the lag generated by the COVID-19 pandemic and the lack of interest in reading. Therefore, the author developed a case study with the objective of analyzing the implementation of gamification in the Reading Techniques I course of the English Teaching Major to increase the motivation of the students for improving their reading skills. For this, the teacher has conducted mixed research with convenience sampling at Universidad Americana, Costa Rica, using Likert-style questions and semi-structured interviews. The professor analyzed the Likert scale through descriptive

statistics and the interviews through content analysis to obtain, as a result, the qualitative acceptance by the majority of the students and the quantitative confirmation of the improvement of some specific aspects considered to assess motivation and reading skills. The autor concludes that, despite not being able to reject the null hypothesis, the students showed positive perspectives regarding gamification. Finally, she recommends conducting more research on gamification in synchronous online classes.

Keywords: second language instruction, higher education, reading strategies

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons . 

Como citar: Cordero Retana, M. (2023). Ludificación en la carrera de enseñanza del inglés: mejorando la motivación por aprender técnicas de lectura. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(5), 811–824. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i5.1357>

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha podido observar cómo la comprensión lectora de los estudiantes costarricenses no se desarrolla como se debería, siendo esto incluso peor durante la situación de emergencia generada por el COVID-19 que forzó la educación en línea sin tener la debida planificación (Programa Estado de la Nación, 2021). Esto es alarmante cuando se considera que las nuevas generaciones de futuros profesionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera llegan a la carrera sin poseer tan importantes habilidades lectoras. Por lo tanto, es necesario motivar a los estudiantes de la carrera de enseñanza del inglés a que aprendan técnicas de lectura adecuadas desde los primeros cursos para facilitar el desarrollo de sus habilidades de comprensión lectora.

Es así como la docente investigadora identifica la posibilidad de utilizar la ludificación como medio para la mejora de la motivación del futuro profesional en enseñanza del inglés como lengua extranjera por adquirir habilidades lectoras, permitiendo un posible beneficio incluso a largo plazo para los estudiantes del curso de Técnicas de Lectura I.

Objetivo General

- Analizar la implementación de la ludificación en el curso Técnicas de Lectura I de la carrera de enseñanza del inglés para el incremento de la motivación de los estudiantes por mejorar sus habilidades lectoras. Asimismo, la docente plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis alternativa (H1): La implementación de la ludificación tiene un impacto positivo en la motivación de los estudiantes de Técnicas de Lectura I.

Hipótesis nula (H0): La implementación de la ludificación no tiene un impacto positivo en la motivación de los estudiantes de Técnicas de Lectura I.

DESARROLLO

Antecedentes

La ludificación en la enseñanza ha demostrado en ocasiones anteriores ser útil en cursos de inglés como lengua extranjera enfocadas en estudiantes de diversas edades y niveles (Jiménez y Gargallo, 2020; Miranda, 2021; Philpott, 2020; Rivera y Sánchez, 2020; Turan y Çimen, 2018). Asimismo, diversos autores han tenido resultados positivos en universidades específicamente.

Por ejemplo, Cordero y Núñez (2018) reportaron incremento en la motivación y el compromiso en estudiantes de Inglés Integrado I en la Universidad Nacional de Costa Rica. Wichadee y Pattanapiche (2018) reportaron mayor motivación en su grupo experimental al introducir ludificación en un curso de inglés de una universidad privada de Tailandia. Kraus et al. (2020) consideraron exitosa la implementación de la ludificación en una clase de Inglés General de la Universidad Normal de Yunnan. Además, Zarzycka (2016) expresó que la motivación intrínseca aumentó en el curso de Inglés General de la Universidad Pedagógica de Cracovia al incluir ludificación. No obstante, se puede identificar una brecha en la literatura con respecto al análisis de la ludificación en clases universitarias de inglés en línea.

Otro punto importante es que se identifica que la mayoría de los estudios implementan la ludificación por periodos cortos de tiempo, por ejemplo, en actividades hechas en Kahoot y Quizzes. Aún así, se puede revisar que Philpott (2020) y Wang et al., (2021) ludificaron sus cursos por periodos prolongados de tiempo. Estos autores tienen en común que indicaron haber basado sus intervenciones en teorías de ludificación y de motivación, como lo es la teoría de la autodeterminación. Este tipo de teorías

incluyen que la motivación tiene que ser abordada de forma extrínseca e intrínseca a manera de ciclo para tener resultados más efectivos.

Ludificación

Primero, es necesario definir lo que es la ludificación, también llamada gamificación debido al término gamification en inglés. Cómo define el tesoro del Centro de Información de Recursos Educativos [ERIC] (2022), la ludificación se refiere al uso de elementos de diseño de juegos en ámbitos que no son juegos como tal. Asimismo, es importante distinguir esta del aprendizaje basado en el juego, la cual incluye que los estudiantes aprendan y apliquen sus conocimientos a través de juegos directamente (ERIC, 2019).

A pesar de que la ludificación lleva mucho tiempo de ser utilizada en diferentes ámbitos, no ha sido hasta aproximadamente el 2010 que esta se empezó a popularizar en el área de la educación. En este caso, la idea es integrar diferentes elementos y mecánicas de juegos en contextos educativos para motivar a los estudiantes. Esto implica que los estudiantes no precisamente están jugando mientras se aplica la ludificación, sino que están realizando actividades que incluyen elementos como ganar puntos o completar desafíos (Kapp, 2013).

Motivación

La motivación se define como todo proceso que haga que una persona siga una dirección. Esta se puede dividir en intrínseca y extrínseca. Según Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca se refiere a cuando una persona realiza una acción en particular porque tal acción le proporciona placer o le es emocionante. Esta resulta de suma importancia en el aprendizaje porque suele ser la responsable de generar ganas de aprender en los niños al jugar. Por otra parte, la motivación extrínseca es la que nace del posible resultado que puede traer una acción. Este resultado puede ser un refuerzo externo positivo o negativo, como lo sería un premio o un regaño, o puede ser un sentimiento interno que surja gracias al resultado de la actividad realizada, como lo sería el orgullo.

Elementos de ludificación en la enseñanza

Algunos de los elementos más tomados en cuenta en la ludificación son los puntos, las tablas de posiciones y los avatares. No obstante, como mencionan diversos autores, estos por sí solos no precisamente van a ser efectivos (Chou, 2015; Kapp, 2014; Zichermann y Cunningham, 2011). Es importante incluir otros elementos que les permitan divertirse y socializar, como lo son la competencia y el trabajo en equipo, al mismo tiempo que desafíos atractivos y alcanzables (Zichermann y Cunningham, 2011).

Marco de ludificación: Octalysis

Para la creación de esta implementación, la docente se basó en el marco de ludificación Octalysis. Este es un enfoque de diseño que se centra en aplicar elementos de juegos en diferentes contextos de la vida real como lo son el mercadeo, la motivación laboral y la enseñanza. Este marco ha ganado popularidad y reconocimiento en los últimos años, siendo mencionada en diferentes convenciones de ludificación y revistas de prestigio gracias a sus creadores (The Octalysis Group, s.f.).

Como explica Chou (2015), para crear un balance entre la motivación extrínseca e intrínseca es necesario incluir diversos elementos de juegos que abarquen estas áreas con sentimientos especialmente positivos, aunque también con algunos negativos. Este autor incluye ocho grupos en los cuales se pueden clasificar los elementos según el tipo de motivación que utilicen y si esta motivación se da por sentimientos positivos o negativos. Estas categorías son: significado épico y vocación, desarrollo y logros, empoderamiento de la creatividad y retroalimentación, propiedad y

posesión, influencia social y aspectos relacionados, escasez e impaciencia e impredecibilidad y curiosidad. Por lo tanto, para crear una intervención de ludificación, no solo es importante incluir diversos elementos sino también analizar la relación que estos tendrán entre ellos para crear ciclos de motivación extrínseca e intrínseca.

METODOLOGÍA

Esta investigación mixta utilizó un diseño cuasi-experimental de un solo grupo con pretest y postest para el factor cuantitativo. Por otra parte, el aspecto cualitativo se desarrolló a manera de postest con los mismos participantes. El estudio identifica como variable independiente a la implementación de la ludificación y como variable dependiendo a la motivación por aprender técnicas de lectura.

Los participantes, hombres y mujeres de entre 19 y 49 años, fueron seleccionados por muestreo por conveniencia en el curso de Técnicas de Lectura I de la Universidad Americana de Costa Rica durante el tercer cuatrimestre del 2022. Aunque originalmente el grupo era de 14 estudiantes, motivos de salud y empleo causaron que solo ocho estudiantes completaran el curso y participaran en la recolección de datos postest. Todos fueron informados en la primera clase sobre la investigación, su objetivo general y el anonimato que cubriría sus datos; asimismo, se brindó un espacio para clarificar cualquier duda que pudieran tener sobre el tratamiento de la información que se fuera a recolectar.

Por cuestiones de ética y respeto, cada alumno tuvo el derecho de decidir si participar o no en la recolección de datos, dando su consentimiento informado tanto en la primera como en la última clase. Con respecto a las preguntas estilo Likert, existió la posibilidad de ocultar los nombres de los estudiantes, por lo que todos estuvieron de acuerdo en participar. Sin embargo, para la entrevista semiestructurada la docente sí conocería los nombres de quienes respondieron, por lo que tres estudiantes decidieron no participar de esta parte de la recolección de datos y una persona respondió solo unas pocas preguntas.

La investigadora utilizó dos instrumentos de autoría propia para la recolección de datos debido a la particularidad de los ítems necesarios. Para medir el aspecto cuantitativo se realizó la escala Likert de 11 ítems adjunta como apéndice A, incluyendo seis niveles de medición, mientras que para el cualitativo se desarrollaron entrevistas semiestructuradas cuyas preguntas se encuentran en el apéndice B. Para la validación de estos instrumentos primero se solicitó la revisión por parte de una experta. Posteriormente se realizó un estudio piloto con los estudiantes de Técnicas de Lectura I del segundo cuatrimestre del año 2022 de la misma universidad; como resultado de este, se corrigió la redacción de un ítem de la escala para evitar que fuera ambiguo.

Para la recolección de datos la investigadora transcribió las preguntas a un formulario de Google debido a que las clases fueron sincrónicas en línea. En este formulario se incluyó también la información referente al consentimiento informado y al anonimato de los datos recolectados. Se les brindó tiempo a los estudiantes para que pudieran completar el pretest durante la primera clase antes de empezar a implementar la ludificación. Seguidamente, la profesora reveló que los tres primeros lugares de la tabla de posiciones tendrían como premio una tarjeta de regalo para utilizar en una librería del país.

La docente explicó cómo funcionan los puntos de experiencia para la tabla de posiciones, obteniendo estos puntos según las notas de evaluaciones sumativas y formativas, pero mayoritariamente por la participación voluntaria en clase. También introdujo que el 10% de sus puntos de experiencia representan puntos redimibles, denominados BookCoins, para la compra de características para personalizar sus avatares. Estos avatares representaron un punto clave en la dinámica debido a que estuvieron ligados a asignaciones de creatividad y escritura y dieron puntos de experiencia adicionales a aquellos estudiantes que hicieran los avatares más creativos, más parecidos a ellos mismos o más

parecidos a un personaje literario; esto se determinó por medio de una votación anónima en la cual podían participar todos los estudiantes. Finalmente, la docente les facilitó el postest durante la última clase e hizo el envío de las tarjetas de regalo por medio de servicios de mensajería.

Para comenzar con el análisis de datos, la docente transcribió los datos de la escala Likert a un documento de Excel para poder reafirmar la fiabilidad y consistencia del instrumento por medio del alfa de Cronbach. Para esto se sustituyeron los niveles muy desacuerdo, desacuerdo, ligeramente desacuerdo, ligeramente de acuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo por valores del 1 al 6 respectivamente. Este análisis resultó en que ambos, el pretest y el postest, tienen un coeficiente de 0.80, teniendo valores muy altos de consistencia y fiabilidad (Cohen et al., 2007). Posteriormente, utilizando la misma herramienta, se aplicó la prueba t de dos muestras emparejadas utilizando un grado de significancia de 0.05 para comparar adecuadamente los resultados del pretest y postest por medio de estadística descriptiva.

Por otra parte, la profesora transcribió las respuestas de las entrevistas semiestructuradas en una tabla en un documento de Word para poder ser evaluadas por análisis de contenido. Debido a que la cantidad de estudiantes fue menor de la esperada, no fue necesario utilizar programas especializados en este tipo de análisis para la interpretación de los datos. Se llevó a cabo la categorización y codificación para garantizar objetividad, basándose primeramente en la naturaleza de cada pregunta y luego en la lectura repetitiva de las respuestas, utilizando un criterio inductivo-deductivo (Mejía, 2011). De esta forma se identificaron patrones, relaciones, frecuencias y diferencias entre los datos para poder proceder a redactar los resultados y contrastarlos con los datos cuantitativos y la literatura.

RESULTADOS

Datos cuantitativos

A pesar de que 10 de los 11 ítems estilo Likert tuvieron un incremento en su media en el postest, sólo cinco de estos prueban tener valores menores al grado de significancia 0.05. En la tabla 1 se puede observar que solo los ítems 2, 3, 4, 8 y 11 presentan diferencias significativas al aplicar la prueba t de dos muestras emparejadas. Por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula.

Tabla 1

Resultados de las muestras emparejadas de los ítems Likert

Ítem	Pretest M	Postest M	Pretest s	Postest s	Valor t	Valor p
Ítem 1	5.375	5.25	0.744	1.389	0.253	0.408
Ítem 2	4.5	5.25	1.773	1.753	-2.049	0.040
Ítem 3	5.125	5.75	1.641	0.463	-3.416	0.006
Ítem 4	4.625	5.375	1.302	1.408	-2.393	0.024
Ítem 5	5.5	5.875	0.756	0.354	-1.158	0.142
Ítem 6	5.625	5.875	0.518	0.354	-1	0.175
Ítem 7	5.125	5.75	0.991	0.707	-1.488	0.090
Ítem 8	5.125	5.875	0.835	0.354	-2.049	0.040
Ítem 9	5.5	5.75	0.535	0.463	-1.528	0.085
Ítem 10	5.5	5.75	0.756	0.463	-0.798	0.226
Ítem 11	4.375	5.875	1.506	0.354	-2.646	0.017

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

A continuación, en la tabla 2, se desglosan las respuestas de los estudiantes para cada ítem para presentar en detalle los resultados y poder brindar un mejor análisis de estos en la siguiente sección.

Tabla 2

Desglose de las Respuestas de los Ítems Likert

		Í.1	Í.2	Í.3	Í.4	Í.5	Í.6	Í.7	Í.8	Í.9	Í.10	Í.11
E1	Pretest	6	1	4	2	6	6	5	5	5	6	2
	Postest	5	1	5	2	6	6	6	6	5	5	6
E2	Pretest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
	Postest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
E3	Pretest	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5
	Postest	2	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
E4	Pretest	5	4	5	5	6	6	5	6	5	5	5
	Postest	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5
E5	Pretest	6	3	5	4	6	5	5	5	6	6	5
	Postest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
E6	Pretest	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5
	Postest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
E7	Pretest	4	6	5	4	4	6	3	4	6	6	2
	Postest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
E8	Pretest	3	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5
	Postest	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6

Fuente: Elaboración propia a partir de las respuestas de los estudiantes.

En general, la diferencia que más sobresale se presenta en el primer ítem, siendo este el gusto por el trabajo en equipo. Este presenta una disminución en la media del postest, contrario a todos los demás ítems. Como se detalla en la tabla 2, el 75% de los estudiantes en realidad marcaron respuestas iguales o superiores a las presentes en el pretest, estando “de acuerdo” o “muy de acuerdo” con el hecho de disfrutar trabajar en equipos. Sin embargo, hubo dos estudiantes que marcaron estar menos de acuerdo durante el postest, teniendo un caso de una persona que pasó de estar “de acuerdo” a estar en desacuerdo.

No obstante, los demás ítems tuvieron respuestas con cambios mayoritariamente positivos, aunque no todos suficientemente perceptibles. Por ejemplo, en la tabla 2 es posible identificar cómo el 50% de los estudiantes mantuvieron sus respuestas del segundo ítem con respecto al disfrute de elementos competitivos como ganadores, puntos y tablas de puntuación. Por otra parte, el otro 50% de los participantes se mostraron más de acuerdo durante el postest.

Asimismo, el tercer ítem, relacionado con el gusto por participar durante las clases, se caracterizó por tener en el postest un aumento de un nivel en el 62,5% de los estudiantes mientras que el resto se mostró igualmente de acuerdo que en el pretest. Por otra parte, se puede observar cómo estos datos cambian cuando el gusto por participar incluye que sea de forma voluntaria en el cuarto ítem. A pesar de que en este caso también se incrementó la media, esta vez solo el 50% de los estudiantes marcaron estar más de acuerdo durante el postest. Además, también se puede observar como las medias siempre fueron inferiores cuando se consideraba la participación como voluntaria. La tabla 1 presenta que las medias para el tercer ítem fueron de 5.125 y 5.75 en el pretest y postest respectivamente, mientras que el cuarto ítem obtuvo medias de 4.625 y 5.375.

Con respecto a la percepción propia de la motivación por aprender técnicas de lectura, el quinto ítem demuestra que todos los estudiantes consideraban estar motivados tanto antes como después de la implementación de la ludificación. De estos, un 37,5% seleccionó estar más de acuerdo durante el postest, un 50% marcó estar “muy de acuerdo” nuevamente, y un 12,5% consideró estar “de acuerdo” en lugar de “muy de acuerdo” como había manifestado durante el pretest.

El utilizar la innovación y la creatividad fue un aspecto con el cuál todos estuvieron siempre “de acuerdo” o “muy de acuerdo” en el sexto ítem. Como muestra la tabla 2, 37.5% de los estudiantes consideraron estar un poco más de acuerdo durante el postest, un 50% seleccionó otra vez estar “muy de acuerdo” y un 12,5% pasó de estar “muy de acuerdo” a estar solo “de acuerdo” en el postest.

En el séptimo ítem, relacionado al interés y agrado por la lectura, se observa que el 87,5% de los participantes concordaron con que leer es interesante y agradable, tanto antes como después de la implementación de la ludificación. No obstante, el porcentaje restante pasó de estar “ligeramente desacuerdo” a “muy de acuerdo”.

De forma similar, el 50% de los estudiantes pasaron de estar “ligeramente de acuerdo” o “de acuerdo” a “muy de acuerdo” con respecto a considerar agradable al curso de Técnicas de Lectura 1 en el octavo ítem. Por otra parte, un 37.5% se mantuvo en “muy de acuerdo” y un 12.5% pasó de estar “muy de acuerdo” a “de acuerdo”.

Con respecto al noveno ítem sobre tener motivación por asistir a las lecciones, el 100% de los participantes se encontraron siempre de acuerdo en distintas medidas. Según se puede ver en la tabla 2, la única diferencia fue que un 25% incrementó su nivel de acuerdo en el postest. Además, la motivación por completar las asignaciones también se mantuvo bastante constante, teniendo cambios en solo tres estudiantes para este décimo ítem. Dos de estos consideraron estar más de acuerdo durante el postest, mientras que uno marcó estar “de acuerdo” en lugar de “muy de acuerdo”.

Finalmente, se puede observar cómo un 75% de los participantes incrementó su nivel de acuerdo en el postest del undécimo ítem, relacionado a la confianza que los estudiantes sentían sobre el conocimiento de las técnicas de lectura. De este porcentaje, un 25% pasó de estar en desacuerdo a estar “muy de acuerdo” con su confianza.

Datos cualitativos

Durante las entrevistas se pudo notar que los estudiantes identificaron los avatares, las monedas, la creatividad, la competencia y la inclusión de factores de entretenimiento como los elementos de juegos involucrados. No obstante, la docente pudo percibir que algunos estudiantes mezclaron los elementos de los juegos con los pequeños juegos introductorios o de prácticas que se realizaron. Por ejemplo, “No los recuerdo todos, me gustó mucho jugar stop, ahorcado, disfrazarnos de personajes, etc.” (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022)

Es importante resaltar que todos los estudiantes estuvieron de acuerdo en que ningún elemento del juego les resultó desmotivante. Por el contrario, consideraron que la dinámica de la clase los mantenía alertas y les ayudaban a mantenerse motivados (Sujeto 1, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022; Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022). Asimismo, resaltaron que la sana competencia por ganar (Sujeto 1, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022; Sujeto 3, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022) y la interacción social fueron los elementos que más les resultan motivantes (Sujeto 3, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022; Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022). La creatividad fue también un punto mencionado repetidas veces como un punto positivo, incluyendo tanto la creatividad de la docente (Sujeto 1, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022) como el ser capaz de “explotar el artista que se lleva dentro” (Sujeto 2, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022) y ser capaz de expresarse (Sujeto 4, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022).

Por otra parte, todos los participantes expresaron haber aprendido sobre técnicas de lectura. Además de mencionar ejemplos claros como hacer predicciones, scanning y previewing, una persona comentó que ahora puede “ver la lectura más allá de simplemente leer” (Sujeto 3, comunicación personal, 16 de

diciembre del 2022), por lo que afirma que ahora tiene una perspectiva distinta al leer. Sorpresivamente, los participantes manifestaron también haber adquirido otras habilidades de forma “colateral” (Sujeto 1, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022), como lo son el escribir y el uso de APA séptima edición.

Finalmente, todos los estudiantes comentaron que sí les gustó participar en clases. Algunas personas lo tomaron como una oportunidad de aprendizaje porque la participación les permitía corregir errores (Sujeto 1, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022) y practicar expresión oral, lo cual fue considerado como importante por su futuro papel como líder y guía (Sujeto 3, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022). Una persona comentó que le generaba ansiedad intentar participar por cuenta propia porque le preocupaba equivocarse o tener problemas con la tecnología (Sujeto 5, comunicación personal, 16 de diciembre del 2022); no obstante, la mayoría mencionó que prefería participar voluntariamente o que le parecía lo mismo que fuera voluntario o al ser llamado.

DISCUSIÓN

Especialmente en la sección cualitativa, se puede observar que tanto la motivación intrínseca como la extrínseca parecieran verse positivamente afectadas, como también fue mencionado en investigaciones anteriores (Jiménez y Gargallo, 2020; Trejo, 2020). Por ejemplo, como fue expresado por Kraus et al., (2020) y Wang et al., (2021), la interacción social ha jugado un papel positivo importante durante la ludificación, lo cual parece especialmente significativo durante este curso de Técnicas de Lectura I debido a que las clases en línea tienden a interferir en la socialización. De forma similar, la competencia es otro factor esencial en común manifestado por otros autores (Prieto, 2013; Zarzycka, 2016).

Sin embargo, contrario a lo que es común en la literatura relacionada, en esta investigación no se pudo probar tal mejora de forma cuantitativa. Investigadores como Jiménez y Gargallo (2020), Miranda (2021), Prieto, (2013), Rivera y Sánchez, (2020), Turan y Çimen (2018), Wichadee y Pattanapiche (2018) y Zarzycka (2016) realizaron investigación cuantitativas o mixtas y obtuvieron resultados positivos con los instrumentos cualitativos. Por otro lado, Kärnä (2019) es uno de los pocos investigadores que ha informado una reducción en la motivación al haber implementado ludificación; no obstante, el presente caso tampoco demostró desmotivación, lo cual podría deberse a que todas las investigaciones mencionadas fueron llevadas a cabo en clases presenciales.

Además, a pesar de que no todas las diferencias son significativas, se puede afirmar que existió una actitud positiva hacia la ludificación por parte de los estudiantes debido a la información cualitativa y al hecho de que 10 de los ítems mostraron un incremento en la media del postest. Por lo tanto, es probable que no se lograra demostrar más sólidamente el efecto positivo de la ludificación a nivel cuantitativo porque todos los estudiantes indicaron estar motivados desde el inicio de curso, generando que no hubiera diferencia significativa en la mayoría de los ítems.

Lastimosamente, la salida de estudiantes representó una limitación en esta investigación. De forma directa, perder seis estudiantes ha significado tener menos datos de los que se esperaban, tanto cualitativos como cuantitativos. A pesar de que se conversó con los alumnos en cuanto empezaron a faltar para buscar soluciones a sus problemas particulares, las circunstancias no les permitieron continuar con el curso, ya fuera de forma inmediata o durante las últimas semanas del cuatrimestre al estar estas muy cerca de la temporada alta navideña. Por otra parte, de forma indirecta, la deserción parece también haber tenido repercusiones en la interacción del grupo en general.

Por ejemplo, con respecto al primer ítem, presentado en la tabla 2 como el único que tuvo una baja en la media en el postest, se conjetura que la salida de otros estudiantes pudo haber tenido un impacto negativo en el gusto por el trabajo en equipo. Varios de los estudiantes que no pudieron finalizar el

curso lo tuvieron que dejar paulatina o inesperadamente debido a cambios de horarios del trabajo, afectando la dinámica de los trabajos en grupo de forma desorganizada. Especialmente hubo un trabajo grupal sumativo que causó mucho estrés para los estudiantes porque no podían contactar a sus compañeros incluso el mismo día en que tenían que presentar en clase.

Por otra parte, un aspecto particular que parece importante de analizar es el del caso del estudiante número 1. En la tabla 2, ítem 2, se puede notar cómo reitera que no le gustan los elementos competitivos, lo cuál puede ser preocupante considerando que todo el curso fue ludificado. Asimismo, su gusto por la participación en clase, ítem 3, es uno de los más bajos con respecto al resto de los participantes. Estos dos aspectos parecen combinarse en el ítem 4 al expresar desacuerdo con respecto al gusto por participar voluntariamente; un punto muy importante durante el curso porque ganaban puntos de experiencia al participar por cuenta propia. No obstante, en los demás ítems este estudiante no muestra negatividad con respecto al curso, por lo que es posible inferir que su disgusto por la competencia y la participación voluntaria no tuvieron un impacto negativo en su motivación por aprender técnicas de lectura.

CONCLUSIÓN

Esta investigación ha resultado de gran beneficio para analizar la implementación de la ludificación en el curso de Técnicas de Lectura I de la carrera de enseñanza del inglés para el incremento de la motivación de los estudiantes por mejorar sus habilidades lectoras; especialmente desde un punto de vista cualitativo.

En general, se considera que durante la revisión bibliográfica se identificaron elementos de ludificación que fueron repetidamente considerados positivos en otras investigaciones. Gracias al marco de ludificación Octalysis, fue posible reconocer, clasificar y relacionar los diversos elementos claves expresados por otros autores para poder desarrollar la propuesta de ludificación para el curso completo. Según los resultados cualitativos, los elementos escogidos para su aplicación resultaron ser atractivos, especialmente los relacionados a la interacción social y la competencia, por lo que se considera que estos fueron seleccionados y desarrollados de forma satisfactoria.

Como conclusión, se puede afirmar que existe una perspectiva positiva con respecto a la ludificación por parte de los estudiantes. Sin embargo, esta no se ha podido demostrar cuantitativamente durante esta investigación, probablemente por particularidades vividas durante el curso como lo son el hecho de llevar las clases de forma online, que los estudiantes estuvieran motivados desde un inicio y haber tenido deserción por cuestiones de salud y trabajo de los alumnos. Por lo tanto, resulta esencial conducir más investigaciones sobre ludificación en clases de inglés como lengua extranjera con lesiones sincrónicas en línea para poder contrastar resultados en lo que por mucho tiempo ha sido una brecha en la literatura.

Además, la investigadora considera pertinente asegurar una mayor participación en estudios posteriores. A pesar de que hay situaciones difíciles de controlar, como que la cantidad de estudiantes puede variar según la matrícula, es posible prever otros aspectos; por ejemplo, brindar completa anonimidad para contestar también la sección cualitativa parece ser una buena idea. Asimismo, es posible que sea mejor llevar a cabo la investigación en el primero o segundo cuatrimestre del año para intentar minimizar la salida de estudiantes.

REFERENCIAS

Chou, Y. (2015). Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards [Gamificación accionable: más allá de los puntos, insignias y tablas de posiciones]. Octalysis Media.

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. R. B. (2007). Research Methods in Education. [Métodos de Investigación en Educación]. Taylor & Francis US.

Cordero, D., y Núñez, M. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. Revista de lenguas modernas, 28, 269-291. <https://doi.org/10.15517/rlm.v0i28.34777>

ERIC. (2019). Game based learning. Tesoro del Centro de Información de Recursos Educativos. <https://eric.ed.gov/?qt=gamification&ti=Game+Based+Learning>

ERIC. (2022). Game based learning. Tesoro del Centro de Información de Recursos Educativos. <https://eric.ed.gov/?qt=gamification&ti=Gamification>

Jiménez, M., y Gargallo, N. (2020). Gamification and students' motivation: Using quizizz in the English as a foreign language (EFL) classroom [Ludificación y motivación de los estudiantes: uso de quizizz en el aula de inglés como lengua extranjera]. Acta Marisensis. Philologia, 2(1), 1-13. <https://doi.org/10.2478/amph-2022-0035>

Kapp, K. M. (2013, 10 diciembre). Thinking about Gamification in Learning and Instruction [Pensando en la gamificación en el aprendizaje y la instrucción]. Karl M. Kapp. <https://karlkapp.com/thinking-about-gamification-in-learning-and-instruction/>

Kapp, K. M. (2014). Gamification: Separating fact from fiction. Chief Learning Officer, 13(3),42–52. <https://www.chieflearningofficer.com/2014/03/19/gamification-separating-factfrom-fiction/>

Kärnä, S. (2019). The Seppo game and its perceived effects on motivation in EFL teaching [El juego Seppo y sus efectos percibidos sobre la motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera]. [Tesis de maestría inédita]. Universidad de Helsinki. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/302691/Karna_Sara_Pro_gradu_2019.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Kraus, H., Zhu, Y., y Deng, G. (2021). Gamification in large EFL classes: A preliminary investigation [Ludificación en clases grandes de inglés como lengua extranjera: una investigación preliminar]. Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 17(2), 381-391. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2021/01/kraus.pdf>

Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, 01(1), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5275948.pdf>

Miranda Rodríguez, G. (2021). Using gamification as an approach to learning in an EFL classroom [Uso de la ludificación como enfoque para el aprendizaje en un aula de inglés como lengua extranjera]. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Rovira I Virgili. https://repositori.urv.cat/estatic/TFM0011/en_TFM666.html

Philpott, A. (2019). Examining EFL students' motivation and attitudes toward a gamified course using leaderboards and quests at a Japanese university [Examinando la motivación y las actitudes de los estudiantes de inglés como lengua extranjera hacia un curso ludificado utilizando tablas de posiciones y misiones en una universidad japonesa]. [Tesis de doctorado inédita]. University of Southern

Queensland.

<https://research.usq.edu.au/download/7c0465609f76e20d1b49e9e63c481a1fedb32f72b0c84ad2074576702c719e64/5091829/Full%20thesis%20Philpott%20Final.pdf>

Prieto, M. (2014, 10 mayo). La aplicación de la ludificación y las TIC a la enseñanza de español en un contexto universitario japonés. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/15>

Programa Estado de la Nación. (2021). Octavo informe estado de la educación (No. 8). CONARE – PEN. https://estadonacion.or.cr/wp-content/uploads/2021/09/Educacion_WEB.pdf

Rivera Trigueros, I., y Sánchez Pérez, M. (2020). Conquering the Iron Throne: Using Classcraft to foster students' motivation in the EFL classroom [Conquistando el Trono de Hierro: uso de Classcraft para fomentar la motivación de los estudiantes en el aula de inglés como lengua extranjera]. *Teaching English with Technology*, 20(2), 3-22. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271835.pdf>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

The Octalysis Group. (s.f.). About us. <https://octalysisgroup.com/our-team/>

Trejo González, H. (2021). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), 611-633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>


Turan, Z., y Çimen, B. A. (2018). Gamifying English language learning: A quasi-experimental study examining middle school EFL learners' vocabulary learning motivation [Ludificando el aprendizaje del idioma inglés: un estudio cuasi-experimental que examina la motivación de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en la escuela secundaria]. *International Conference on "Innovations in Learning for the Future": Digital Transformation in Education*, 11, 40-44. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=8fcd827c-db2b-4031-b04e-f1e680c96ff0%40redis&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=eue&AN=136708947>

Wang, D., Khambari, M. N., Wong, S. L., y Bakar Razali, A. B. (2021). Exploring Interest Formation in English Learning through XploreRAFE+: A Gamified AR Mobile App [Explorando la formación de interés por el aprendizaje de inglés a través de XploreRAFE+: una aplicación móvil de realidad aumentada gamificada]. *Sustainability*, 13(22), 12792. <https://doi.org/10.3390/su132212792>

Wichadee, S., y Pattanapichet, F. (2018). Enhancement of performance and motivation through application of digital games in an English language class [Mejora del rendimiento y la motivación mediante la aplicación de juegos digitales en una clase de idioma inglés]. *Teaching English with Technology*, 18(1), 77-92. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170635.pdf>

Zarzycka, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar? [¿Kahoot o no? ¿Pueden los juegos ser motivadores en el aprendizaje de la gramática?]. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135685.pdf>

Zichermann, G., y Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps* (1st ed., Vol. 2011). O'Reilly Media, Inc.

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicados en este sitio está disponible bajo Licencia Creative Commons 

APÉNDICES

Apéndice 1

Preguntas Likert – Pretest

- Normalmente me gusta trabajar en equipo durante las clases.
- Por lo general, disfruto de elementos de competencia como ganadores, puntos y tablas de posiciones durante las lecciones.
- Por lo general, me gusta participar durante las lecciones.
- Normalmente me siento motivado a participar voluntariamente durante las lecciones.
- Por lo general, me siento motivado para aprender más sobre los temas vistos durante las lecciones.
- Por lo general, disfruto innovar y ser creativo mientras completa las tareas.
- Creo que la lectura es interesante y agradable.
- Creo que el curso de Técnicas de lectura I es agradable.
- Siempre tengo ganas de asistir a las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Me siento motivado para completar las tareas de Técnicas de Lectura I.
- Me siento familiarizado con técnicas de lectura como scanning, skimming, previewing, predecir y adivinar los significados de las palabras.

Postest

- Disfruté trabajando en equipo durante las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Disfruté elementos de competencia como ganadores, puntos y tablas de posiciones durante las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Me gustó participar durante las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Me sentí motivado a participar voluntariamente durante las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Me siento motivado para aprender más sobre los temas vistos durante las lecciones de Técnicas de Lectura I.
- Disfruté innovando y siendo creativo mientras completaba las tareas para el curso de Técnicas de Lectura I.
- Creo que la lectura es interesante y agradable.
- Creo que el curso de Técnicas de Lectura I fue agradable.
- Siempre tenía ganas de asistir a las lecciones de Técnicas de lectura I.
- Me sentí motivado para completar las tareas de Técnicas de lectura I.
- Me siento seguro con las técnicas de lectura como scanning, skimming, previewing, predecir y adivinar los significados de las palabras.

Apéndice 2

Entrevista Semiestructurada

- ¿Cuáles elementos de juegos identificaste durante las clases de técnicas de lectura 1?
- ¿Cuáles elementos de juego te motivaron? ¿Por qué?
- ¿Cuáles elementos de juego te desmotivaron? ¿Por qué?
- ¿Le gustaría tener más cursos que incluyan elementos de juegos? ¿Por qué?
- ¿Considera usted que su conocimiento de técnicas de lectura ha mejorado durante este curso?
- ¿Considera usted que su interés en la literatura ha incrementado gracias a las actividades realizadas durante este curso?
- ¿Disfrutaste las lecciones de técnicas de lectura? ¿Por qué?

- ¿Disfrutaste las actividades en las que podías ser creativo? ¿Por qué?
- ¿Te gustó participar durante las lecciones?
- ¿Preferías ser llamado o hacerlo voluntariamente?