

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato en el
aprendizaje del Plan Lector de Lengua Castellana

Krishan Daniel Heredia Aponte y Esteban Fernández Solano

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Director

Rafael Alexander Ortiz Montañez

Magíster en Didáctica de la Lengua

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Bucaramanga

2021

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dedicatoria

A mis padres que con su esfuerzo y compromiso han logrado mucho más de lo que puedo pedir. Infinitas gracias por todo.

-Esterban Fernández

A los estudiantes, por quienes aprendo a enseñar

A mis amigos, que también trabajan por el mundo

A mi familia, que me enseñó a aprender

-Krishan Daniel Heredia

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Agradecimientos

Agradecemos la ayuda de todos los maestros por todo lo que nos enseñaron, en especial, al profesor Rafael Alexander, quien nos brindó la oportunidad de recurrir a sus capacidades y conocimientos para guiarnos a través del camino científico.

Especiales gracias a la institución que nos dio la oportunidad de llevar a cabo este proyecto, por medio del cual ayudó con el desarrollo e implementación de nuevos métodos pedagógicos y científicos que serán fructíferos para el futuro.

Para finalizar, agradecemos a nuestros amigos, Erik, Daniel, Natalia, Majo; Jennifer y Cristian, José y Karen, por el apoyo, la amistad y los buenos momentos.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción..... | 8 |
| Capítulo 1. Justificación..... | 11 |
| 1.1 Objetivos..... | 13 |
| 1.2 Objetivo general..... | 13 |
| 1.3 Objetivos específicos..... | 13 |
| Capítulo 2. Marco referencial..... | 14 |
| 2.1 Bases teóricas..... | 14 |
| 2.2 Marco conceptual..... | 18 |
| 2.3 Referente legal..... | 22 |
| 2.4 Antecedentes..... | 25 |
| Capítulo 3. Método..... | 30 |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 30 |
| 3.2 Hipótesis, variables e indicadores..... | 31 |
| 3.3 Población y muestreo..... | 32 |
| 3.4 Instrumentos de recolección de datos..... | 34 |
| 3.5 Recursos y técnicas de análisis..... | 37 |
| 3.6 Estrategia de intervención didáctica..... | 39 |
| 3.7 Cronograma de actividades..... | 41 |
| 3.8 Procedimiento..... | 44 |
| Capítulo 4. Resultados..... | 44 |
| 4.1 Análisis de las entrevistas..... | 44 |
| 4.2 Primer análisis de las entrevistas..... | 47 |
| 4.3 Segundo análisis de las entrevistas..... | 57 |
| 4.4 Tercer análisis de entrevistas..... | 68 |
| 4.5 Cuarto análisis de entrevistas..... | 80 |
| Capítulo 5. Conclusiones..... | 87 |
| Referencias Bibliográficas..... | 89 |
| Apéndices..... | 94 |

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Resumen

Título: La influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato en el aprendizaje del Plan Lector de Lengua Castellana ¹

Autores: Krishan Daniel Heredia Aponte y Esteban Fernández Solano²

Palabras Clave: gamificación, motivación, educación secundaria, lectura, aprendizaje significativo, teoría de la autodeterminación.

El presente proyecto determina la influencia de la gamificación en la motivación hacia el Plan Lector, en estudiantes de bachillerato de un colegio privado de Bucaramanga. Se llevó a cabo un estudio cualitativo tipo investigación/acción y se diseñó un sistema gamificado con el uso del aplicativo móvil *Habitica* y una bitácora de lectura para los estudiantes, con el fin de analizar la motivación de un grupo experimental compuesto por nueve alumnos de los grados octavo y noveno, cuyo proceso se compararía con el de un grupo control de cinco estudiantes de sexto y séptimo. Aparte del sistema gamificado, se emplearon entrevistas semiestructuradas, el diario de campo de los investigadores y un control de lectura como instrumentos de recolección de datos. Posteriormente, el análisis de entrevistas realizadas durante un contexto monitoreado (clases) y uno de *elección libre* (vacaciones), permitió descubrir que la gamificación aumenta los niveles de motivación de los estudiantes hacia el Plan Lector. Lo anterior, en contraste con las experiencias (mayormente negativas) del grupo control, que no participó de la herramienta *Habitica*. Además, se clasificó a cada estudiante según la motivación evidenciada de acuerdo al grado de influencia que tenían sobre sí los distintos agentes externos observados (gamificación, control institucional y situaciones personales). Gracias a esto, se determinó que la gamificación influye positivamente en la motivación de los estudiantes de bachillerato hacia la lectura y, además, que influencias negativas externas pueden afectar la motivación percibida.

¹ Trabajo de grado

² Facultad de ciencias humanas. Escuela de idiomas. Director Rafael Alexander Ortiz

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Abstract

Title: The influence of gamification on the motivation of secondary education students in learning the “Reading Plan” of the Spanish class ³

Authors: Krishan Daniel Heredia Aponte y Esteban Fernández Solano⁴

Key words: gamification, motivation, secondary education, reading, meaningful learning, self-determination theory.

The present project determines the influence of gamification in the motivation of secondary education students of a private school in Bucaramanga towards the “Reading Plan”. A qualitative investigation/action type of study took place, and a gamified system was designed with the use of the mobile application *Habitica* and a students’ reading journal, with the purpose of analyzing the motivation of an experimental group composed by nine eighth and ninth grade students, whose process would be compared to that of a control group of five sixth and seventh grade students. Besides the gamified system, semi structured interviews, as well as the investigators’ field journal and a post-reading evaluation, were used as data collection tools. Subsequently, an analysis of the interviews performed during a monitored context (classes) and one of *free choice* (vacations) permitted to discover that gamification augments the levels of motivation of students towards the “Reading Plan”, in contrast to the (mainly negative) experiences of the control group, which was not exposed to said tool. Furthermore, each student was classified in a type of motivation according to the degree of influence that the different observed external agents (gamification, institutional control and personal situations) had upon them. Thanks to this, it was determined that gamification positively influences the motivation of secondary education students towards reading, and, in addition, that negative external influences can affect the perceived motivation.

³ Bachelor Thesis

⁴ Faculty of Human Sciences. Escuela de idiomas. Director Rafael Alexander Ortiz

Lista de Apéndices

| | |
|---|----|
| Apéndice A. Boceto de sistema gamificado..... | 94 |
| Apéndice B. Tipos de jugadores | 95 |
| Apéndice C. Componentes | 96 |
| Apéndice D. Mecánicas..... | 98 |

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Introducción

El presente informe de investigación se enmarca en el programa de pregrado Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia, y fue enfocado a una parte de la población que conforman los niveles de educación formal básica secundaria del sistema educativo colombiano (sexto a noveno grado) y que cursa la asignatura de Lengua Castellana en un colegio privado de Bucaramanga. Se aclara que a lo largo de la presente investigación la población será categorizada con el nombre de «bachillerato». Esto, con el objetivo de darle una nominación lingüísticamente más económica. Ahora, el propósito del estudio es investigar cómo las herramientas lúdicas (gamificación) pueden fomentar y fortalecer el aprendizaje, de manera que estas influyan en la motivación de los estudiantes de bachillerato durante las sesiones del Plan Lector, dado que la forma en la que se motiva e incentiva a los estudiantes se vuelve fundamental a la hora de ver resultados positivos en el proceso de comprensión lectora. Se pretende investigar la motivación, en vista de que es una de las bases fundamentales del aprendizaje y esta permite que los estudiantes mejoren el rendimiento y la habilidad en el desempeño lector. Es importante explorar este campo, puesto que permite a los docentes e investigadores comprender que el aprendizaje puede variar según la percepción del estudiante con respecto a los textos y contenidos a los cuales se enfrenta.

Ahora, el Gobierno Nacional de Colombia, ha implementado un plan lector con el que se pretendía subsanar aquellos problemas evidenciados en la lectura de los estudiantes. Este consta de un modo de organización, por medio del cual, cada institución ofrece lecturas a los estudiantes durante su proceso académico en el establecimiento educativo. El plan se llevó a cabo con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

educación departamentales y municipales, en conjunto con el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Además, con el acompañamiento de las universidades, entidades y organizaciones de los sectores públicos y privados, nacionales e internacionales, así como de miembros de la sociedad civil, quienes apoyaron técnica, financiera y operativamente varios de sus componentes y fases.

Para ahondar, la creación de un Plan Lector surge como una propuesta para generar sujetos que estén en condiciones de participar, de manera pertinente, en las prácticas sociales. Formar personas capaces de usar el lenguaje en el contexto de la sociedad actual es una manera de favorecer el desarrollo del país desde lo político, cultural y económico, pues se alcanzan lectores que, no solo están en condiciones de acceder y procesar información de manera pasiva, sino que distinguen, aprecian, comprenden, reflexionan e interpretan los elementos de un texto. Por ello, el Plan Lector se diseñó a partir del análisis realizado a los resultados de las pruebas: Pirls, Pisa y Serce, donde se observó que los estudiantes presentaban un nivel mínimo en la competencia lectora. Según el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) MEN, 2011:

Un 43% de los estudiantes (...) –es decir, cerca de la mitad– alcanzó un nivel de desempeño mínimo en el que solo están en condiciones de leer textos cortos, cotidianos y sencillos, así como enfrentarse a situaciones comunicativas familiares en las que planifican aspectos relacionados con el tema, la intención y el tipo de texto. A esto se suma el 21% de los estudiantes que no alcanza estos niveles mínimos establecidos. (p. 3)

Así, al analizar estas pruebas y otros estudios, se comenzó en el año 2011 con la implementación del PNLE; desde el cual se busca:

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(...) fomentar el desarrollo de las competencias en lenguaje mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación inicial, preescolar, básica y media, a través el fortalecimiento del papel de la escuela y de la familia en la formación de lectores y escritores. (p. 7)

Además, el PNLE estableció como fundamentales tres componentes con los que se pretende favorecer de manera efectiva los niveles de lectura: a) la disponibilidad y el acceso a diferentes materiales de lectura; b) la formación de docentes y otros mediadores para que se reconozcan a sí mismos como lectores y escritores, y también como mediadores en el ingreso de los estudiantes a la cultura escrita con base en el manejo de la colección básica; y, c) la gestión escolar en términos de la toma de decisiones y el emprendimiento de acciones desde diferentes instancias en relación con el desarrollo del Plan (p. 7). Es necesario resaltar que todo lo anterior está enfocado en mejorar la cultura lectora del país, constituyéndose como una forma de movilización política, dado que en la era de la información y el conocimiento, la admisión y participación de los sujetos en la cultura lectora se configura como una manera de generar criterio propio, permitiendo seleccionar y filtrar toda información que se considere relevante con los intereses del lector. En otras palabras, generar sujetos que sean capaces de acceder a los textos y tengan las condiciones y competencias necesarias para hacerlo, logrando una transformación de las prácticas sociales y políticas.

Se espera que con esta investigación se observe, analice y destaque la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes de bachillerato y, al mismo tiempo, cómo por medio de esta puede verse transformado el desempeño y aprendizaje en el área del Plan Lector. El proyecto no aspira a mejorar directamente el nivel de lectura de los estudiantes (es decir, si

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

leen bien o mal), pues aquello sobrepasa los objetivos del presente proyecto, sino que se busca analizar la respuesta frente a estímulos nuevos y motivacionales, de manera que los cambios más evidentes, ya sean desde el compromiso, constancia o desde el aumento en su tiempo de lectura, indiquen un progreso o un incremento en su competencia y en su habilidad lectora, con lo cual se pueda determinar que hubo un interés más elevado en la lectura y un avance en sus resultados lectores en comparación con sus resultados obtenidos anteriormente, de modo que se compruebe una modificación en las estructuras intelectuales del sujeto y, por tanto, un aprendizaje. Desde allí, se podrá determinar la nueva postura frente al acto de leer, lo cual servirá para ampliar el conocimiento, mejorar y reformular prácticas de aula en el área específica y como insumo para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Justificación

El desarrollo de habilidades lectoras es uno de los principales objetivos por alcanzar en las instituciones educativas del país. La lectura y la escritura a nivel nacional presentan niveles deficientes, tanto de interés, como de evolución y profundización. Lo anterior, se evidencia en los resultados evaluativos que se presentan cada año. Si bien el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha implementado estrategias y planes con los cuales desplegar la atención y el desarrollo de los estudiantes en esta área, las estadísticas muestran que no están funcionando:

El promedio de libros leídos por las personas de 5 años y más que leyeron libros, es de 5,1 libros en el total nacional, 5,4 libros en las cabeceras, 4,2 libros en los centros poblados y rural disperso y 5,8 libros leídos en el total 32 ciudades. Con relación al promedio de libros para todas las personas de 5 años y más, se encuentra que es de 2,7

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

libros en el total nacional, 2,9 libros en las cabeceras, 1,9 libros en los centros poblados y rural disperso y 3,3 libros leídos en el total 32 ciudades. (ENLEC, 2017, p.3)

Es por ello por lo que potenciar el gusto e interés de los estudiantes por la lectura, permite generar un cambio, tanto a nivel personal como educativo y cultural, pues la autorregulación de intereses, motivaciones y estrategias, son esenciales para lograr un aprendizaje significativo y así mismo mejorar el nivel académico de los estudiantes. El despertar la motivación es importante debido a que, si bien puede verse como un estímulo efímero, en la educación demarca la calidad del aprendizaje e influye en de qué manera se aprende, cuánto y cómo. No importa cuánto trabajo o dedicación se emplee en enseñar lectura, si la lectura es percibida como una actividad instructiva y obligatoria (papel que ha tomado en las instituciones educativas) los estudiantes terminarán por desentenderse de la actividad. La motivación lectora está enlazada con la comprensión lectora, ya que un buen lector necesita estar comprometido e implicado (motivado), debe desear leer, utilizar su conocimiento y estrategias para cumplir con los objetivos que se le plantean.

Teniendo en cuenta que, el proceso de comprensión y aprendizaje dependen en gran medida de la motivación, se hace necesario que los docentes se involucren en el estudio de esta. Además, el fomentar la experiencia lectora desde un acercamiento motivacional (como los juegos o videojuegos) y, sobre todo, que despierte el interés por la lectura en los estudiantes, permitiría una modificación en las prácticas de aula y de esta manera en la educación. Por lo anterior, un estudio sobre la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes frente al Plan Lector propende a identificar las maneras en las que aprende y las dificultades presentes en las aulas y, con ello, podrían guiarse futuras investigaciones ofreciendo propuestas alternativas para mejorar las formas de aprendizaje, los contenidos y la manera cómo estos son

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

presentados a los estudiantes. Debido a lo expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación. ¿Cuál es la influencia de la gamificación en la motivación y, por ende, en el aprendizaje de los estudiantes de bachillerato en el Plan Lector?

1.1 Objetivos

1.2 Objetivo general

Determinar la influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato en el aprendizaje del Plan Lector en un colegio privado de Bucaramanga.

1.3 Objetivos específicos

Implementar entrevistas semiestructuradas que permitan analizar los factores que influyen en la motivación de los estudiantes de bachillerato de un colegio privado de Bucaramanga y, también, su proceso de aprendizaje; y la estrategia de intervención didáctica de un sistema gamificado.

Analizar el desempeño que presentan los estudiantes de bachillerato del grupo experimental con relación al grado de motivación, y la diferencia con el grupo control.

Evaluar la influencia de la estrategia de intervención didáctica en el nivel, tipo de motivación y aprendizaje del grupo experimental, en relación con el grupo control.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Capítulo 2. Marco referencial

2.1 Bases teóricas

El siguiente proyecto se fundamenta en cuatro bases teóricas clave: *el aprendizaje significativo, la psicología de la motivación* (principalmente, la Teoría de la Autodeterminación), *la neuroeducación y la gamificación*. Todos estos enfoques ayudan a entender mejor qué es la motivación y cuál es la importancia de esta en el aula, así como los demás aspectos que aumenten la eficacia y retención del aprendizaje por parte del estudiante. Asimismo, con base en estas teorías se estructurará un instrumento metodológico para hacer una intervención didáctica que busque determinar la influencia de gamificación en la motivación de los estudiantes a la hora de leer durante las sesiones de Plan Lector.

-Teoría del Aprendizaje Significativo: esta busca comprender qué hace que un aprendizaje sea importante para el estudiante, que genere huella en su mente, pues sería contradictorio hablar de un saber “significativo” que no tenga utilidad para quien lo aprende. Es así como nos encontramos con el primer punto clave por indagar en esta investigación: *la utilidad*, al menos como concepto pedagógico, es completamente subjetiva y está supeditada al receptor del aprendizaje. En otras palabras, un conocimiento puede ingresar de manera mecánica en la mente de un estudiante, pero solo mediante el autorreconocimiento activo de la utilidad de este saber en la vida del estudiante, se convertirá dicho aprendizaje en significativo. La organizadora del libro *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva* lo explica así:

No solamente interesa, pues, la adquisición de los nuevos significados, sino que se trata de un proceso natural en el que el paso siguiente es su retención y/o el olvido de todos

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

aquellos conocimientos -subsumidores- que van quedando en desuso por falta de funcionalidad. (Rodríguez Palmero (Org.), 2012, p.11)

De esta manera, esta teoría es esencial puesto que ayuda a comprender las dificultades intrínsecas de una educación de calidad, pues no importa cuán positivas sean las estrategias de enseñanza, el aprendiz es siempre quien decide, de manera consciente o inconsciente, en qué medida aprenderá. Asimismo, esta teoría constituye la primera pieza para crear el instrumento metodológico y didáctico de esta investigación, pues se debe llegar al aprendizaje significativo “con formas efectivas y eficaces de provocar de manera deliberada cambios cognitivos estables, susceptibles de dotar de significado individual y social” (Rodríguez Palmero (Org.), 2012, p.11). Finalmente, aunque se pretende tomar como principal teórico en este campo a David Ausubel, se buscará usar otros enfoques que puedan ser similares o más pertinentes.

Teoría de la Autodeterminación (Ryam, R. M., & Deci, E. L, 2017): un aspecto fundamental a estudiar es, por supuesto, la mente humana. No basta con saber la importancia de la motivación a la hora de aprender, es imperativo conocer cómo funciona esta en la psique de las personas, qué la provoca, potencia o disminuye. Esta teoría está basada en los principios de las motivaciones intrínseca y extrínseca, siendo la primera una motivación que surge del sujeto mismo, por tanto, tiende a ser positiva, y la segunda, una que tiene el origen en factores externos, que pueden ser tanto negativos (miedo) como positivos (recompensa) y es valorada negativamente.

Ahora, hay seis teorías que componen la *Teoría de la Autodeterminación*, a partir de ahora TAD, de las cuales solo se usaron dos en esta investigación. La primera de estas teorías es la *Teoría de Evaluación Cognitiva*, a partir de ahora TEC, la cual se enfoca en “how rewards,

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

punishments, evaluations, feedback, and other extrinsic events affect intrinsic motivation” (2017, p.124). Gracias a esta mini-teoría, se podrá comprender qué agentes externos influyen, y en qué medida, en el motor principal de la acción de los estudiantes, pues según los teóricos la motivación intrínseca “is an inherent human characteristic that may either flourish or wither as a function of ambient social conditions” (2017, p.124). Esto es, los seres humanos propenden hacia este tipo de motivación, pero hay factores externos que pueden frustrar (o acelerar) esta direccionalidad.

En segundo lugar, se estudiará la *Teoría de Integración Organísmica*, desde ahora TIO, la cual se enfoca, a diferencia de las demás, no solo en un tipo de motivación extrínseca, sino un completo espectro de cuatro posibilidades, de acuerdo a lo que lo que Ryan y Deci llaman “estilos regulatorios”. La TIO explica: “what motivates people to engage goals or practices deemed valuable by families, groups or societies, especially those that are not inherently enjoyable” (2017, p.179). Dentro de esta teoría utilizan un concepto llamado la *Continuidad de Autonomía Relativa*, en la cual ubican todas las etapas de motivación por la que puede pasar una persona. Etapas indicadas a continuación:

Primeramente, se encuentra la etapa de la *amotivación*, caracterizada por la “no regulación”; luego, la etapa de *motivación extrínseca*, que se divide en cuatro momentos (cada uno de los cuales será explicado en el marco conceptual): regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada; y, finalmente, se encuentra la etapa de la *motivación intrínseca*, que sucede con la regulación intrínseca (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2017). Según como se acaban de nombrar las distintas etapas, conforme se trasladan desde *amotivación* hacia *motivación intrínseca*, aumenta la calidad de la motivación para la persona, según los teóricos.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

-*Neuroeducación*: es una de las disciplinas más empleadas que existen en el campo del estudio de la mente, el cerebro y la educación. La cual pretende hacer aportes a la enseñanza y el aprendizaje tomando contribuciones de la Pedagogía, la Psicología y la Neurociencia. Es precisamente por el hecho de ser una ciencia tan completa que es de vital importancia para esta investigación. El autor Tokuhama Espinosa (s.f) dice al respecto lo siguiente:

El desarrollo de las ciencias de la mente, el cerebro y la educación resulta en una forma nueva e innovadora de considerar los viejos problemas en la educación y ofrece soluciones basadas en evidencia para el aula de clase. (p.3)

Esta teoría no puede ser absorbida por ninguna de sus partes en esta investigación, por ejemplo, no se puede ignorar el apartado de Psicología de la Motivación, por el aspecto psicológico de la Neuroeducación, ni se puede hacer lo mismo con la Teoría del Aprendizaje Significativo y el aspecto pedagógico de esta teoría; en cambio, la Neuroeducación es importante, porque es indivisible en sus partes, esto es, su valor radica en cómo sus tres esencias combinadas (mente, cerebro y educación) pueden trabajar en conjunto para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, gracias a esta ciencia se diseñó de manera óptima y sustentada teóricamente todo lo referente a esta investigación: desde el material de las clases, las clases mismas y los instrumentos metodológicos que fueron utilizados en pos de aumentar la motivación de los estudiantes. Algunos de los trabajos de Neuroeducación que se utilizaron en la presente investigación fueron *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama* (Mora, F. 2015) y *Neurociencia Cognitiva y Educación* (Gómez, C. 2004).

-*Gamificación*: es la técnica o el método por el cual se busca transformar ciertos ambientes, actividades o situaciones a través del juego. El libro que se estudiará sobre este tema se llama *Gamificación: Motivar jugando*, de Ferrán Teixes Argilés, en el cual se tratan temas

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

como la importancia de la motivación para esta técnica, las características de los juegos que son tomadas para crear sistemas gamificados, así como las mejores estrategias a seguir y los errores a evitar para lograr que uno de estos sistemas tenga éxito. Explica el autor:

Los juegos nos atraen porque nos motivan. Por esta razón, cuando se pretende actuar sobre los comportamientos de las personas para que realicen unas actividades concretas –bien sea en el ámbito de la empresa, en educación, en salud, en el gobierno, etc.– se han descubierto las bondades de los juegos para que se motiven a hacerlas. (Teixes Argilés, F. 2015, p.18)

Esta teoría será pieza clave en el diseño e implementación del instrumento metodológico planteado para esta investigación, debido a que se pretende, precisamente, desarrollar un sistema gamificado para implementar en el aula de clase del grupo experimental, con el cual se busca evaluar el éxito o fracaso que esta técnica para motivar a los estudiantes a rendir con el Plan Lector de la asignatura. El texto de Teixes Argilés, F. aporta numerosos saberes que sirven para determinar cuál es la mejor estrategia para garantizar el éxito de esta técnica, por ejemplo: caracterizando varios estilos de jugadores que se pueden encontrar en estos sistemas y sus motivaciones para jugarlos (conseguidores, socializadores, etc.), las mecánicas y componentes que dan dinamismo a estos (puntos, medallas y tablas de clasificaciones), así como muchos otros aspectos a tomar en cuenta.

2.2 Marco conceptual

En este apartado se aclarará el significado de los términos y conceptos que serán de utilidad para la investigación, y facilitar la comprensión de estos en el transcurso del trabajo.

Subsumidores: son las ideas de anclaje que permitirán la retención o el olvido del conocimiento adquirido por el aprendiz. Explica Palmero, M. (2012) que son “ideas, conceptos

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

o proposiciones inclusivas, claras y disponibles en la mente del aprendiz [y que] dota de significado a ese nuevo contenido en interacción con el mismo” (p.11). Ahora, la importancia de estos subsumidores radica en la funcionalidad que tengan dentro de la estructura cognitiva de la persona.

Significados psicológico y lógico: también llamados real y potencial, respectivamente, estas son las dos clasificaciones que hizo Ausubel sobre los significados que ingresan a la estructura cognitiva del aprendiz. “El significado psicológico es real o fenomenológico, mientras que el significado lógico sólo depende de la naturaleza del material en sí mismo” (Palmero, M. (Org.), 2012, p.13). En otras palabras, el significado lógico es el objetivo, la teoría cruda que se enseña directamente de los libros, mientras que el psicológico es la relación del primero con la vida y la mente del estudiante, de acuerdo a la funcionalidad que este conocimiento tenga para el receptor.

Motivación: es muy importante precisar este concepto, pues hay distintos puntos de vista con respecto a la motivación, pero para este trabajo se utilizará el que se encuentra en el libro *Teorías Contemporáneas de la Motivación. Una Perspectiva Aplicada*, que caracteriza a la motivación como “aquello que origina, mantiene y orienta el comportamiento de las personas guiándolas hacia el cumplimiento o realización (o no) de ciertos fines o metas particulares (Herrera (Ed.), 2009, p.19-20). En este sentido, hay factores que aumentan este sentimiento de dirigirse hacia una meta, por ejemplo, el entretenimiento que proporciona la acción de leer, así como otros que aumentan la aversión por esta acción, y otros factores externos de tipo personal, como tener necesidades básicas insatisfechas.

Punto de Causalidad Percibida (PCP): por sus siglas originales en inglés: PLOC, es un concepto usado a lo largo de toda la TAD (acuñado originalmente por Heider, 1958), que

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

hace referencia al origen de la intención de un sujeto para realizar una acción. Según Heider (1958), “[an] action and/or its outcomes could be perceived as either intentional and thus personally caused or nonintentional and thus impersonally caused” (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2017, p.65). En otras palabras, la motivación puede originarse desde el interior o el exterior de la persona. La importancia de ubicar este origen en cada estudiante se debe a que este representa “an attributional concept that reflects different levels of human autonomy” (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2017, p.127). Existen dos *Puntos de Causalidad Percibida*, a los cuales se les conocerá, a partir de ahora en la investigación, como PCP-I (interior) y PCP-E (exterior).

Continuidad de Autonomía Relativa (CAR): se trata de una representación visual, conceptualizada por Ryan y Deci, de las distintas etapas en las que se puede encontrar un sujeto en relación con su motivación extrínseca, la cual “can be described in terms of a continuum that spans from relatively heteronomous or controlled regulation to relatively autonomous self-regulation” (Ryan, R. M., & Deci, E. L, 2017, p.191), por medio de la categorización del PCP, los estilos regulatorios y procesos regulatorios relevantes. Si bien, también hay una taxonomía global de los estilos regulatorios (2017, p.193), en la cual se abarcan también la amotivación y la motivación intrínseca, en esta investigación se remitirá al concepto de la CAR, puesto que se estudiará la influencia de agentes externos (como la gamificación), razón por la cual será más pertinente puntualizar sobre los distintos tipos de motivación extrínseca.

Interiorización: es el proceso por el cual una persona adopta una conducta extrínseca al relacionarla con las motivaciones y valores internos. Ryan y Deci lo definen como: “the process of taking in values, beliefs, or behavioral regulations from external sources and transforming them into one’s own” (2017, p.180). Este concepto sirve para diferenciar adecuadamente un tipo de motivación extrínseca, de otro.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Regulación externa: es el primero de los cuatro estilos regulatorios que componen la CAR, así como el que representa el menor nivel de volición e interiorización. “When externally regulated, individuals will perform the behavior only when there is an expectancy (implicit or explicit) that the contingency is in effect” (2017, p.184). Este tipo de motivación debe ser evitada, pues, aunque puede dar buenos resultados inmediatos, no se mantienen durante mucho tiempo.

Regulación por introyección: este estilo regulatorio puede sentirse intencionado, que emana de la interioridad de la persona. Sin embargo, quien se encuentra en esta etapa se motiva por un control que se ejerce sobre sí, la persona actúa por un sentimiento de obligación, “a sense that one ‘should’ or ‘must’ do something or face anxiety and self-disparagement” (2017, p.185). Si bien, esta regulación no depende de factores externos (al menos tan claros como un premio), tampoco se trata de un punto al cual aspirar en materia de motivación, pues se trata de acciones forzadas por autocontrol y no por verdadero deseo y disfrute.

Regulación por identificación: es el estilo regulatorio que consiste en “the person’s relation to the value and behavior and the congruence of the valued behavior with respect to his or her own needs, goals, and values” (2017, p.188). Según esto, la persona se identifica con los valores extrínsecos que debe o busca adoptar.

Regulación por integración: es el escalafón más alto de la CAR, en donde el sujeto no solo se identifica con los agentes externos que lo motivan, sino que es el proceso “through which (...) people are able to bring an externally imposed, value-based action into the realm of fully volitional activity” (2017, p.189). En otras palabras, la persona integra plenamente estos valores externos en su propio sistema de valores, llegando así al nivel más alto, en términos de calidad, de motivación extrínseca.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Para ilustrar brevemente cómo se diferencia entre estilos regulatorios extrínsecos, se podría decir que cuando un estudiante está motivado para estudiar por el estímulo de un castigo, como lo puede ser una mala nota, este tiene una motivación por *regulación externa*, pues esta viene completamente de un ente externo al sujeto; mientras que si un estudiante se motiva para estudiar en una materia que, quizás le aburra, pero sabe que necesita los saberes para rendir en la carrera que quiere estudiar a futuro, en este caso será motivado, también extrínsecamente, pero por *regulación integrada*, pues el sujeto asimila consigo mismo y con congruencia el estímulo externo que lo motiva a hacer la actividad (de hecho, los investigadores califican el foco de causalidad de esta motivación como interno). Esta teoría constituye la piedra angular, en materia de Psicología, de esta investigación, debido a la extensa profundidad. Las ideas que se encuentren en el libro *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (Deci y Ryan, 2017), servirán para caracterizar con precisión la etapa motivacional en la que se encuentre cada estudiante, gracias a las encuestas, los diarios de campo y el propio desempeño del estudiante en clase, para así, entender mejor las razones detrás de dicha motivación, y para desarrollar estrategias más eficaces propendientes a la mejora del tipo de motivación del sujeto o del grupo en su totalidad.

2.3 Referente legal

El desarrollo de habilidades lectoras es uno de los principales objetivos que se emprenden desde el marco legal del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). La lectura y la escritura son puntos que se encuentran dentro de los objetivos específicos por desarrollar durante la educación básica secundaria y media. Por ello, uno de los elementos en los que se hace énfasis durante este periodo escolar es en la lectura. Según lo propuesto, desde la Ley 115 se sustenta que una de las metas que se desea que alcancen los estudiantes es: “El

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en Lengua Castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua” (1994, p.7). Además, se señala como significativo en el Artículo 22, sección b): “La valoración y utilización de la Lengua Castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo” (p. 7). Es decir, tanto escribir como leer son capacidades que se espera potenciar y mejorar en los estudiantes, ya que lograr un progreso en estas áreas desarrolla herramientas comunicativas en ellos, lo que les otorga instrumentos para interpretar, identificar, crear y participar en todas las actividades que requieran una alfabetización en el campo de la lectoescritura.

No obstante, es notable que ese desarrollo y valoración, que anteriormente se mencionó, no queda claro de qué manera es impulsado desde el MEN. Año tras año, se observa que los niveles de lectura, desarrollo e interés frente al conocimiento son deficientes. El gusto e interés de los estudiantes debería ser el objetivo principal al momento de realizar un Plan Lector en las instituciones, pues desde allí se podría lograr un verdadero cambio a nivel personal, educativo y cultural. De esto que la lectura pueda entenderse como una herramienta esencial para desarrollar nuevos aprendizajes, mejorar el nivel académico y ser la base para un aprendizaje permanente o significativo. Por tal motivo, es necesario que los docentes involucrados en esta labor conozcan el complejo proceso de la comprensión lectora, su vinculación con el campo motivacional y los obstáculos que pueden presentarse en la comprensión lectora debido a la falta de la motivación, para que de esta manera puedan entender y ayudar a que los alumnos desarrollen el interés por la lectura. De este modo, se necesita de manera urgente una modificación en la enseñanza, pues según los Objetivos de

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Desarrollo Sostenible (ODS): “1 de cada 3 niños y adolescentes (36%) no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura” (2019, p.30).

La lectura es un factor esencial para el enriquecimiento intelectual, y constituye una actividad clave en la educación por ser uno de los principales instrumentos de aprendizaje, cuyo dominio abre las puertas a nuevos conocimientos. Una competencia lectora deficiente y una mala comprensión de lo que se lee, implican un fracaso escolar y personal, debido a que no se logra aquello que se prevé con la lectura y la educación: el aprendizaje, el desarrollo de procesos elevados de pensamiento, la capacidad de formarse integralmente, entre otros. Por ello, la motivación es uno de los factores necesarios para el aprendizaje, pues estudiar la manera en la que este estado influye en el estudiante permitirá conocer cómo mejorar el proceso lector, ampliar la visión de mundo y la adquisición de conocimientos. Además, la motivación se convierte en un estímulo que permite que el alumno se comprometa y se implique con la lectura, lo cual facilita el disfrute de la misma, el aprendizaje y la generación de un hábito lector con el que se le facilitará volverse un lector más crítico en el futuro.

Desde el Decreto 230 (MEN) se propone que es necesario el fortalecimiento de la calidad educativa. Por ello, se plantea que fortificar la enseñanza de la lectura y escritura logrará consolidar una educación significativa y valorativa, donde el estudiante adquiera un aprendizaje que pueda ser evidenciado y que le permita un rendimiento y desarrollo personal, no solo en el ámbito educativo, sino también en la vida diaria. En la actualidad, se manifiestan diversos panoramas que requieren de personas competentes para enfrentar las situaciones cotidianas que emplean habilidades lectoras. Ante estos desafíos, es necesario que el sector educativo modifique y transforme su labor como formador de ciudadanos y esté acorde con los retos de la información y conocimiento del siglo XXI.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por otra parte, en la asignatura de Lengua Castellana se abordan diversos contenidos y estrategias pedagógicas (como el Plan Lector), que permiten que se promueva, organice y oriente la lectura de los estudiantes a lo largo del año académico. De esta forma, se logra el desarrollo de hábitos lectores, el desarrollo de capacidades comunicativas y un conocimiento más complejo sobre los actos de comunicación cotidianos. El aprendizaje y profundización del funcionamiento de la Lengua desarrolla en los estudiantes los hábitos de lectura, las capacidades comunicativas y una formación íntegra con la que puedan resolver los problemas que surjan en la vida diaria. De allí que la Resolución 2343, de junio 5 de 1996 (MEN), exponga que la lectura y la escritura son herramientas fundamentales en el proceso de desarrollo, tanto social como intelectual. Además, por medio de los indicadores de logros, se permite conocer los alcances que se esperan en los estudiantes; entre ellos, algunos como: “Explica la intención, la estructura semántica y las estrategias textuales empleadas en sus producciones orales y escritas y en las de los demás”; “Reconoce múltiples voces y fuentes de información en los textos”, entre otros (p.49). Lo que significa que ayudar a los estudiantes a adquirir gusto y motivación por el área de la literacidad o, específicamente, de la lectura permitirá que haya una mejora en las habilidades de análisis y en las prácticas socioculturales.

2.4 Antecedentes

Se realizó una búsqueda de investigaciones previas con el objetivo de posicionar contextualmente esta investigación, de allí que el primer antecedente se trate de una tesis de posgrado titulada “La Motivación (según la Teoría de Maslow) y el hábito lector en los estudiantes del segundo grado de secundaria en la I.E. ‘Sagrado Corazón de Jesús’ del Cusco” (2019), de Venegas Bocangel, de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. La muestra tomada de 13 varones y 22 mujeres, para un total de 35 estudiantes de segundo grado de

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

secundaria (séptimo grado). En el estudio se explica la vital importancia que tienen las distintas necesidades humanas para la motivación de las personas y concluye que un preocupante 65,7% de los estudiantes mostraron baja o mediana motivación hacia la lectura y que en altas proporciones no están satisfechas las necesidades básicas de alimentación (20,3%), salud o bienestar (15,8%) y casa propia (13,7%). Por esta razón se interpreta que muy probablemente las necesidades insatisfechas repercutan en la motivación, en este caso, hacia la lectura. De esta manera, este estudio arroja bastantes luces a la presente investigación, debido a que aporta un parámetro importante para analizar la motivación y su relación con el aprendizaje: las necesidades humanas, aspecto valioso en esta situación de pandemia por Covid-19, en la que se encuentra inmersa esta investigación, puesto que hay numerables factores que pueden mermar la satisfacción de las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, la recesión económica puede haber empeorado la calidad de vida de algunos estudiantes o los constantes confinamientos pueden deteriorar su salud mental o física.

El segundo estudio es desarrollado desde el grupo de investigación “Psicología, Neurociencia y Desarrollo” de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, y se titula “Influencia de la motivación en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria” (2018), de las autoras Heidy Forero, Diana Juyó y Wendy Pulido. El estudio se lleva a cabo en una población de sexto grado, y en él, se profundiza sobre los diferentes tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca, y se hacen aclaraciones sobre cómo se pueden trabajar o impulsar en el aula de clase. De igual forma, se realizan diversos razonamientos sobre la manera en la que se puede motivar a los alumnos, como:

1. Establecer en lo posible relaciones personales con los alumnos.
2. Transmitir pasión a los alumnos.
3. Generar esperanza al aprobado y a la posición social.
4. Respetar las

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

capacidades intelectuales de cada alumno. 5. Poner énfasis en el esfuerzo que ha realizado el alumno. (Heidy et all, 2018, p.15)

Además, finaliza haciendo un énfasis en cuanto a la importancia de la motivación durante el aprendizaje, y determina que esta es una herramienta que fortalece de una forma afable los procesos de aprendizaje, impulsa un adecuado rendimiento académico y previene la constante y lamentable deserción escolar. De manera que este proyecto sirve como base para la investigación que se está desarrollando, dado que demuestra cómo los estudiantes, específicamente en este grado, necesitan de herramientas y estímulos didácticos que los ayuden en los procesos de aprendizaje y reafirma, nuevamente, la importancia que tiene una adecuada motivación en el aula de clase.

El tercer estudio se titula “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la Educación Secundaria” (2007), del autor Delgado Cerrillo, de la Universidad de Castilla-La Mancha, y presenta tanto problemas a la hora de motivar a estudiantes de secundaria a leer, como una explicación de estos y, asimismo, ofrece soluciones. Dentro de las ideas que más se destacan de este estudio resaltan: la imposibilidad de que todos los estudiantes se interesen de igual manera por la lectura, así sus circunstancias sean iguales; la importancia de factores como la edad del alumno, el tipo de libro y la importancia de que la lectura tenga en cuenta los deseos, gustos y necesidades del estudiante y no del profesor. Asimismo, se destacan en particular dos estrategias metodológicas propuestas por el autor: lectura colectiva y lectura creativa, en la que se busca involucrar al alumno con la obra, con el objetivo de interesarlo en esta. Finalmente, el texto resalta la importancia de relacionar la motivación lectora con los medios digitales modernos, a modo de complemento e impulso y no como algo de lo cual deba huirse, y esto cobra particular importancia debido a la situación de virtualidad obligatoria en la que se

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

desenvuelve la presente investigación, producto de la pandemia. A pesar de que este estudio no conste de resultados basados en una población específica, realiza aportes al presente trabajo, en tanto muestra varios aspectos a tener en cuenta con respecto a la lectura en estudiantes de bachillerato, por ejemplo, la importancia de los gustos del estudiante para generar interés por medio de una lectura amena, siendo de gran utilidad en el momento de implementar el instrumento del sistema gamificado.

El cuarto antecedente se titula “Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos” (2010), de las autoras Flores Macías y Gómez Bastida, de la Universidad Autónoma de México. En este trabajo se realizó el diseño y la validación de un instrumento para analizar la percepción de distintas variables motivacionales con respecto a “ciertas actividades escolares típicas” (no especificadas por las investigadoras), se realizó un estudio transversal con diseño transeccional correlacional en estudiantes de cuatro escuelas públicas de la Ciudad de México, mayoritariamente de estudiantes de estratificación socioeconómica media y baja, la muestra total del estudio fue de 339 estudiantes de sexo femenino y 334 de sexo masculino, respecto a los grados las proporciones fueron las siguientes: 247 estudiantes de primer grado de secundaria (sexto grado), 211 de segundo (séptimo grado) y 216 de tercero (octavo grado). Los tres aspectos en los que se enfocó este estudio fueron:

Las variables que influyen en la motivación hacia la escuela; el cambio de la motivación en el transcurso de la vida escolar y las diferencias en la motivación entre estudiantes con rendimiento académico diferente. (Flores Macías y Gómez Bastida, 2010, p.2)

Según los resultados, las investigadoras concluyen que no es posible, realmente, hablar de motivación existente o inexistente, señala que todos los estudiantes están motivados, simplemente no de la misma manera. Asimismo, encontraron que los alumnos de alto

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

rendimiento se orientan hacia una motivación por autonomía en el aprendizaje (intrínseca), mientras que los de bajo rendimiento se orientan hacia la dependencia en el aprendizaje (extrínseca). En este sentido, el presente trabajo se beneficia de este estudio, en tanto muestra la importancia de centrar el enfoque en el origen de la motivación: si proviene de algún estímulo externo (como el necesitar una nota o el miedo a perder una materia), lo que sería una motivación de naturaleza negativa, o un estímulo interno (como el deseo de aprender o el disfrute), lo que sería una motivación positiva; en vez de determinar si hay, o no, motivación. De igual manera, los resultados de este estudio muestran cómo, precisamente, este origen motivacional puede influenciar tanto positiva como negativamente el proceso educativo, lo cual apoya la hipótesis de esta investigación, que busca comprobar que la motivación intrínseca influye positivamente en el desempeño lector de los estudiantes.

El último antecedente, titulado “The Motivation of High School Students by Achievement Goals” (2016), de Marcelo Simões Mendes, de la Universidad Paulista de Brasil, describe y analiza las metas de realización de 207 estudiantes de secundaria de Sao Paulo, quienes tenían en promedio 16 años de edad, por medio de dos cuestionario: cuestionario de caracterización, el cual buscaba recopilar información relevante del estudiante, como género, edad, etc.; y el cuestionario de metas de rendimiento, el cual consiste en cuatro metas de rendimiento ya teorizadas, con tres ítems para evaluar cada una. Las metas mencionadas son: de *aprendizaje-acercamiento* (desarrollar las capacidades personales), metas de *aprendizaje-avoidance* (no percibirse como incompetentes), metas de *rendimiento-acercamiento* (mostrarse más competentes que los demás) y metas de *rendimiento-avoidance* (demostrar no ser incompetente frente a los demás). La investigación demostró que el tipo de meta con mayor tendencia fue la de *aprendizaje-acercamiento*, pero el investigador hace la aclaración de que esto podría darse a la auto-percepción sesgada de los estudiantes, pues es posible que quieran

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

mostrar mejores actitudes de las que realmente poseen. Este estudio es de suma importancia para esta investigación porque aporta algunos cuestionarios y parámetros que serán útiles para cuantificar con rigor la motivación de los estudiantes, asimismo, explica cómo se pueden mejorar dichos parámetros, para así tener datos más objetivos. Además, el conocer en cuál de estos cuatro espectros de metas se encuentra cada estudiante, puede ayudar a enfocar mejor el instrumento del sistema gamificado; por ejemplo, en el juego, potenciar el aspecto competitivo y social de un estudiante, para así incrementar la motivación, según la tendencia a buscar metas de *rendimiento-acercamiento*; relevante, pues hay distintos impulsos que orientan los intereses de los jugadores de un sistema gamificado, según es explicado en el libro *Gamificación: Motivar jugando* (Teixes Argilés, F. , 2015).

Capítulo 3. Método

3.1 Tipo de investigación

La elección del diseño cualitativo depende fundamentalmente de la cuestión a investigar. De allí, que se opte por el método de investigación/acción como diseño metodológico acorde con esta investigación, dado que permite visibilizar problemáticas sociales de naturaleza colectiva e involucra a la propia comunidad estudiada, haciéndola participe en el proceso de transformación. De manera que pueda observarse una valoración de la situación social, transformación y toma de conciencia en la población analizada.

La investigación/acción posee bases de análisis que se vuelven primordiales para la presente mediación investigativa, pues según Hernández, S.R. (2018), citando a Stringer (1999): “es democrática, todos los participantes están habilitados en la investigación; equitativa, todas las personas y sus contribuciones son valoradas; liberadora, combate la

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

opresión y la injusticia social; detonadora, mejora el modo de vida de los participantes” (p.497). También, se resalta este diseño porque permite analizar al grupo estudiado a manera de espiral, es decir, parte de una observación (recolección de datos); análisis (interpretación de la situación) y acción (implementación de mejoras y soluciones). Los anteriores pasos son cíclicos, lo que permite que lo abordado en toda la investigación se dé una y otra vez hasta concretar soluciones o llegar a un análisis más puntual, lo cual no es tan notable con otros diseños de investigación.

Es importante resaltar que la investigación-acción, permite explorar a fondo la naturaleza de un contexto o ambiente mediante la inmersión por medio de acercamientos reiterados con la comunidad estudiada. Por tanto, este diseño metodológico permite lograr claridad sobre la problemática específica, la cual puede ser de diversa índole, e incorporar soluciones prácticas para esta y tiene la posibilidad generar el cambio. Es por tal razón que esta investigación requiere específicamente de este diseño.

3.2 Hipótesis, variables e indicadores

Se prevé que la motivación intrínseca influirá positivamente en los estudiantes, de manera que les facilitará que hallen, en sí mismos, el esfuerzo que están dispuestos a realizar para conseguir un objetivo determinado, es decir, serán autoconscientes de las acciones a efectuar para alcanzar las metas, en este caso, el aprendizaje. Por ello, se espera que a mayor motivación del estudiante se observe una autorregulación en los procesos propios de aprendizaje, de manera que se divise un rendimiento académico y una evolución superior con respecto a desempeños anteriores; situación contraria, al obtener una menor motivación.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En cuanto a las variables, dependen en gran medida de los resultados arrojados en las encuestas. Sin embargo, se prevé la existencia de estudiantes que, aunque tengan espacios de lectura adecuados y libros en casa, no les guste leer. Asimismo, se espera encontrar estudiantes que, aunque disponen de buenos hábitos de vida o psicosociales como, por ejemplo: comer bien, dormir ocho horas, hacer ejercicio, etc., presenten dificultades académicas; además, existe la posibilidad, de descubrir estudiantes que no tengan buenos hábitos, tengan buen rendimiento y tengan un buen nivel de lectura.

3.3 Población y muestreo

La población que se planea analizar está constituida por los estudiantes de bachillerato de una institución privada de Bucaramanga, la cual imparte clases bajo la metodología por ciclos, ofreciendo clases conjuntas para alumnos de dos grados consecutivos, dicho de otra forma, sexto y séptimo, octavo y noveno. La institución emplea dicha metodología debido a que poseen un número reducido de estudiantes en cada grado y, por ende, en toda la institución. Por esta razón se decidió realizar la presente investigación, de una manera transversal, en todos los grados de bachillerato, comprendiendo así cuatro grupos de estudiantes: sexto y séptimo (5 estudiantes en total, 3 de sexto y 2 de séptimo), octavo y noveno (9 estudiantes en total, 4 de octavo y 5 de noveno). Las edades en las que oscilan los estudiantes son variables; sin embargo, se debe puntualizar que la población se encuentra entre los períodos biológicos de la preadolescencia y adolescencia, es decir, entre los 10 y 15 años. El muestreo se llevará a cabo en la población mencionada debido a la familiaridad que posee con los sistemas computarizados o gamificados, y dada la estrecha relación con el mundo de los videojuegos. Para Cadavid, A., & Restrepo, P. (2019):

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

El uso de los videojuegos es un hábito muy frecuente en el contexto cotidiano actual de la juventud. Esto indica que las personas, durante esta etapa, muestran gran interés en el fenómeno, y no se puede ser indiferente al hecho de que muchas de ellas están haciendo uso de esta tecnología, independientemente de que pueda o no afectarles de alguna manera. (p.8)

Además, es necesario señalar que la edad en la que se encuentra una parte los estudiantes (grados sexto y séptimo) permite observar las transiciones que se dan entre los recorridos educativos, como, por ejemplo: el paso de primaria (educación básica primaria) a bachillerato (educación básica secundaria) y todo lo que ello implica, tanto a nivel personal como educativo. Lo anterior se vuelve fundamental al analizar los diferentes niveles de motivación que hay entre los grupos que acabaron de hacer aquella transición y aquellos que la hicieron tiempo atrás; es decir, ver cómo la motivación puede variar en la continuidad del proceso educativo en los primeros grados de la secundaria, con respecto a los siguientes grados (octavo y noveno). Según Ross (s.f) citado por Pérez, M.C. et all (2010):

En el proceso de transición a la secundaria la motivación del profesor de secundaria es un factor esencial en la educación, ya que, si no motivan a los estudiantes para aprender, entonces la enseñanza en el mundo es una pérdida de tiempo. Este hecho se considera particularmente importante en la transición a la escuela media, en donde la motivación y el funcionamiento académico se han encontrado como factores para no declinar agudamente. (p.2)

Como se observa, la transición educativa y la edad biológica se vuelven factores importantes que se vinculan a la propuesta y la delimitan, lo cual conlleva a que la población seleccionada presente un proceso y unas circunstancias específicas muy diferentes a las que se

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

pueden encontrar, por ejemplo, en los grados de primaria. Además, se resalta la función de los docentes de Lengua Castellana en el desarrollo de esta propuesta, puesto que son ellos quienes permitirán focalizar la atención, el interés y el aprendizaje, y también, serán actores que promoverán, a partir de la experiencia, el vínculo con los estudiantes y la relación con las encuestas, la selección de obras literarias adecuada, etc. De igual forma, el docente será el nexo para que los investigadores puedan evaluar la evolución del aprendizaje lector de cada estudiante, ya que irán observando la manera como responden los estudiantes a las lecturas de la clase, en comparación al proceso que llevaban antes de la aplicación de la herramienta. De allí que sea interesante observar cómo el aprendizaje de estos estudiantes, específicamente en el Plan Lector, puede fluctuar durante toda esta fracción de ciclo escolar según la motivación y según las herramientas con las que se les impulse.

3.4 Instrumentos de recolección de datos

Esta investigación tiene como fin determinar la influencia de la gamificación en la motivación de estudiantes de bachillerato en el aprendizaje del plan lector. Por esta razón, se proponen cinco instrumentos para la recolección de datos con respecto a la motivación y uno para el aprendizaje significativo. Para la elección, el diseño y la justificación de estos instrumentos de recolección de datos se utilizarán los fundamentos de la investigación etnográfica. Según explican Murillo y Martínez-Garrido (2010) la complejidad del diseño “vendrá dada por la realidad estudiada. No se puede saber cuáles son las variaciones, ni el transcurso que va a sucederse de la investigación” (p.6). A continuación, se expondrán los instrumentos de recolección planteados para la investigación.

-Entrevista semiestructurada: resulta muy importante en el transcurso de la presente investigación, pues es adecuada para conocer la realidad del entrevistado, en especial, lo

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

concerniente con la motivación hacia la lectura y aprendizaje durante el uso de la herramienta *Habitica*. En esta ocasión se hace uso de la entrevista semiestructurada, dado que es necesaria la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener una información más concisa del entrevistado, teniendo en cuenta la edad de los participantes; además, porque permite lograr mayor espontaneidad del diálogo y amplitud de respuestas.

-Bitácora del estudiante: debido a que en esta investigación se busca generar motivación intrínseca, se pretende instar a los estudiantes a llenar con frecuencia una bitácora, en donde registren cualquier información, no importa cuán simple o breve, que dé cuenta de esta motivación intrínseca, ya sea por medio de sentimientos, reflexiones o emociones que surjan en su interior. Dicen Murillo y Martínez-Garrido (2010) “[no es] posible ignorar los puntos de vista de los sujetos investigados, la interpretación que ellos dan a las condiciones que deciden sus conductas, y a los resultados tal y como ellos mismos los perciben” (2010, p.7). Entonces, la razón por la que se propone este instrumento es porque, si bien se puede analizar la motivación de manera cuasi-objetiva, gracias a la observación de indicios conductuales, la mejor información que se puede obtener al respecto es de naturaleza subjetiva y es únicamente el sujeto quien puede extraerla de su propia experiencia, permitiendo un grado de metacognición que propenderá por la creación de consciencia en cuanto a la actividad y la importancia de la motivación en esta.

-Diario de campo de los investigadores: así como los estudiantes registrarán en una bitácora personal su experiencia académica y con la estrategia de intervención didáctica, asimismo, los investigadores llevarán un registro de todo aquello que observen durante el proceso, que pueda ser pertinente o posible objeto de estudio más adelante. Gracias a esto se podrá “obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

acontecimientos estudiados, ‘documentar lo no documentado’, permitiendo desarrollar una elaboración cualitativa del contexto escolar” (Murillo y Martínez-Garrido, 2010, pp. 6-7). Como expresan el autor, es importante documentar lo *no documentado*, pues es precisamente en la observación que se pueden encontrar datos valiosos para el estudio, por ejemplo, encontrar que varios estudiantes no están asistiendo a clase, para así poder ahondar en las posibles razones de este hecho y, asimismo, se pueden hacer observaciones positivas que, de otra manera, no podrían ser registradas, como notar cambios en la conducta de los estudiantes que puedan denotar una mejora en los niveles o el tipo de motivación que experimentan.

-Revisión de lectura: finalmente, con la intención de ver si se consiguió aprendizaje significativo en los estudiantes se va a realizar una valoración final, la cual no tendrá nota, sobre el libro que hayan leído para el Plan Lector. Esto se hará con el fin de revisar la competencia lectora y constará de preguntas que busquen, únicamente, saber si el estudiante leyó la obra. Por esta razón se omitirán preguntas como “cuál fue la fecha de publicación del libro” o “a qué movimiento literario pertenece”, puesto que estas representarían saberes que sobrepasan los objetivos de esta investigación. Debido a que el aprendizaje es significativo cuando el significado lógico, en este caso aquello que lee el estudiante, se logra transmutar en un significado psicológico para el estudiante, o sea, que este pueda integrarlo exitosamente con saberes preexistentes y la vida cotidiana, para que le sea de utilidad; las preguntas de estos controles de lectura serán diseñadas de manera que sean lo suficientemente generales, para que el estudiante pueda expresarse libremente y que no demanden una comprensión lectora muy profunda (ya que, dentro de los objetivos de la investigación no se encuentra el evaluar la comprensión lectora de los estudiantes, sino su motivación frente al plan lector, y el proponer preguntas muy complejas podría arrojar resultados que se podrían confundir con que el

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

estudiante no leyó o no se motivó para leer, cuando en realidad podrían ser muestra de falencias en las facultades comprensivas del alumno), pero que aun así contengan elementos cruciales que, para ser respondidos, sea necesario haber leído, en efecto, la obra en cuestión. La valoración será analizada y permitirá acercarse al proceso de lectura de cada estudiante, en tanto, por ejemplo, si se da una respuesta muy corta y básica puede demostrar una falta de lectura, o también se pueden evidenciar contradicciones, con respecto a la obra y lo descrito por el estudiante.

3.5 Recursos y técnicas de análisis

En este apartado se van a nombrar y explicar los recursos y las técnicas que vayan a ser utilizadas para el análisis de datos. Primeramente, con respecto a los recursos, se va a hacer uso de la aplicación móvil *Habituca*, la cual servirá como apoyo para el sistema gamificado planteado. La importancia de esta radica en que permitirá a los estudiantes tener un registro controlado y personal del progreso con respecto a las metas planteadas sobre el Plan Lector. Es necesario que los estudiantes lleven este registro, para que así se puedan ejercer correctamente las reglas y mecánicas del sistema gamificado, entonces, es importante saber cuándo los estudiantes cumplen una meta de lectura, o cuándo la superan con creces, y cuándo no la cumplen; y la aplicación propuesta permite un fácil registro de estas metas, pues solo se debe digitar previamente la meta y los puntos que esta otorgará para, a partir de este momento, solamente hacer un clic cada vez que se cumpla dicha meta.

En segundo lugar, las técnicas de análisis que se utilizarán serán la triangulación de datos que, según Benavides y Gómez Restrepo (2005), son “la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (p.121). Es necesario realizar esta verificación, pero, principalmente, la comparación de los distintos

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

momentos del proceso, puesto que la motivación que se pretende evaluar puede ser fluctuante, y estas fluctuaciones pueden deberse a distintos factores, los cuales son el objeto de estudio fundamental de esta investigación. Entonces, por ejemplo, si en este proceso de comparación se evidencia que el grupo de estudiantes mostró una disminución en los niveles de motivación (siendo, por ejemplo, que una gran porción del salón no cumpla con una meta en cierto momento dado), una posterior triangulación de estos datos podría encontrar los motivos o causas de estas fluctuaciones y su efecto en la disminución de la motivación. En este sentido, se realizarán análisis interpretativos de los datos recogidos, para así relacionarnos con las teorías pertinentes propuestas y así comprenderlos a profundidad.

Como último recurso se plantea un análisis basado en categorías, de acuerdo a las planteadas por Ryam, R. M., & Deci, E. L (2017) en la Teoría de la Autodeterminación: 1. *Amotivación* 2. *Motivación extrínseca* (la cual se divide en regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) y 3. *Motivación intrínseca*, categorías explicadas en el apartado de *marco teórico*. Ese análisis categórico es una herramienta muy importante para la investigación, pues permitirá describir con alta precisión los orígenes de la motivación de los estudiantes y, asimismo, se podrá determinar con la misma precisión la eficacia o ineficacia de ciertos componentes o mecánicas del sistema gamificado, y su totalidad, igualmente. Por ejemplo, se puede encontrar que un estudiante que se encontraba inicialmente con un estilo regulatorio externo, el cual consiste en recompensas y castigos, y en el cual los autores caracterizan su punto de causalidad como “externo” (Ryam, R. M., & Deci, E. L, 2017), pueda traspasarse a un estilo regulatorio identificado, que consiste en una valoración consciente de la actividad, y cuyo punto de causalidad es “más o menos interno” (Ryam, R. M., & Deci, E. L, 2017), debido a la influencia positiva que ejercieran las medallas

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

del juego (representaciones visuales del progreso) en su percepción y valoración consciente de la actividad de lectura.

3.6 Estrategia de intervención didáctica

La estrategia planteada para esta investigación es un *sistema gamificado* que estará presente en toda la intervención, el cual buscará aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes con el fin de mejorar el proceso lector y la comprensión lectora, ya que al establecer una lectura implicada y despertar la curiosidad por medio de algo familiar para todos: el juego, facilitará que los estudiantes comiencen a leer más y de manera más seria, generando que se incremente su habilidad lectora. Según Mora, F: “la curiosidad (...) es el mecanismo cerebral capaz de detectar lo diferente en la monotonía diaria del entorno. Y con ello se presta atención a aquello que sobresale” (Neuroeducación, 2015, p.74). Se busca, entonces, redirigir la atención y experiencia de los estudiantes con la lectura, nuevamente hacia el disfrute que han brindado siempre los juegos.

Este sistema es la implementación práctica de los conceptos expuestos en el libro *Gamificación: Motivar jugando* (Teixes Argilés, F., 2015), con lo cual se transformarán en un juego o se *gamificarán* numerosos aspectos del aula de clase, en relación con el Plan Lector del grupo experimental; por ejemplo, el ganar puntos del juego por cumplir con las tareas de lectura, los cuales podrán ser usados para customizar algún personaje o su experiencia visual con el juego, asimismo, se podrán obtener medallas que representen el progreso del estudiante. Es muy importante hacer la aclaración de que estos componentes no tienen función de mera recompensa externa, pues esto volvería al sistema en generador de motivación extrínseca y lo transformaría en un instrumento de condicionamiento por refuerzo positivo. En cambio, se busca que estos componentes sirvan de representación visual, como explica Teixes Argilés, F.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(2015) al decir que estos son “indicadores visuales de un progreso o logro determinado en el juego. Si la finalidad del juego fuera solamente [su] consecución, la motivación para jugarlo podría desaparecer de manera bastante rápida al limitarse a ser una recompensa externa” (2015, p.49).

Este sistema se basará en el modelo RAMP, por sus siglas en inglés: Relatedness (vinculación social), Autonomy (autonomía), Mastery (competencia) y Purpose (finalidad). De estos cuatro aspectos, el que más destaca en los sistemas gamificados, según el autor, es el primero: vinculación social, pues es la motivación más grande de los sujetos que entran a participar en un juego, esto es, buscan pertenecer a una comunidad. Por esta razón es importante que la mayor cantidad de estudiantes posible del salón participen del sistema gamificado.

La razón por la que se implementará esta estrategia en la investigación es porque, según el objetivo de esta, se pretenden descubrir las virtudes de los sistemas gamificados como herramientas que propicien, aumenten o mejoren la calidad de la motivación percibida por los estudiantes en un aula de clase, para así determinar, igualmente, hasta qué punto este puede ser uno de estos factores que influyan en la motivación del sujeto en un contexto académico. De igual manera, por motivo de la situación de virtualidad obligatoria en la que se encuentra Colombia, se espera que esta estrategia ayude a amenizar en cierta medida el proceso educativo de los estudiantes. “El instrumento del juego, combinación de curiosidad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje” (Mora, F. *Neuroeducación*, 2015, p.74). Esta herramienta puede ayudar tanto a la institución, como a los docentes y estudiantes a afrontar los nuevos retos que enfrenta la educación durante esta coyuntura nacional.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

3.7 Cronograma de actividades

Semana 1: presentación del grupo de trabajo a todos los estudiantes de bachillerato e implementación de herramientas para recolección de datos socioeconómicos y evaluación previa de los hábitos lectores. Asimismo, explicación del proyecto y sus objetivos. Lo anterior con el objetivo de empezar a generar un contacto más cercano con los estudiantes, de manera que se logre una relación próxima y de confianza entre los pares, y también, para conocer las habilidades lectoras que poseen los estudiantes.

Semana 2: explicación del uso y objetivos del instrumento del sistema gamificado, dado que, de esta forma, se logrará que los estudiantes conozcan qué se estará realizando en las próximas semanas, y la importancia de esto en el proceso de la investigación.

Semana 3: Implementación del instrumento con el que se trabajará durante toda la investigación. Así, se podrá comenzar a reunir aquellos factores que influyen en la motivación de la lectura de los estudiantes.

Semana 4-5: observación de los resultados evidenciados en la semana anterior. Lo anterior con el objetivo de analizar si el instrumento se está empleando de una forma adecuada y para analizar el desempeño que presentan los estudiantes del grupo experimental en relación al grado de motivación, y la diferencia con el grupo control.

Semana 6: primera revisión de rendimiento del instrumento. Esto para valorar si hay cambios pertinentes por hacerle a este, por ejemplo, si se evidencia una respuesta negativa a alguna regla o algún componente. Asimismo, en esta primera revisión se podrían ver las primeras evidencias que detallen los tipos de jugadores con los que se está tratando, según lo expuesto en el libro

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

de Teixes Argilés, F. (2015), lo cual pueda ameritar un ajuste en el sistema gamificado, que pueda acarrear mejores resultados para estos jugadores.

Semana 7: retroalimentación del avance del proceso lector, para que los estudiantes puedan conocer sus resultados y mejorar. Pues, según Canabal, C., & Margalef, L. (2017):

La retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje, no tanto en su visión de ‘feedback’ exclusivamente sino desde la perspectiva de ‘feedforward’. Es decir, no sólo para revisar un trabajo ya finalizado, detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. (p.151)

Además, la retroalimentación desarrolla autonomía, autocontrol y aprendizaje autodirigido; lo cual, es una de las aristas del presente proyecto.

Semana 8-9: segunda revisión de rendimiento del instrumento, se hace nuevamente una revisión debido a que se está realizando la investigación desde un método cíclico, lo que implica que toda la investigación suceda una y otra vez hasta concretar soluciones o llegar a un análisis más puntual. Los aspectos por revisar y, posiblemente, ajustar, serán los mismos de la semana 6.

Semana 11: evaluación y retroalimentación del avance del proceso lector. Como ya se explicó, es necesario realizar retroalimentaciones y entrevistas con el fin de observar de una manera puntual cómo se encuentran los estudiantes.

Semana 12: continuación de la observación de resultados. Es necesario para los investigadores continuar con el control del grupo experimental de manera constante, debido a que permite dar

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

cuenta de las variaciones en la motivación de los estudiantes y la relación de esta con sus logros en lectura.

Semana 13: implementación de la valoración final de los hábitos lectores y último control de lectura. Retroalimentación con el grupo. Análisis de los resultados. De esta forma, se podrán alcanzar los objetivos específicos y el objetivo general, llegando así a conocer la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes en el Plan Lector, gracias a la implementación de las herramientas de análisis.

Semana 14 (informe final): Entrega del informe final.

3.8 Participantes

La muestra está integrada por 14 estudiantes de un colegio privado de Bucaramanga que participaron voluntariamente en distintas entrevistas semiestructuradas, las cuales se llevaron a cabo durante un periodo de 3 meses. Los participantes se dividieron de la siguiente manera: 9 estudiantes con los que se usó la herramienta gamificada (grupo experimental) y 5 estudiantes de sexto y séptimo con los que no (grupo control), este grupo está compuesto en mayoría por estudiantes de sexo masculino, siendo esta la distribución: 3 estudiantes de sexo masculino y 2 de sexo femenino. Mientras que el grupo experimental se comprende en mayoría por el sexo femenino, de manera que el grupo está dividido de la siguiente manera: 5 estudiantes de sexo femenino y 4 de sexo masculino. A su vez, es necesario esclarecer que esta población se encuentra entre los períodos biológicos de la preadolescencia y adolescencia, es decir, entre los 10 y 15 años, y todos pertenecen a estratos socioeconómicos de nivel 4 y 5, lo cual indica que poseen una calidad de vida media-alta, lo suficientemente acomodada como

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

para permitirles un nivel de vida que no presenta necesidades de tipo económico, por lo general, estos estratos albergan a los usuarios con mayores recursos económicos.

3.8 Procedimiento

Las entrevistas y el análisis se dividieron en 14 momentos, y se llevaron a cabo entre los meses de abril y junio de 2021 donde se realizaron las entrevistas semiestructuradas a los estudiantes y fueron moderadas por los investigadores según las respuestas, cabe aclarar que hubo consentimiento informado para grabar las sesiones. Posteriormente, se realizó la respectiva transcripción y se hizo el análisis del texto teniendo en cuenta las tres categorías: *institucional*, *motivacional* y *autonomía*. Finalmente, se procede con el análisis del discurso de las muestras, en el que se tomaron fragmentos de cada entrevista y se procedió a analizar desde las categorías ya mencionadas con la Teoría de las Presuposiciones de Ducrot (1986).

Capítulo 4. Resultados

4.1 Análisis de las entrevistas

En los modos de producción verbal confluyen ideologías y relaciones de poder, las cuales aparecen de forma implícita o explícita en los discursos. El discurso se entiende como un conjunto de enunciados que se expresan de manera multimodal. Además, se puede ver al discurso más allá de uniones lexicales. En él se albergan contenidos ideológicos, culturales y complejidades propias del contexto. Para Van Dijk (2005) el discurso es una práctica social, una especie de uso de la Lengua en contexto; y se articula con los aportes de los participantes de una conversación, a través del discurso el sujeto construye la visión del mundo. Por ello, no se debe desconocer que las personas adquieren y expresan ideologías por medio del habla (Van

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Dijk, 2005, p. 10). Esto no quiere decir que sean conscientes del uso de las ideologías, sino que sus acciones son orientadas por las mismas, sin que tengan la capacidad de defender los ideales con una experticia del tema. En este caso, el discurso se vuelve uno de los métodos con los que se puede explorar la relación entre los textos, la herramienta gamificada y la motivación de los estudiantes, dado que el hablar o escribir son formas de acción del lenguaje.

Ahora, para hablar de discurso es pertinente definir un corpus, es necesario elegir las categorías teóricas diferenciadas del análisis. Para el caso del discurso de los estudiantes de la Institución Educativa en cuestión, la noción que se abordará será la de *presuposición*. Para realizar un acercamiento al término, Ducrot (1986) menciona que: “La noción de presuposición permite detectar y describir nociones de sentido que son difíciles de captar de otra manera” (p. 21). Asimismo, se puntualiza que “lo presupuesto es lo que presento como si fuera común a los dos personajes del diálogo, como el objeto de una complicidad fundamental que liga entre sí a los participantes del acto de la comunicación” (Ducrot, 1986, p.34). Es por ello que los estudiantes, a través de los actos de habla, organizan y coordinan las acciones e interacciones con miras a los intereses del grupo en conjunto.

De igual forma, a través del análisis del discurso y de la Teoría de Evaluación Cognitiva (TEC) se podrá conocer de manera específica el *Punto de Causalidad Percibido* (PCP) (PLOC en inglés). Este es descrito por Ryan & Deci como el origen psicológico del cual perciben los estudiantes que emana la motivación para realizar la actividad propuesta de lectura. No importa si son conscientes de este origen, pues será el discurso el que dará cuenta del mismo. De esta manera, se determinará si el PCP es interno (PCP-I o I-PLOC en inglés), lo que demostraría un alto grado de autonomía y motivación; o externo (PCP-E o E-PLOC en inglés), mostrando así un menor grado de estos dos factores.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sumado a lo anterior, la Teoría de la Integración Organísmica (TIO) permitirá descubrir, de manera puntual, si en los discursos predomina un PCP-E. determinar en qué punto de la Continuidad de Autonomía Relativa (CAR) se encuentra cada sujeto y el grupo en la totalidad, al analizar el grado de *interiorización* en que se encuentren. En este sentido, habrá estudiantes situados en el punto de *no regulación o amotivación*, por lo que simplemente no realizarán ninguna lectura, y otros quizás estén en el punto de *regulación o motivación intrínseca*, en cuyo caso el estudiante leerá por voluntad propia, sin verse motivado por factores externos. Finalmente, la otra posibilidad es que haya estudiantes que se caractericen dentro de una de las cuatro categorías de la *motivación extrínseca*, siendo estas definidas por distintos tipos de *regulación: externa, introyectada, identificada e integrada*.

Según la TIO, la calidad de la motivación es directamente proporcional al tipo de regulación experimentada y qué tan intrínseca o extrínseca es esta, la correcta ubicación de los estudiantes (individual y colectivamente) en el espectro de la Continuidad de Autonomía Relativa, tanto antes de la implementación del instrumento gamificado, como después de esta, permitirá no solo determinar la influencia de este en la motivación de los estudiantes, sino también podrá compararse con la previa a la gamificación, para así determinar el éxito o fracaso de la técnica.

Finalmente, es pertinente aclarar las categorías sobre las cuales se encaminará el análisis del discurso de los estudiantes. La primera, se basa en lo *institucional*, con esta se puede conocer la complejidad del contexto en el que se mueven los estudiantes y cómo ello implica una acomodación en el discurso; la segunda, se enfoca en lo *motivacional*, aquí se busca puntualizar qué grado de motivación se está generando realmente en el estudiante y qué tan satisfechos se sienten con el uso de la aplicación *Habitica*; finalmente, se establece la

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

categoría *autonomía*, en donde se pretende ver cómo la libertad en la realización de los quehaceres y en la elección de los tiempos de estudio (lectura) le permite a los estudiantes emanciparse del sistema cuantitativo de la educación tradicional, y permitirles más libertad y mayor posibilidad de motivarse desde su independencia.

4.2 Primer análisis de las entrevistas

Al ser analizadas las entrevistas de los estudiantes del colegio privado de Bucaramanga, se observan notables variaciones en el contenido semántico del discurso; donde al intentar aclarar la experiencia motivacional se observan diversas contradicciones discursivas en algunas ocasiones. Para mostrar lo anterior, se procederá, en primer lugar, con el abordaje del análisis progresivo de las entrevistas, partiendo de una categorización realizada a partir de las respuestas efectuadas por los estudiantes. Este análisis es aplicado a cada respuesta a la luz de la Teoría de las Presuposiciones (Ducrot, 1986), la cual, busca reunir conjeturas respecto a un tema específico, por medio de las matrices de información culturalmente compartidas por los sujetos.

Se inicia con la categoría nominada *institucional*, en la que se busca conocer la imagen que representa la institución, de manera implícita, para el estudiante desde la experiencia personal, social y educativa. Por ello, la primera presuposición que manifiestan los discursos está situada según el arquetipo del “buen estudiante” a través de la mentira. En la mayor parte de los discursos de los estudiantes se realizan justificaciones sobre el por qué aún no han avanzado con la actividad asignada (lectura) o, también, intentan demostrar, de manera vaga, que llevan algo leído, aunque no sea cierto; de esta forma, proyectando que no tienen problemas en el desempeño educativo. Ahora bien, esta alteración en el discurso responde a acciones coercitivas mediadas en el grupo ideológico por la institución. Para Foucault (1988) las

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

instituciones tienen mecanismos que están destinados a asegurarse a sí mismas, dentro de estos, se forjan unos ideales que adoptan las personas que hacen y quieren hacer parte de la institución y entran en juego dentro de las relaciones de poder interinstitucionales. De manera que los estudiantes, con el fin de proyectarse bien ante el contexto institucional, adoptan un discurso que responde a una imagen idealizada de la labor propia; por ello, algunos estudiantes manifiestan deberle a la institución el proceso que llevan:

Sí me parece bien para el proceso lector, ¿cierto? Y me gusta mucho, pero, me gusta mucho Habitica, y con el proceso lector también podemos esforzarnos *para que la rectora no se sienta decepcionada con este proyecto lector, que nos está pidiendo que lo cumplamos* (Participante 1).

Si bien, es importante resaltar que es prácticamente ineluctable que cualquier contexto escolar esté permeado por cierto grado de disciplina o autoridad, según lo observado y detallado por los investigadores en el diario de campo, estos factores controladores resaltan particularmente y tienen un necesitado protagonismo en el análisis. Por ejemplo, en contadas ocasiones la rectora realizó inspecciones para confirmar cuáles estudiantes se encontraban utilizando el instrumento gamificado (*Habitica*). Posteriormente, se le hacía llamado de atención a los estudiantes que no se encontraran registrados en la aplicación o que no estuvieran registrando el progreso que llevaban e, incluso, advertía castigos a estos mismos si no participaban en un plazo determinado de días. Con respecto a lo anterior, es pertinente resaltar la advertencia que hace Mora, F. “El que instruye debe ser consciente de este mecanismo esencial (emoción) como vehículo de sus palabras si quiere que estas alcancen al que aprende de un modo sólido y convincente” (*Neuroeducación*, 2015, p.67).

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Por esta razón, comentarios como el que resalta en la cita anterior del *Participante 1* no pueden ser obviados, ni la influencia en el proceso motivacional de los estudiantes. Los autores Deci & Ryan (2017) explican específicamente sobre los ambientes escolares y de aprendizaje “*controlled motivation has been shown to predict not only more impoverished learning but also greater behavioral problems and risk of disengagement or dropout*” (p.31). Por lo tanto, puesto que la Teoría de la Autodeterminación (TAD) resalta la importancia de la autonomía de los estudiantes, es necesario analizar con detalle cada muestra de este control institucional, que puede disminuir la percepción de autonomía de estos.

Entonces, las expectativas de los estudiantes giran en torno a responder de manera adecuada ante las exigencias del organismo que los controla. Es así, como el estudiante opta por dar falso testimonio y alterar el discurso antes que decir, de manera transparente, el verdadero progreso que lleva:

La página está bien hecha, ya la miré varias veces, pero no la he visto en sí porque apenas la voy medio entendiendo, aunque es fácil de entender. Es cosa mía, en este momento no me he fijado mucho en cosas del colegio. (Participante 4)

Como se observa, el *Participante 4*, presenta un discurso bastante particular, primero, porque exterioriza que ya conoce la página y que la ha revisado varias veces, sin embargo, posteriormente afirma que “no la ha visto en sí” y que apenas la va “medio entendiendo”, es decir, aún no la ha entendido por completo, para luego decir que es fácil sin siquiera haberla visto. El *participante 4* parte de distractores discursivos con los que intenta, de manera apenas implícita, expresar que sí está respondiendo con lo que le corresponde educativamente, no obstante, termina por decir la verdad, una verdad atravesada por un subterfugio con el que intenta no quedar mal.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hay un concepto interesante que abordan Deci & Ryan (2017), en el cual comparan el recompensar *resultados* versus *conductas*. Según el análisis, al recompensar un comportamiento de estudio “[this] is likely to produce more studying behaviors” (p.142). Por el contrario, “The consequence of rewarding an outcome is that it can reinforce any antecedent behaviors that might produce the outcome” (p.142). Por consecuencia, explican, cuando se le recompensa a un estudiante por un resultado, en vez de una conducta, este probablemente opte por realizar la conducta más fácil que conduzca al resultado exigido. En otras palabras, y aplicado a la presente situación, los sujetos, en la búsqueda de no verse sitiados, optan por mostrar un lado poco confiable del proceso educativo a través del discurso; a partir de esto se confirma la primera presuposición que gira en torno a la elección de la mentira como un medio para llegar a ser “el buen estudiante”. Este arquetipo reúne las buenas prácticas, emocionales, académicas e intelectuales que deben tener los estudiantes para llegar a cumplir de manera satisfactoria el rol que espera la institución de ellos.

Es por tal razón que los estudiantes no pueden profundizar sobre una lectura que no han realizado, el discurso enunciado no pasa de la calificación superficial de los libros: “Yo llevo leyendo todos los días lo más que pueda, *me ha gustado mucho* porque trae *cosas muy interesantes, contando la vida de alguien en el pasado, me ha gustado mucho*” (Participante 11). Y cuando se le pide al estudiante que responda qué le motivó a elegir ese libro y, anteriormente, había comentado que ya llevaba leídas 15 páginas, simplemente responde:

La verdad bien porque me llamó mucho la atención porque de todos los libros que podía elegir me llamó la atención el que decía el gato, porque, eh, sabía que se iba a tratar *de una historia muy interesante*. Eh, *todo lo negro me parece interesante*. *Me llamó mucho la atención entonces pues...* (Participante 11)

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

La sentencia enunciada por el hablante claramente posee más significado de lo que está explícito, y es en lo implícito donde se corrobora que no hay mucho conocimiento sobre lo que está hablando, además, los elementos prosódicos que se perciben, tales, como: el tono, los alargamientos que usa, los silencios y las muletillas, son determinantes que permiten que las frases adquieran significados implícitos no verbalizados por el que está enunciando “(...) en muchos casos la ambigüedad de sentido presente en la enunciación se produce de modo voluntario e intencional por el que enuncia” (Neves, E. 2018. p.3). Así, los estudiantes prefieren ocultar el verdadero discurso y generar estas ambigüedades con el objetivo de simular el rol de “buen estudiante” ante la institución. Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar de lo explicado anteriormente, se logra observar que las caracterizaciones positivas que da el *participante 11* sobre libro pueden ser muestra de una genuina motivación (cuanto menos inicial), ejemplificado en las razones de la elección (“lo negro” como elemento interesante para el alumno). Es importante recordar según la TAD que la autonomía es una de las necesidades básicas humanas de “*self-regulate one’s experiences and actions. Autonomy is a form of functioning associated with feeling volitional, congruent, and integrated*” (p.23). En este caso, con respecto a la investigación, se está hablando de la elección libre del libro por parte de los estudiantes. En pocas palabras, aunque sí hay una represión con respecto a las respuestas frente al ente institucional, también se observa que hay una motivación inherente e incipiente generada por la selección autónoma del libro y por las propias particularidades de este (“lo negro”). De allí que él se exprese, en su totalidad, con adjetivos calificativos positivos sobre el texto.

A partir de allí, se puede relacionar la segunda presuposición, la cual, aborda que lo institucional influye en la motivación, de manera que se puede percibir al contexto escolar

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

como un aparato de control que, inevitablemente, termina por condicionar tanto las respuestas como la motivación de los estudiantes. En relación con lo anterior yace la categoría *motivacional*, que aborda los factores que se construyen en el nexo institución-alumno. De allí que, además de la falta de precisión en las respuestas, se construyan discursos que proponen a la institución como foco que afecta la motivación. Por tal motivo, a partir de aquí, fue necesario realizar entrevistas privadas entre estudiantes e investigadores, donde ellos admitieron que sí había diferencia cuando elegían qué leer y además las respuestas se tornaron más sinceras: “*La verdad, si lo hubiera elegido el colegio, pues uno no tiene la misma motivación, porque es un tema que no me gusta. Si me interesa lo voy a leer con más ánimo, más ganas*” (Participante 3). En otras palabras, el estudiante admite que esta jerarquía institución-estudiante o falta de autonomía en la elección del libro termina por manejar el grado de motivación y respuesta del mismo frente al quehacer.

Esta contradicción discursiva, explicada por la comparación entre las entrevistas privadas y en presencia de las directivas, pone en evidencia una situación particular en el marco de la TAD. Como se explicó anteriormente, según la Teoría de la Integración Organísmica (TIO) (una de las mini-teorías que componen la TAD), cuando se trata de motivación las personas se mueven a lo largo de una Continuidad de Autonomía Relativa (CAR). Explican Deci & Ryan (2017) que esta teoría “*describes people’s inherent tendencies toward assimilating and integrating social regulations [and] we examine the factors in social and interpersonal contexts that represent supports or thwarts of this integrative propensity*” (p.180). Puesto que hay diversos factores que afectan la posición dentro de esta continuidad (grado de autonomía, eventos externos e internos, etc.), cada persona (o un grupo de estas) puede encontrarse en un punto en un momento determinado y experimentar un cambio,

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

producto de una situación externa, o incluso se podría suceder una especie de disputa entre dos estilos regulatorios distintos, debido a dos factores opuestos alimentando cada estilo.

De esta manera, se pueden observar evidencias positivas de un entorno promotor de autonomía, que en este caso es el hecho de que los estudiantes puedan elegir con total libertad el libro del Plan Lector, sin importar el tema ni extensión. Sumado a esto, las explicaciones dadas por la rectora, el profesor y los investigadores en las charlas grupales sobre la importancia de la lectura podría contribuir a un estilo regulatorio por *identificación*. Dicho de otra manera, estos factores permiten a los estudiantes identificarse con el valor que la conducta (lectura) tiene para ellos y, por ende, la interiorizan en cierta medida.

En contraste, así como se observan evidencias de un entorno promotor de autonomía, asimismo se encuentra uno promotor de control. Por ejemplo, los castigos, los cuales “*clearly have a controlling functional significance, conducing to an E-PLOC [Punto de Causalidad Percibida Externo], diminishing the experience of autonomy, and undermining intrinsic motivation*” (2017, p.147); la vigilancia, que tiene un impacto “*on people’s PLOC and sense of autonomy*” (2017, p.147); y las fechas límites, las cuales no son intrínsecamente malas, pero “*when set in controlling ways, often backed by threats [...] they can be highly undermining of intrinsic motivation, and sometimes decrease people’s quality of engagement*” (2017, p.149). Todos estos factores son muestras claras de un estilo de regulación *externa*, lo que hace que la actividad a realizar dependa de estos agentes externos para ser ejecutada. Ahora, es importante resaltar que el problema de este estilo regulatorio no es necesariamente falta de efectividad, explican Deci y Ryan (2017), pues este tipo de agentes (tanto recompensas como castigos) son de los más poderosos que hay y producen, por ende, cambios inmediatos. Por otra parte, el problema radica en la falta de mantenimiento “*because without the expectancy in place,*

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

behavior is typically not sustained over time” (p.184). De esta manera, la presencia de evidencias de autonomía y control en un mismo discurso da cuenta de este conflicto de estilos regulatorios en la continuidad. Se puede observar este conflicto en el siguiente participante:

Como tal no soy una persona que haga las cosas por motivación *sino porque me toca* o porque sé que es bueno para mí. Como tal el libro, *puede ser que me dé más gusto leer un libro que haya elegido porque sé que me ayudará para algo* el conocimiento del libro. (Participante 5)

Se percibe el aspecto controlador (regulación externa) cuando manifiesta que hace cosas porque “le toca”, pero también está presente el aspecto de autonomía (regulación por identificación) cuando dice que la otra razón por la que hace algo es “porque sé es bueno para mí”, lo que demuestra que interioriza el valor de la conducta a realizar con los propios valores y necesidades psicológicas.

Cuando se utilizan este tipo de adverbios como “más”, no solo se está cuantificando la experiencia, sino que también se está comparando y denotando una superioridad de gusto al tener elección, al no ser obligado a leer. Además, hay otro aspecto importante a analizar en este enunciado que está relacionado con lo anterior. Como ya se había resaltado, hay un vínculo jerárquico entre lo institucional y el estudiante, tan fuerte es esta relación que el estudiante admite que no puede ser desafiado, lo que él realiza lo hace por obligación “porque me toca”, es decir, hay una subordinación entre lo que quiere hacer y lo que tiene que hacer, un elemento que terminará por reflejarse en el rendimiento y aprendizaje educativo.

Al igual que el anterior, el *Participante 9* refiere la misma inquietud: “Ah, pues, si no hubiera podido escoger mi libro, *pues igual lo hubiera leído, pero no se hubiera sentido la*

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

misma satisfacción”. Por consiguiente, hay una clara relación entre la motivación que les genera a los estudiantes el poder elegir qué leer y el nivel de satisfacción, aprendizaje y disposición para realizar las actividades académicas. De manera que la categoría *autonomía*, como se observa, estaría transversalizada por las dos anteriores. Por tanto, la última presuposición observa la libertad de elección como un método para incrementar la motivación del estudiante, en este caso, la motivación sobre la lectura. González Torres (1997) citado por Rodríguez, F. (2008) afirma que: “Nadie discute la estrecha relación entre motivación y rendimiento escolar. La motivación influye directamente en el tipo de procesos cognitivos y en las estrategias de aprendizaje que el estudiante pone en marcha cuando se enfrenta a una tarea de aprendizaje” (p.20). Es por ello que en los discursos del grupo ideológico (estudiantes) suele haber una temática explícita, la incomodidad que les genera el no poder elegir lo que ellos quieren leer y cómo eso les afecta la motivación:

Anteriores libros que he leído, comedia terror o todo esto, pues *lo que más me llama la atención es el terror*. Yo lo busqué por internet porque las historias de King me llaman la atención. *Sí, haber elegido el libro es lo que me motivó*. (Participante 2)

Ahora, otro factor a resaltar es que los estudiantes no solo proponen que la autonomía es importante para el rendimiento, sino también las herramientas que contribuyen a ello. Por tal motivo, se destaca en los conjuntos de enunciados al sistema gamificado como un estímulo positivo para el desempeño: “Me ha motivado a *ser más ordenada, a leer más, antes leía una vez por semana no más, también a llevar las cuentas de la lectura*” (Participante 7). Los enunciados entendidos en el sentido literal determinan que hubo una mejora en el proceso lector, pero como se ha observado muchos enunciados implican otros, y lleva a que los hablantes movilicen de manera inconsciente numerosas inferencias que permiten captar las

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

cuestiones que realmente se están desarrollando. Cuando la *participante 7* expone “Me ha motivado a ser más ordenada, (...) a llevar las cuentas de la lectura”, hay una clara fijación en el avance que ha logrado ver con la aplicación. Sin embargo, la aplicación por sí sola no realiza este progreso, es la participante, desde la autonomía y motivación quien ingresa en la herramienta, completa las tareas y registra el trabajo. De esta forma, el participante logra posicionar a la autonomía como una facultad que influye positivamente en la motivación. Además, es notable que hay un autorreconocimiento activo sobre la utilidad de la herramienta en el proceso de lectura, por ello: “*antes leía una vez por semana no más*”. En pocas palabras, ahora lee más, es decir, logró percibir un valor en esta actividad. Lo anterior es algo muy importante desde la Teoría del Aprendizaje Significativo, porque desde la individualidad el estudiante está concluyendo que sí vale la pena leer y, por consiguiente, aprender.

Se observa el discurso de los estudiantes, tanto del grupo control como del grupo experimental. Y se descubre que las respuestas de los estudiantes se vuelven más sucintas y ambiguas cuando se encuentran frente a la institución, que cuando se encuentran solos con los investigadores. En la primera parte se evidenció un discurso evasivo que intentaba ocultar las dificultades de los estudiantes. Sin embargo, a medida que se avanzó en las entrevistas, se logró esclarecer las verdaderas implicaciones que se hallaban en los discursos de los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, se formula la triada de presuposiciones planteadas: 1) la institución es percibida por el estudiante como un aparato de control que lo obliga a simular el rol de “buen estudiante” ante organismos externos; 2) la motivación del estudiante es claramente afectada cuando lo institucional sobrepasa la libertad y 3) la autonomía consiente el desarrollo de una motivación positiva, logra que el estudiante cree un sentido propio de la actividad que está realizando y genere mayor disposición para un aprendizaje significativo.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

4.3 Segundo análisis de las entrevistas

Ahora, es necesario hacer un parangón entre el grupo experimental y el grupo control con el objetivo de observar cuáles diferencias existen en los discursos entre el grupo que usa la aplicación gamificada y el que no. Cabe resaltar que las entrevistas que se analizarán a continuación serán entrevistas privadas entre estudiantes e investigadores, ya que el rol de la institución fue explicado en el apartado anterior. Si bien es cierto que aun con los investigadores puede haber problemas de transparencia de la información en los discursos, se debe aclarar que durante la investigación se manejó la *Protección de los participantes humanos en la investigación*, de manera que se les comunicó los tres principios esenciales para la conducta ética en investigaciones con sujetos humanos, los cuales son: 1) respeto a las personas, 2) beneficencia y 3) justicia. Estos tres principios son los que actualmente enmarcan la base de los reglamentos y directrices del DHHS para la conducta ética de investigación con sujetos humanos, y se desglosan en diferentes ideas básicas que les fueron comunicadas a los estudiantes de manera apropiada. De este modo, se les brindó seguridad sobre cualquier instancia que pudiera ser un potencial riesgo para ellos, dentro de estas cláusulas se resaltaron: el anonimato, la confidencialidad y la libertad de discurso. Asimismo, el colegio, a través de una reunión con los padres, informó todo lo relacionado con la investigación, logrando con ello la autorización para llevar a cabo entrevistas privadas con los estudiantes. Es así como se lograron respuestas más confiables y veraces.

Las entrevistas privadas tienen un punto a favor porque permiten anular las restricciones que se evidenciaron en la conversación en la que estuvo incluida la institución. Al comenzar con estas entrevistas es notable un cambio en el discurso de los estudiantes, se observa menos inseguridad en el tono de la voz, menos alargamientos y muletillas. Uno de los motivos refiere

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

a que varios estudiantes sintieron inseguridad al momento de hablar en público, un elemento que, por lo general, dificulta la claridad de las respuestas.

Ahora, para dar inicio a esta sección del análisis, se parte de las entrevistas de los sujetos que sí usaron la herramienta gamificada y posteriormente se analizará los que no. Se observará directamente cuáles diferencias se presentan, cuáles estudiantes tienen un grado mayor de motivación, cuál es la influencia de la gamificación en la motivación, cuáles estudiantes leyeron más y cuáles estudiantes presentan mejoras en las lecturas, ya sea por tiempo, calidad o gusto. Cabe aclarar que, como tal, no se evaluará el desarrollo obtenido en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico-intertextual), dado que ello excede los objetivos de la presente investigación.

Los estudiantes del grupo experimental desde el principio reflejaron una actitud positiva, una de las razones se encuentra en la idea de usar una aplicación como medio para motivarse. También, por el hecho de participar en un área que estuviera dentro del Plan Lector, pero que no dependiera precisamente del colegio ni representara notas, logrando con ello una autonomía que no habían experimentado antes. Es por ello que varios estudiantes resaltan el hecho de poder ser autónomos y tener decisión en el nuevo espacio de lectura independiente:

De parte del colegio no me gustaría porque ya he leído varios libros del colegio, y *siempre* busco es un resumen o leo solamente el final o el inicio y sali, en cambio con el libro que estoy leyendo me ha gustado demasiado, como estaba comentando. *Ya no leo así el principio o el final ni busco resúmenes, los temas me han encantado y me he expresado más, en hablar y dejar las cosas claras, sin pretextos. Gracias al libro me he expresado* (Participante 7).

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hay varios aspectos a resaltar en esta enunciación, primero, el descontento bastante marcado en cuanto a las lecturas del colegio, cuando se habla de leer “ya he leído varios libros”, hay un adverbio que posteriormente se usa para descalificar la anterior sentencia: “siempre”, el estudiante no usa un “a veces” o un “en ocasiones”, inconscientemente está expresando que nunca lee un libro impuesto por el colegio, pues “siempre busco un resumen o leo solamente el inicio y salí”, sobre esto vale la pena resaltar lo explicado por Deci & Ryan (2017) “*when people are focused on the shortest path to achieve a rewarded outcome, they may engage in non constructive, even immoral behaviors (...) as the focus is on the outcome rather than the process*” (p.143). Además, el tono de voz manifiesta una total inconformidad con la práctica del instituto. Por el contrario, los calificadores que usa con el libro elegido abarcan un espectro bastante amplio de positividad e interés “me ha gustado demasiado”, “los temas me han encantado y me he expresado más”, tanto a nivel de gusto como de aprendizaje (ya que ahora sí lee), el cambio es bastante significativo, porque el estudiante pasó de no leer y rechazar lo que le exigía el colegio a leer, sentirse a gusto y, además, aprender de ello. De igual forma, este estudiante reconoce que hay una motivación implícita que, aunque tiene menor porcentaje, sí tiene una acción directa en el comportamiento del estudiante con la lectura: “*La elección del libro me ha ayudado bastante y un veinte por ciento (20%) a Habitica, para ser más ordenada*” (Participante 7). El darle un porcentaje a la aplicación significa que hubo una comprensión del propio proceso, donde el estudiante evaluó las características y buscó cualificar de alguna manera cómo estaba compuesto el nuevo éxito que estaba experimentando. Con lo anterior, se puede afirmar, según Herrera, D. (2009) que se le agregó una expectativa a la nueva vivencia, y con esto la lectura pasó a tener un valor para la vida (motivación intrínseca), .

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

De modo idéntico, hay otros discursos que corroboran la importancia de poder elegir el material de lectura, en parte porque en ocasiones los estudiantes ya tienen claro qué les gusta leer y cuál es la importancia de esta actividad desde la individualidad, por ello prefieren dedicar la atención en los gustos propios, y este es uno de los factores que más influyen en el proceso lector:

Yo creo que lo positivo es que el libro me gusta y que yo creo que la lectura es algo importante en mi vida, es importante para mí leer. Creo que eso, aparte, el libro yo no lo compré, como tal para el proyecto lector, sino que ya lo tenía en casa, le dije a mi mamá que quería leer un libro, fuimos a Panamericana. Creo que eso es lo que más me llamó la atención, que lo escogí por mi cuenta y lo escogí antes de proyecto lector.
(Participante 2)

El estudiante no solo está admitiendo un gusto por la lectura, sino también un interés tanto en el libro como en lo que representa para sí esta actividad. Ya se encuentra en el estudiante una autorregulación previa sobre lo que quería leer, el participante es quien ya tenía clara una lectura a desempeñar incluso antes de comenzar la investigación, de manera que es un estudiante que ya cognitiva y meta-cognitivamente es capaz de tomar decisiones que regulen la selección y uso de diferentes formas de aprendizaje y, también, es un estudiante que conductualmente es capaz de seleccionar, estructurar y crear medios para optimizar la motivación. Intrínsecamente, es un estudiante que ya está motivado en la lectura, y es capaz de seleccionar elementos para contribuir con ella, evaluarla y, a través de esa evaluación, darle una significación para la vida (regulación por identificación). A lo anterior, se suma que, incluso, ya estando cerca las vacaciones, los estudiantes que usaron la aplicación reafirmaron el compromiso con la actual actividad lectora: “Yo creo que seguiré leyendo en vacaciones,

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

entonces no creo que detendré la lectura, y voy un poco avanzada” (Participante 2); “no, sí voy a leer” (Participante 4); “Yo creo que sí leería, no sé si pudiera ponerlo en la app porque lo tengo desde el pc y la pereza, pero creo que sí leería” (Participante 5); “yo puedo seguir leyendo en vacaciones, señor investigador. Y continuar con el proyecto lector y con *Habitica*” (Participante 1), etc. Cabe aclarar que, como acto comunicativo, lo anterior toma la forma de acto ilocutorio (promesa), con potencial perlocutorio; es decir, con potencial de lograr determinado objetivo al ser dicho, pues, para Austin, J. (1975) realizar un acto ilocutorio supone asegurar la aprehensión. Posteriormente se volverá a esta cuestión cuando se analicen las entrevistas de los estudiantes al regresar de vacaciones.

Otro aspecto analizable es la importancia del sistema gamificado. Para el *Participante 5*, la motivación es influida directamente por el videojuego, para él esta actividad le permite competir contra los demás y le impulsa a superarse:

De alguna forma u otra, bien, porque como tal soy una persona acostumbrada a jugar muchos juegos y *que haya un método el cual me dé un premio por leer, pone como más emoción y más interés al poder leer. Me siento bien.* (Participante 5)

En este caso se puede hablar de motivación extrínseca, que bien podría entenderse como regulación externa, puesto que el premio es el foco de atención del sujeto, aunque si se complementa con el hecho de que este convive con regularidad y placer con los videojuegos, sería aún más exacto concebir el estilo regulatorio como identificación, puesto que actúa según el sistema de valores propio, cumpliendo las necesidades y metas individuales. Según explica la Teoría de Integración Organísmica (TIO), cuando una persona se motiva desde la identificación no están “*complying with an external or introjected demand but are instead acting out of a belief in the personal importance or perceived value of the activity*” (Deci &

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ryan, 2017, p.188). Finalmente, al igual que en los participantes 2 y 7, se presenta nuevamente gran relevancia en la selección autónoma de la lectura:

Porque es un tema el cual me interesa, es un tema “equis” que no voy a necesitar para algún futuro, a diferencia de si el colegio lo eligiera. *Si yo lo elegí es un tema que me gusta y me va a interesar más leerlo.* (Participante 5)

Si se observan las modalidades del enunciado, se puede dar cuenta de la posición del hablante frente a lo que dice. Aquí se aprecia que el hablante (estudiante) parte de una aseveración: “Porque es un tema el cual me interesa”, lo que significa que se trata de una cuestión objetiva para él, un hecho que existe en su realidad. Es decir, la implicación que se descifra de estos significados es que la libertad es un medio para llegar al interés (motivación) “Si yo lo elegí es un tema que me gusta y me va a interesar más leerlo”, por lo que la presuposición que se obtiene es que todo lo que esté fuera de ese interés y anule la capacidad de elección se tornaría, por el contrario, en posible desinterés. En este sentido, se pueden deducir dos resultados: primeramente, que el estudiante demuestra estar aprendiendo significativamente, porque el estudiante está desplazando la anterior perspectiva que tenía sobre la lectura (modificando las estructuras intelectuales internas), la cual era vista como una tarea poco llamativa, y ahora está comenzando a verla como una ocupación en la que puede disfrutar y aprender, elementos necesarios para convertir una actividad en un hábito y, desde allí, comenzar a mejorar su comprensión lectora. En segundo lugar, el hecho de que el estudiante considere la utilidad del tema aprendido para el propio futuro y, además, exprese gusto e interés por la lectura, es prueba de un estilo regulatorio por *integración*, cuyo PCP (Punto de Causalidad Percibido) es definido por Deci & Ryan (2017) como interno. Esto

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

significa que, a pesar de tratarse de una motivación extrínseca, esta es experimentada como intrínseca por el sujeto.

El discurso del *Participante 5* demuestra a la perfección la Continuidad de Autonomía Relativa, así como lo fluctuante que puede llegar a ser la experiencia dentro de esta y, también, lo complejo que puede llegar a ser el ubicar a una persona en un estilo regulatorio específico dentro del espectro de la motivación extrínseca. Sin embargo, lejos de entorpecer el análisis, este aspecto variable permite entender el proceso motivacional como una contienda entre distintos agentes externos, de los cuales todos influyen en la motivación del estudiante, y todos buscan atraerlo a un estilo regulatorio, cada cual con beneficios o perjuicios distintos. De esta manera, si se promueve un entorno que promueva la autonomía en el estudiante, la regulación podrá ir progresivamente aumentando desde una externa hacia una identificada, o incluso integrada. Empero, si la institución elige aumentar la injerencia de influencias controladoras, como la vigilancia, el castigo y demás, podría acabar anulando el sentimiento de autonomía del estudiante, llevándolo así a estilos regulatorios más externos e, incluso, a la amotivación, “*a state in which one either is not motivated to behave, or one behaves in a way that is not mediated by intentionality*” (Deci & Ryan, 2017, p.190). Todas estas contingencias dependen, principalmente, de la sumatoria de las influencias que cada agente externo ejerza sobre el participante, lo cual puede resultar en un efecto negativo, neutro o positivo.

Continuando con el *Participante 4*, el sistema gamificado le ha servido para iniciar un hábito lector: “*Ayuda muchísimo, así me va creando un hábito de leer y no es como una obligación sino motivación para hacerlo, un juego también*”. Para este estudiante, la aplicación vuelve la lectura un juego, y eso ha repercutido positivamente en el proceso lector. Por lo tanto, puede observarse que una herramienta gamificada bien usada puede ayudar a los estudiantes

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

mucho más que las prácticas didácticas más comunes en el aula: “*Many children have learned through the Internet and television more about stock trading or even law than many of the adults around them could ever imagine knowing*” (Gee. J. P. 2003, p. 45). Por lo tanto, el estudiante propone que esta nueva práctica gamificada le ha ayudado más con la lectura debido a que no la siente como una “obligación” o “tarea académica”, de manera que este impulso motivacional de parte del estudiante favorece la consecución de una lectura exitosa en el futuro, dado que cuando una actividad es percibida como ocio o placer, es más probable que el sujeto con mayor frecuencia y mejore en ella debido a su realización constante. Ahora bien, si se observa, en el discurso se repite algo similar que sucede con los anteriores participantes. La palabra “obligación” se ha convertido en un elemento recurrente en los discursos y, aunque no todos la enuncian, sí se encuentra implícita: “positivo es la app y el poder elegir mi libro porque siento que con ello *no tengo una responsabilidad* de leerlo y *eso hace me motiva más a leer y saber qué va a pasar*” (Participante 4). Por lo que las relaciones discursivas suponen que hay una fuerte aversión grupal hacia todas las prácticas que implican una forma de imposición o exigencia que anule la autonomía. De igual forma, cuando se le preguntó al estudiante si podría comparar la experiencia anterior de Plan Lector con la actual, el participante evaluó de forma positiva la experiencia actual:

Ha cambiado muchísimo mejor porque el plan lector antes, nos dan un autor y teníamos que leer exclusivamente un libro con unas características, *lo debíamos hacer obligados, por nota*, lo que siempre nos exigieron en este momento, ahora que nos dejan elegir nuestro propio libro y hay una aplicación que motiva a la mayoría de estudiantes, eso hace que cambie mucho la motivación. (Participante 4)

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Hasta aquí, se han observado las respuestas realizadas por los participantes que usaron la aplicación y, como se evidenció, la experiencia ha sido bastante positiva y motivacional. Ahora, es turno de observar qué sucede con los estudiantes que no usaron el sistema gamificado. Si bien hay un nivel de motivación positivo, hay ciertos aspectos del discurso que dilucidan una diferencia con respecto al otro grupo.

En el grupo control, se retoma la misma expresión verbal (implícita) vista en el grupo experimental: *la autonomía*. Para estos estudiantes también hay un aspecto positivo y significativo en el hecho de haber elegido el libro: “*Si lo hubieran elegido, mi motivación no hubiera sido tan buena, no me hubiera gustado el libro, me quejaría, sacaría excusas para no leerlo, no obrar, no leer alguna página*” (Participante 9). Por ende, es en la interacción con otros discursos que se vuelve realidad la opresión que manifiestan todos los estudiantes, dado que en los discursos se construyen representaciones propias del mundo de los hablantes, de manera que el presupuesto es que con la libertad de elección se consigue que el estudiante autorregule el proceso y se motive por sí mismo.

Sin embargo, para los estudiantes del grupo control, no hay un elemento que los impulse a ello, la motivación debe surgir, ya sea extrínseca (por el libro o la institución) o intrínsecamente (por sí mismos). Es por ello que algunos estudiantes revelan no haber avanzado nada con la lectura: “Yo no he podido leer nada, pero, por ejemplo, lo que ustedes han hecho con octavo y noveno *me ha llamado mucho la atención*” (Participante 8). Aquí, el discurso del estudiante expone un referente directo: “no he leído nada” y “me ha llamado mucho la atención”. Pero, entonces, ¿por qué hay esa desviación del tema tratado? Es decir, ¿por qué luego de decir que no ha leído pasa directamente a resaltar lo que se está realizando con los compañeros del otro curso? En primer lugar, hace notoria la necesidad de reparar la falta, para

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

este estudiante halagar el trabajo de los investigadores le permite desviar la atención para que no se le interrogue más sobre el poco avance en la lectura y, en segundo lugar, porque al otorgar relevancia al sistema gamificado, resalta que hay un mayor interés en realizar la actividad a partir de ese sistema, hay una especie de deseo por realizar la actividad de otra manera. En pocas palabras, aquí la presuposición permite que se facilite el sentido de algunas descripciones que por sus artificios se vuelven más complejas de comprender, para Ducrot (1986):

(...) la presuposición puede facilitar algunas descripciones, nos parece que se legitima, además, en virtud de su función explicativa. Recurrir a la presuposición es a menudo muy útil para prever el sentido de enunciados complejos a partir de enunciados simples contenidos en él. (p. 21)

De esta forma, lo que se entrevé es que hay una desazón con la actividad lectora y para el estudiante el progreso sería mayor si estuviera empleando la herramienta gamificada o un mecanismo que le impulsara la lectura. Asimismo, el *Participante 9* expone que el proceso lector ha mejorado desde la autonomía: “Es un *factor positivo, leer por mí mismo*, hay factores negativos, pero muy pocos, *he sentido que a veces no me gusta leer*, ese es el factor negativo, nada más”. Sin embargo, el problema que presenta es que le falta adquirir un gusto por la lectura, es decir, hay una recurrencia dentro de este grupo hacia el rechazo de la actividad debido a que no hay un elemento que reactive continuamente la motivación.

De igual forma, en el discurso de estos estudiantes, se presenta un cambio que corrobora esa desazón. En comparación con el otro grupo (experimental), cuando se les preguntó si seguirían leyendo en vacaciones, los estudiantes respondieron: A: 1) “En vacaciones sería algo como regular, algo que no sé exactamente, porque a mí también me gustan los videojuegos, *no sé, no sé, no sé si me gustaría*”; 2) “Esa pregunta *no estoy segura*, porque yo

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

puedo decir perfectamente que lo voy a hacer, pero en vacaciones a mí se me puede llegar a olvidar y sé que eso puede llegar a pasar”; 3)“*la verdad no sé* porque sí me gustaría seguir leyendo para entender todo ese tema sobre la Segunda Guerra Mundial y, *a la vez no, porque me gustaría descansar*, entonces, *no sé*”; y B: 1)“Usaría las vacaciones para descansar un poco más”. Las primeras respuestas denotan inseguridad con respecto a la motivación para leer en vacaciones y la última aclara que no leerá. Es difícil no preguntarse a qué se deben tantas réplicas negativas, por lo que es necesario revisar puntualmente qué significan. Al usar los anteriores enunciados: “la verdad no sé”, “no sé si me gustaría” y “no estoy segura”, hay que hablar un poco de los aspectos suprasegmentales que permiten definir el sentido de estas oraciones, en este caso todos los enunciados expuestos en A hablan desde una tonalidad que refleja inseguridad, mientras que en B no. Por lo que en A1, A2 y A3 el presupuesto es que no habrá lectura del libro durante la vacaciones, porque aunque pueda decir que sí hay posibilidad, los estudiantes directamente lo están presentando como una complicidad entre los participantes del diálogo, como algo que ellos saben que los investigadores entenderán, mientras que en B1 el hablante enuncia una afirmación, es decir, lo que sostiene que hará (no leerá):“Si pensamos en el sistema de los pronombres, podríamos decir que lo presupuesto se presenta como si perteneciera al “nosotros”, mientras que lo afirmado es lo reivindicado por el “yo” (Ducrot, O. 1986, p. 34).

En resumen, hay una clara diferencia entre los discursos de los estudiantes del grupo experimental y el grupo control. Por un lado, porque los estudiantes del grupo experimental parecen mostrar un mayor desarrollo del hábito lector, y lo relacionan con la facilidad con la que pueden llevar un control del proceso y, también, debido a la libertad de elección en el material de lectura, por ello, todos terminan por declarar que continuarán leyendo en

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

vacaciones. Por otro lado, el grupo control, aunque presenta aspectos positivos como motivación debido a la posibilidad de seleccionar qué leer (autonomía), también es cierto que los discursos demuestran que les hacen falta estrategias para conservar e, incluso, incrementar la motivación a largo plazo. Por ello, los enunciados suelen estar cargados de excusas, dificultades con la actividad o, directamente, exponer que no tienen pensado leer. Hasta aquí se ha visto que los factores que influyen positivamente en la motivación de los estudiantes son: la autonomía y la posibilidad de usar el sistema gamificado, además, como se planteó en la hipótesis de la presente investigación, sí se observó que a mayor motivación se ve una mejor autorregulación en los procesos propios de aprendizaje, de ahí que los estudiantes que se motivaron más decidieron continuar, por sí mismos, con el proceso lector en vacaciones, mientras que aquellos que tenían una menor motivación, no.

4.4 Tercer análisis de entrevistas

En este apartado, se procederá a hacer un análisis último sobre los resultados obtenidos de un periodo acuñado por Deci (2017) como “elección libre”, el cual es utilizado en estudios de motivación. Según esta idea:

Intrinsic motivation is operationalized through observation of the amount of time following an experimental manipulation that participants spend working with the target activity when they are alone, are free to choose what to do, and have no external incentive of evaluative reason to persist. (p.126)

En este caso, la actividad deseada es la lectura, y la forma en la que se ejecutó este periodo de elección libre invitó a los estudiantes a continuar la lectura durante el transcurso de las vacaciones. Cabe aclarar que los investigadores dejaron claro, junto con la institución, que no era una obligación académica que estos leyeran en vacaciones, por lo que todos tuvieron la

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

plena libertad de elegir si lo hacían o no. Una muestra de ello parte de lo que se observó en las enunciaciones de los participantes del grupo experimental en el apartado anterior: “Yo creo que *seguiré leyendo en vacaciones*, entonces *no creo que detendré la lectura*, y voy un poco avanzada” (Participante 2), “no, *sí voy a leer*” (Participante 4), entre otros resaltados. Como se indicó, esta actitud parte de las elecciones e interpretaciones que hacen los sujetos de la actividad realizada, de manera que logran encontrarle un sentido integrado para sí mismos. Por ello, se puede decir que desde la autonomía se permite que la experiencia se vuelva integradora y liberadora y, por tanto, motivadora para los estudiantes: “los sujetos necesitan sentir que eligieron y quieren llevar adelante aquello que están realizando –autonomía-, que son aptos en lo que hacen –competencia- y que en el proceso se relacionan y conectan con otros significativos -vinculación-” (Stover, J.B et al, 2017, p. 108). Se había aclarado que los actos de habla pueden interpretarse según su modo, contexto e intencionalidad, dado que van más allá de la simple reproducción o repetición de enunciados. La interpretación toma en cuenta aspectos pragmáticos y prosódicos que son indispensables para entrever lo que se encuentra en el discurso. De manera que cuando los participantes expresan actos de habla, no solo están diciendo, están realizando una acción, ya que, según Austin, J. (1975): “to say something is to do something” (p. 13). En otras palabras, cuando un participante pronuncia una oración, no solo describe o informa, sino que representa una acción por sí sola. Por tal razón, se resalta que los estudiantes que realizaron estos actos ilocucionarios con potencial perlocutorio, dieron como resultado lo esperado tras ello.

Ahora, como tal los estudiantes de este grupo sí realizaron las lecturas, como dijeron que lo harían; no obstante, una parte no se sintió satisfecha con el proceso, pues no lo hicieron en la cantidad que esperaban (número de páginas) o porque sí leyeron, pero no se enfocaron

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

precisamente en la lectura seleccionada, por lo que algunos tendieron a minusvalorar el proceso. Sin embargo, otros lograron experimentar entusiasmo con el hecho de haber, incluso, superado las expectativas. Estos resultados obtenidos en este periodo de elección libre pueden ser completamente explicados, de acuerdo a las proposiciones de la TAD (Teoría de la Autodeterminación), y suponen una enorme relevancia para el instrumento de gamificación, así como el desempeño de la autonomía como elemento motivador.

El primer hallazgo de las entrevistas realizadas después de las vacaciones es que todos los estudiantes del grupo experimental continuaron con la actividad en este periodo no obligatorio. Ahora, se aclara que dos de los estudiantes manifestaron que en este tiempo no tuvieron procesos lectores muy fructíferos, a pesar de tenerlos: “[Leí] solo una vez” (Participante 1) y “La verdad no leí mucho, no leí lo que esperaba leer. No sé, quería leerme por lo menos hasta la página 100, nada más leí 20 páginas” (Participante 2). Sin embargo, los cuatro estudiantes restantes expresaron estar contentos con el proceso en vacaciones: “Sí, a veces leía dos veces por semana (...) creo que leí más porque ya no tenía cosas por hacer y me quedaba tiempo” (Participante 5), “Sí, leí, me terminé el libro con el cual empecé con *Habitica* (...) y ahora ya comencé con otro” (Participante 4), “En vacaciones me fue muy bien, sí leí bastante” (Participante 3) y “Sí, terminé el libro” (Participante 7). Esto quiere decir que el balance total del grupo experimental, durante el periodo de elección libre, fue de una tercera parte que, aunque no se siente satisfecha, intentó leer; y dos terceras partes con procesos satisfactorios, llegando incluso a leer más de lo esperado, superando así las expectativas personales y de la investigación.

Entonces, habiendo confirmado este aparente éxito inicial del instrumento y técnica utilizadas, como factores promotores de una motivación mantenida, incluso, durante un periodo

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

de elección libre, es necesario determinar qué tipo de estilo regulatorio experimentaron los sujetos, para así comprender el grado de interiorización de la actividad deseada (lectura) y, por ende, las características y calidad de la motivación experimentada.

En primer lugar, se analizarán los discursos (antes y después de vacaciones) de los dos participantes con resultados insatisfactorios de lectura, que son los números 1 y 2. El primero explicó que la razón por la que solo leyó una vez durante las vacaciones fue porque “quería descansar” (Participante 1), lo cual no parece extraño en un estudiante de su edad (13 años). Es cuando se relaciona esto con todos los demás que sí mantuvieron la lectura en este tiempo que surge la pregunta: ¿por qué este estudiante decidió descansar de la lectura y los otros no? Una respuesta se puede esbozar si se retoman las palabras del sujeto en cuestión, en la entrevista realizada antes del periodo de elección libre. En esta respondió que se estaba sintiendo bien con el proceso “pero casi no puedo leer porque me *toca* hacer trabajos del colegio” (Participante 1). Esto, como ya fue explicado anteriormente, da muestras de una motivación de tipo extrínseco por regulación introyectada, pues el sujeto experimenta “*a demanding and controlling force, albeit an internal one, acting on the self -a sense that one ‘should’ or ‘must’ do something*” (2017, p.185). Sin embargo, en esta misma entrevista se encuentra una frase que esclarece aún más este fenómeno. “Me gusta mucho *Habitica* y con el proceso lector también podemos esforzarnos para que la rectora no se sienta decepcionada con este proyecto lector, que nos está pidiendo que lo cumplamos” (Participante 1). De esta manera, es directa y abiertamente la rectora de la institución la que se ve configurada como el punto de causalidad percibida, generando así en el estudiante un PCP-E o, en otras palabras, una motivación extrínseca por regulación externa: la forma más efímera y negativa de motivación. No sorprende, entonces, que el *Participante 1* quisiera descansar de la lectura en las vacaciones,

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

pues la actividad se había anclado a la influencia y los deseos de la rectora. Así que, en ausencia de esta, el estudiante no solo no tiene motivos para continuar con la actividad, “*because without the expectancy in place, behavior is typically not sustained over time*” (2017, p.184), sino directamente se percibe como un reposo, una liberación, la falta del agente externo motivador y la actividad anclada a este.

Ahora, aunque el caso del *Participante 2* también representa un proceso insatisfactorio en él, tiene matices completamente distintos y, por ende, otra explicación. Con respecto al proceso vacacional explica:

-La verdad no leí mucho, no leí lo que esperaba leer. No sé, quería leerme por lo menos hasta la página 100, nada más leí 20 páginas (...) Creo que estaba centrando la importancia en *otras cosas*. O sea, sí leí, pero no leí el libro de plan lector.

Investigador: ¿Por qué sí leyó, pero no el de plan lector?

-No sé, porque el libro me llegó a interesar, cada vez más interesante, pero no sé por qué no me centré en terminar de leer eso, sino empezar a leer otras cosas. Lo peor es que dejé sin terminar esas cosas también. (Participante 2)

Surgen, entonces, dos preguntas: ¿qué representa el abandono de la lectura que le interesaba, por una distinta? y ¿qué le hizo abandonar todas las cosas o lecturas que empezó? Las respuestas a ambas cuestiones se encuentran, nuevamente, en la entrevista previa al periodo de vacaciones. El cambio del libro del plan lector, por otros, se debe simplemente a expresos gustos “siento que leo más mangas que libros, ¿sí me entiende?” (Participante 2). Sin embargo, el reiterado abandono de las lecturas se evidencia no solo desde esta entrevista previa “me

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

queda poco tiempo para leer el libro” (Participante 2), sino que tienen origen en un evento específico ocurrido al sujeto:

-Estoy distraída desde hace un tiempo.

Investigador: ¿Por qué se siente distraída?

-Emmm... Es que, desde que falleció mi papá no me he podido concentrarme mucho.
(Participante 2)

En los antecedentes de la presente investigación se habló de la tesis de Venegas Bocangel, sobre la motivación en el hábito lector, según la teoría de las necesidades de Maslow. Según explica la tesista, “La necesidad inferior (más apremiante) monopoliza el comportamiento del sujeto (...) Sólo cuando se satisfacen las necesidades inferiores surgen gradualmente las necesidades más elevadas” (2019, p.35). Es claro cómo la calamidad que atraviesa el *Participante 2* afecta totalmente su vida, influyendo en una o varias de las necesidades de las que habla Maslow. El artículo científico “Progress in understanding Grief, Complicated Grief, and caring for the bereaved” confirma la relación entre esta teoría y la pérdida de un ser querido “*Another way to conceptualise grief assessment is to consider the framework provided by Maslow’s hierarchy of needs*” (Love, A. W. 2007, p.12). En este sentido, la situación podría estar ocasionándole al estudiante afectaciones en las necesidades fisiológicas (como falta de sueño, mala alimentación, etc.) o sociales (aislamiento de su familia o amigos). Entonces, debido a que la lectura (incluso disfrutada, como expresó en la segunda entrevista) corresponde a una necesidad superior (quizás de autorrealización), permanecerá en segundo plano hasta que las inferiores sean adecuadamente satisfechas, que en el caso de una pérdida tal no se trata de algo que tienda a superarse en cuestión de semanas o, incluso, meses.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ahora, habiendo comprendido las razones que produjeron estos resultados inferiores, se procederá a examinar las experiencias positivas de la mayoría restante de los estudiantes. Los factores que se analizarán para explicar el éxito de estos estudiantes, así como la calidad de este, son: la percepción de la motivación durante las vacaciones y el desarrollo (o no) de un diario de campo de lectura.

El análisis hecho arroja que la mitad de los sujetos que tuvieron procesos satisfactorios en el periodo de elección libre mostraron haber tenido un estilo regulatorio introyectado (superior al externo, aunque aún insuficiente, si lo que se quiere es estimular un PCP-I) y la otra mitad por regulación integrada (el punto superior de la CAR (Continuidad de Autonomía Relativa), con un PCP-I, según la TAD).

A continuación, se expondrán los casos introyectados. Ante la pregunta “durante las vacaciones, ¿cómo percibió su motivación para leer?”, las respuestas fueron “Como tal la motivación que tuve fue que no me debo dejar de no hacer nada, o sea, *no puedo procrastinar*” (Participante 5) y “Estuvo muy buena, porque era como algo que *ocupaba* mi tiempo” (Participante 4). Como ya fue explicado anteriormente, la motivación por regulación introyectada está relacionada con procesos regulatorios como el autocontrol, el ego y la autoestima. Cuando un sujeto dice que no “puede” procrastinar, la sola verbalización demuestra la necesidad de autorregular el comportamiento, casi como si la misma persona tomara el rol de aquel que vigila sobre el hombro que el tiempo está siendo empleado de una manera productiva, sin importar el goce. De igual manera, ocurre con el otro estudiante, en tanto éste determina el tiempo como algo que debe ser “ocupado”, en vez de cualquier otra palabra con una connotación más positiva. Es por esto que cuando el estudiante dice que “era *como* algo que ocupaba su tiempo”, está denotando la falta de claridad que tiene sobre lo que está

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

describiendo, pues no lo puede definir con exactitud, sino tan solo aproximarle (a lo cual se suma el poco detalle dado sobre esto). En contraste a esto, el sujeto pudo haber dicho algo como “Estuvo muy buena, porque *disfruté mi tiempo de lectura*”, o algo similar, con más claridad, propiedad y positividad. Finalmente, es importante resaltar que ninguno de los participantes mencionados anteriormente desarrolló el diario de campo de lectura, propuesto al comienzo de la investigación.

Por estas dos razones, se determina el tipo de motivación de estos estudiantes como introyectada. Esta, aunque no representa todavía un PCP-I deseado, sigue siendo de mejor valor que la regulación externa (como la experimentada por el *Participante 1*). También, es necesario tener en cuenta que se están analizando los procesos fructíferos del periodo de elección libre. Por ende, ya de por sí una lectura exitosa en este periodo representa un alto nivel de motivación, pues no había control ni reprimendas por no hacerlo. Entonces, el hecho de que estos estudiantes experimenten un tipo de regulación superior al externo, así haya niveles aún mayores de regulación, supone un éxito más, sobre el éxito inicial de la lectura voluntaria durante las vacaciones.

Ahora, continuando con el análisis, se estudiarán los últimos dos casos del grupo experimental, siendo ambas motivaciones extrínsecas por regulación integrada (según la TAD, el último escalafón de la CAR con un PCP-I pleno). Hay dos formas en las que esta se evidencia en los discursos. La primera es la curiosidad “A veces leía bastante, por capítulos enteros, ya que me interesaba saber qué iba a pasar después” (Participante 3). Según Mora, F:

La curiosidad que se satisface a través del aprendizaje tiene como base cerebral el placer, lo que, a su vez, refuerza la idea de que la búsqueda de conocimiento y la toma

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

de decisiones conducentes a obtener ese conocimiento es biológicamente placentero.
(2015, p.75)

Como fue explicado anteriormente, este tipo de regulación cuando la persona integra la actividad con los valores internos. A diferencia de la regulación por identificación (también de Punto de Causalidad Percibido Interno “PCP-I”, pero de menor calidad), que meramente identifica el valor de la acción, la integración da completa congruencia a esta y el resto de la mentalidad y las necesidades de la persona.

La segunda razón por la que se caracteriza a estos dos participantes en la regulación integrada es por el desarrollo del diario de campo de lectura. Esto significa que el estudiante no solamente está realizando la actividad de lectura sin estar obligado académicamente a ello, sino que lo hace por voluntad propia y, además, hace en el tiempo de descanso vacacional una actividad que le fue propuesta por los investigadores, la cual es completamente opcional y opuesta a la lectura, pues constituye más un acto sintético y de registro organizado, que uno contemplativo y entretenedor. Hay que tener en cuenta que, si en la educación tradicional tiende a ser bastante tedioso para el estudiante llevar una lectura asignada, lo es más el tener que realizar un proceso de redacción (como un resumen) de dicha obra. Sorprende, entonces, estar ante casos en los que estudiantes eligen, por voluntad propia, llevar a cabo en un periodo de elección libre estos mismos resúmenes y registros escritos, e incluso lleguen a hallar valor en ello y disfrutar la realización, como se puede evidenciar a continuación

Pues lo primero que me gusta [de lo que copio en el diario de campo] es lo que me quede para la vida, por eso lo copio, y en cualquier momento puedo leerlo y puedo recordar ese libro y esas partes más importantes que me quedaron para la vida.

(Participante 7)

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Asimismo, surge otro concepto importante de la integración: la autorregulación. Cuando los investigadores propusieron a los estudiantes el llevar un diario de campo para la lectura, se les sugirió registrar en él pensamientos que les fueran surgiendo sobre la lectura y el proceso de motivación. Sin embargo, tanto el *Participante 7* como el 3 optaron por llevar el diario a su manera, según las necesidades propias. El primero escribió la respuesta a la pregunta (autoimpuesta) de “¿Por qué tenemos que leer el libro?” y, también, registró “Algunas oraciones que me gustaron de este libro” (Diario de campo de *Participante 7*). En cambio, el segundo hizo resúmenes y una opinión de los capítulos leídos.

Pues una cosa que me motivó bastante fue el diario de campo, que ese sí lo trabajé mucho. Lo hice de otra forma, por decirlo así. De cada capítulo hice un resumen, como para no perder el hilo de la historia. También una opinión. (Participante 3)

El haber cambiado la forma de llevar a cabo el diario de campo demuestra nuevamente una motivación por la regulación integrada. “*The result of integration is a highly stable and mature form of self-regulation that allows for the flexible guidance of one’s action and represents a fully autonomous form of extrinsic motivation*” (2017, p.189). Esto es debido a que el sujeto modifica a voluntad la actividad a realizar, para que así esté en completa congruencia con las necesidades psicológicas. Entonces, aunque el estudiante reconoce la importancia del diario de campo para la vida, decide hacerlo como siente que le otorgará más valor y no, necesariamente, como le recomendaron los investigadores.

En este momento, es pertinente retornar el foco al *Participante 2*. A pesar de que fue puesta originalmente en la categoría de los estudiantes con procesos vacacionales no satisfactorios, sí había manifestado una experiencia positiva con el libro “el libro me llegó a

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

interesarse, cada vez más interesante” (Participante 2), lo cual es una muestra de integración. Además, también manifestó haber trabajado el diario de campo durante las vacaciones, nuevamente denotando regulación integrada. Asimismo, desde las entrevistas previas al periodo de elección libre se podía ver que para este estudiante la lectura era algo intrínseco “el libro me gusta y creo que la lectura es algo importante en mi vida, que es importante para mí leer” (Participante 2). En este sentido, el análisis propone que este se sitúa, también, en el nivel más alto de la CAR. Sin embargo, se trata de un caso distinto a los demás, pues no es la injerencia de la institución lo que disminuyó la motivación, sino el fallecimiento del padre del participante. Como ya fue explicado, la Continuidad de Autonomía Relativa (CAR) supone una confluencia de eventos que apoyan o frustran la motivación. Entonces, aunque el sujeto tiende a mantenerse integrado con la lectura, la pérdida del padre merma, como cualquiera esperaría, el deseo de leer. Por esta razón, el análisis concluye que el *Participante 2* hace parte del grupo integrado, aunque la motivación general se vio afectada por la pérdida del padre. Entonces, el balance total de tipos de motivación del grupo experimental, en el periodo de elección libre, fue de un estudiante motivado por regulación externa (calidad baja), dos estudiantes por regulación introyectada (calidad neutra) y tres estudiantes por regulación integrada (calidad alta).

Ahora, para dar por finalizado este tercer apartado de análisis, se procederá a estudiar la respuesta de los estudiantes en relación al uso de la aplicación *Habitica* en el periodo de elección libre. El balance preliminar de los resultados muestra que la mitad hizo uso del instrumento, mientras que la otra no. Esto, por sí solo, no simboliza más que un parcial éxito del aplicativo. Sin embargo, viendo a profundidad cada caso se descubre que fueron los estudiantes con estilos regulatorios de menor calidad (externo e introyectado) quienes

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

prefirieron no usarlo “No señor, no la usé” (Participante 1, externo), “Pues es que la verdad no, porque no la pude mantener en el celular, me daba pereza usar el pc y como no lo utilizaba mucho” (Participante 5, introyección) y “No, no la usé [¿Por qué?]. Porque esa app la tenía en el computador y en todas las vacaciones no lo volví a encender” (Participante 4, introyección). Curiosamente, todos ellos tuvieron opiniones positivas con respecto a *Habitica*, cuando se les preguntó qué les había gustado o disgustado sobre el proceso aportado por los investigadores “Lo que me gusta de *Habitica* es que podemos marcar lo que sí hicimos en el libro” (Participante 1), “Me gustó mucho lo que es la aplicación, porque le da como recompensas” (Participante 5) y “Me gusta que se pueda ir registrando lo que uno va haciendo y que la aplicación sea didáctica” (Participante 4). Esta contradicción puede ser explicada, en el caso del *Participante 1*, por el simple hecho de que no leyó más que una vez en este periodo, así que siquiera hubo mucha necesidad de usar el aplicativo. En cambio, los *Participantes 5* y *4* manifestaron no haberlo usado por cuestiones de practicidad, relacionada con el difícil acceso al instrumento por medio de los celulares personales.

Por otro lado, los tres estudiantes que sí usaron la herramienta durante el periodo de elección libre fueron, como era de esperarse, aquellos que experimentaron el nivel más alto de motivación extrínseca, según la CAR: la integración. “Sí, la aplicación sí la utilicé para marcar los días que leía” (Participante 2), “Sí, bueno, pues no registraba día a día, sino en el diario de campo colocaba las fechas en las que leía y, en cuanto terminara el capítulo, pues ahí sí lo registraba” (Participante 3) y “Sí, sí la utilicé. La utilicé para anotar los días y cuántas páginas había hecho” (Participante 7).

De lo anterior se puede concluir, primero que todo, que el uso de un instrumento gamificado puede aportar muchas respuestas sobre la naturaleza motivacional de un proceso

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

educativo, en este caso lector. “*Games thus provide an incredible laboratory for examining principles of human motivation at work in a controlled setting*” (2017, p.509). Todos los distintos factores que compusieron el sistema gamificado global (aplicativo móvil, promoción de la autonomía y el diario de campo de lectura) mostraron tener relación directa con el tipo de motivación de cada estudiante. Sin embargo, asimismo fue importante la influencia negativa del control institucional. Entonces, los estudiantes situados en los puntos más bajos de la CAR se vieron influenciados principalmente por la autonomía, pero aquel que obtuvo el nivel más bajo (externo) mostró ser bastante permeado por el control institucional, lo cual se evidenció en el discurso. En contraste, los tres que se encontraron en el grado más alto de la CAR mostraron una confluencia completa de los tres elementos positivos, los cuales superaron la influencia negativa del control del colegio. En resumen, no se puede determinar de manera cuantitativa cuál elemento (autonomía, aplicativo o diario de campo) tuvo mayor influencia en la motivación de cada estudiante. Empero, es seguro afirmar que el sistema gamificado (compuesto por los tres elementos mencionados) tiene directa relación con una motivación alta. Asimismo, que tanto una mayor influencia del control institucional, como también la sustracción de la aplicación digital y el diario de campo, en el proceso, predice progresivamente menores niveles de motivación. La anterior cuestión debe ser revisada y puede ser un tema interesante para ser investigado en futuras propuestas académicas.

4.5 Cuarto análisis de entrevistas

En el caso del grupo control, se observó que los participantes realmente reaccionaron como lo habían expresado en la entrevista previa a las vacaciones. De manera que, aunque tuvieron, por un lado, la posibilidad de elegir qué lectura desempeñar (autonomía) y motivarse por medio de ello, no hubo una buena calidad motivacional, para Stover, J.B et al (2017)

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

citando a Deci & Ryan: “las hipótesis de la TAD afirman que, si bien el monto total de motivación resulta importante, el tipo o cualidad lo es más” (p.107). Es por ello que en este grupo se generaron discursos con los que se intentaba excusar el porqué de la falta de lectura:

Investigador: ¿Leyó en vacaciones?

Participante: No.

Investigador: ¿Por qué?

Participante: Pues... la primera razón es *porque me fui a viajar* entonces *no llevé el libro para poder leer, no tenía el ánimo para leer.* (Participante 10)

Hay dos elementos importantes a resaltar en las palabras que escogió el participante, la primera es: “me fui a viajar”, si bien esta oración ya dice que hubo una alteración de las rutinas o itinerarios en los que se mueve el participante, esto no es un inconveniente real para abandonar la lectura, si se está motivado, porque tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca implican realizar acciones tanto por el placer derivado de la ejecución y, también, como medio para llegar a un fin, por lo tanto, ambas tienen un objetivo en pro de quien está motivado. Además, el siguiente verbo utilizado no es “olvidé el libro” o “se me quedó el libro”, sino “no llevé el libro”, por lo que el acto de habla en este caso se trata de un acto ilocucionario indirecto, porque el orador está emitiendo una oración y esta significa lo que dice, pero además significa algo más: “no quería [quiero] leer”. Y es fácil anticipar estas respuestas, pues como se había dicho, los participantes del grupo control enunciaron respuestas reticentes con las que intentaban ocultar las verdaderas intenciones, ejemplo de ello son los reiterados “no sé si leeré” que expresaron en las entrevistas anteriores. De allí que se haya expresado anteriormente que los estudiantes e investigadores poseen una complicidad como

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

participantes del diálogo, y es por ello que el presupuesto que se entrevió fue que no habría lectura del libro por parte de este grupo durante las vacaciones.

Al igual que el anterior participante, los demás expresaron desánimo al realizar la actividad lectora durante las vacaciones: “No señor, pues porque mayormente estaba para relajarme” (Participante 12). Y es notable que para el participante esta no es una conducta que le agrade o que sea autorregulada, de hecho, él enuncia que lo hace sentir mal: “Pues mal porque no me dieron ganas de leer” (Participante 12). Por lo que para Deci & Ryan (1985), esto se puede catalogar como amotivación, ya que esta: “Se refiere a conductas no reguladas por los sujetos, quienes experimentan una sensación de falta de propósitos (p. 107). Además, el estudiante sí resalta que le gustó la actividad: “Nos dejaron escoger el libro y [me gustó] que no nos presionaran tanto”. Sin embargo, tal como se dijo, el participante no logra ni siquiera por medio de la autonomía volverse selectivo y emanar un sentido autodeterminado de sí y de los comportamientos para lograr un determinado fin (leer), por lo que esto se caracteriza como amotivación debido a que el funcionamiento es errático y no intencionado. Como se observa, no hay casos aislados en este grupo, los estudiantes directamente manifiestan que no tuvieron motivación:

Pues la verdad no, no leí. Pues la verdad *cuando salí de vacaciones pues no me motive mucho a leer*, sí así, y pues... no... no leí... porque *casi no me llamó la atención leer*, ni siquiera verlos. *Entonces después no me motivé mucho a leer el libro.* (Participante 11)

De manera que la motivación de este grupo se vio disminuida debido a la falta de incentivos, ya sean internos o externos, que sí se observaron en el grupo experimental, y es en el tipo dominante de motivación (interna, externa y amotivación) donde se generan distintos

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

resultados. Por tal motivo, es importante preguntarse, ¿a qué se debe esta falta de motivación de los estudiantes del grupo control? La respuesta puede estar relacionada no solo con el uso de la aplicación, sino también con la autorregulación. Por un lado, porque los estudiantes de este grupo manifestaron que les llamaba la atención el juego que se estaba empleando con los estudiantes del grupo experimental: “lo que ustedes han hecho con octavo y noveno *me ha llamado mucho la atención*” (Participante 8) y “Pues realmente no tengo [motivación], pues la única opinión que tendría es que también *hicieran un equipo para 6 y 7 y los otros grados*. Entrevistador: ¿Equipo de qué? *Pues de Habitica*” (Participante 9). Por otro lado, porque los estudiantes, aunque tuvieron la libertad para elegir, prefirieron usar ese tiempo para otras actividades, y ellos mismos enunciaron que les gustó que no se les hubiera ejercido presión para leer “[Me gustó] de que nos dejaran escoger el libro y *de que no nos presionaran tanto*” (Participante 12). Lo que significa que, en cuanto a la autorregulación, no presentan un control consciente de las acciones: “*Leí las primeras semanas, pero luego lo dejé a un lado por completo, probablemente porque empecé a planear tal vez muchas salidas con mis amigos o intenté hacer otras cosas que me distanciaron de la lectura*” (Participante 8). Además, se observa que estos estudiantes no presentan orientación del proceso y del resultado, y todo indica que vincularon la lectura con emociones negativas que terminaron opacando los incentivos internos, de ahí que, aunque en las primeras entrevistas demostraron cierto grado de motivación generada por la oportunidad de elegir (autonomía), esta terminó siendo reducida debido a la falta de estimulantes, pues durante el periodo libre no hubo ningún elemento que los impulsara a ello. La motivación se vio obligada a surgir principalmente de forma intrínseca, dado que ya la extrínseca (por el libro o la institución), no se hallaba: “los sujetos experimentan estados de afectividad negativa que actúan distrayendo respecto de la meta propuesta, impidiendo así el desarrollo de óptimos cursos de acción” (Stover, J.B et al, 2017, p. 106).

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

En segundo lugar, surge la siguiente pregunta: ¿qué cambió entre los dos grupos para que uno leyera en vacaciones y el otro no? Como se sabe, ambos tuvieron el impulso de la autonomía, gracias a la elección del libro, e incluso esto probó ser el elemento más recurrente en las entrevistas, como algo positivo. Entonces, la respuesta claramente está en la variable a la que fueron expuestos los participantes del grupo experimental: el sistema gamificado. Como se explicó en el apartado del *Diseño metodológico*, la promoción de la autonomía no supone, en sí, la gamificación de la actividad de lectura. Aquello individualmente solo puede ser categorizado como una estrategia pedagógica, la cual igualmente rindió frutos (solo que de inferior calidad y duración). Solo cuando este elemento se combina con la gamificación de *Habitica* y el diario de campo que se obtiene un sistema gamificado funcional. Este fenómeno se puede explicar si se relaciona con otro estudio, citado por Ryan & Deci, en el cual se propuso que “*engaging uninterested middle-school students more fully in learning would be possible if the students were provided with activities that took place out of the classroom and were more active and meaningful*” (2017, p.357). La actividad propuesta para ese estudio fue la jardinería y lo sorprendente fue que encontraron que “*those students achieved better in their regular classroom courses, suggesting that the intrinsic motivation and interest had generalized to the wider school experience*” (2017, p.357). Entonces, se puede deducir que la implementación de una estrategia interesante (gamificación), para motivar la lectura, puede extenderse a un interés por la misma en entornos no académicos, incluso. “*Students of varied ages tended to learn better in situations in which the social context was more supportive of their autonomy and competence needs*” (2017, p.357).

Finalmente, se analizarán los discursos de los estudiantes de ambos grupos con respecto a la pregunta: ¿qué le gustó del libro?, la cual fue hecha para determinar qué grado de

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

comprensión y retención de lo leído tuvo cada alumno. De esta manera, se podrá determinar si hubo, o no, aprendizaje significativo.

Primeramente, un abrumador 80% de los estudiantes del grupo control dieron respuestas que denotan poca recordación de lo leído. Esto se evidenció en algunos casos con muchos silencios, muletillas y frases confusas, incluso en una ocasión se alcanzó a oír de fondo a la mamá de un participante ayudándole a responder. Por ejemplo: “Pues... que he llegado a un punto donde... ¿cómo es que se dice?... [Mamá responde] Donde se soluciona todo y en sentido... donde... ¿cómo es que se dice?” (Participante 9), “Ehh... pues... eran distintas historias, una se trataba de, bueno, fueron las historias de una escuela. Historias, como me explico, ehmm... no sé cómo explicarlo” (Participante 12), “El libro tenía *como* una historia *ahí* de un señor que era muy solo (...) y no me acuerdo bien si tuvieron hijos” (Participante 11). En el último caso se puede ver, nuevamente, el uso de la palabra “como” en forma de adverbio aproximativo, lo que demuestra falta de conocimiento sobre el tema hablado, así como la palabra “ahí”. Todo esto denota poca propiedad en el discurso. Asimismo, hubo un estudiante que no presentó ninguno de los elementos anteriormente mencionados, pero se limitó a dar un brevísimo resumen del libro “Pues, el libro trataba sobre los planes de Adolf Hitler, de dónde nació, los planes básicos que tenía él” (Participante 10). Según Gómez Cumpa, el aprendizaje es “un proceso de almacenamiento en el cerebro y la memoria es la recuperación de los contenidos almacenados en los ‘bancos de datos’ del cerebro” (2004, p.66). La falta de memoria demuestra un pobre proceso de lectura, es lo contrario al aprendizaje significativo deseado.

Ahora, el único sujeto que mostró una alta comprensión de lo leído fue el participante 8, que pudo relatar la historia de su libro durante incluso más de dos minutos “El libro trata

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

sobre una chica llamada Sophie Hatter (...) El caso es que la chica, bueno, el padre se le murió y ella tuvo que dirigir el negocio de sombreros que solía tener”. Al estudiar más a profundidad las anteriores entrevistas de este estudiante, no se pudo encontrar mucha información que respondiera a esta anomalía con respecto a los casos de los compañeros. Si bien, había manifestado previamente un alto interés por la lectura (no solo elegida), es curioso encontrar que no había mostrado mucha voluntad para leer en el periodo de elección libre “No estoy segura, porque yo puedo decir perfectamente que lo voy a hacer, pero en vacaciones a mí se me puede llegar a olvidar”. Por esta razón, se considera que este caso es una excepción a los demás del grupo control, pues no hay orígenes observables que lo expliquen, o al menos con los datos recolectados, sería necesario investigar más.

Finalmente, al observar los discursos del grupo experimental, se evidencia un claro cambio en la memoria de lo leído. De los seis estudiantes que lo conforman, tan solo uno dio pocos detalles sobre el libro, solamente de una parte. “Lo que me gustó fue la partecita en la que el perro se transforma en gato, por una maldición de una moneda del regalo que le dio un amigo” (Participante 1). Sin embargo, es importante resaltar que el libro de este participante no era muy extenso. Además, aunque no describió el tema del libro, no hubo muletillas ni pausas para hablar de la escena descrita. En este sentido, se observa que incluso la respuesta de menor calidad del grupo experimental sigue siendo mucho más completa y significativa que las del otro grupo (salvo por la del participante 8). En cambio, los demás alumnos hablaron con más propiedad sobre los libros, dando más detalles y demostrando, en general, más comprensión sobre los temas leídos. Por ejemplo: “Habla de los vampiros como antes se hablaba, no como una broma sino como casos reales que dan suspenso, intriga. Trata de conservar el concepto que antes teníamos de los monstruos (...)” (Participante 2) y “El libro se

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

trataba de una niña llamada Sierva María de Todos los Ángeles, hija de un marqués y de una mujer ordinaria, Bernarda (...)” (Participante 3). Sumado a esto, algunos estudiantes incluso incluyeron en las respuestas los valores que el libro aportó a sus vidas. “(...) aprendió a mejorar sus miedos y superar todo esto. Es como una enseñanza que da, pero sobre su historia real” (Participante 4), “[El libro] hace pensar mucho en eso, como que no todo lo que queramos es verdad” (Participante 5). Esto demuestra, aún más, el aprendizaje significativo evidenciado en el tercer análisis, así como la integración del tema con los valores de la persona.

Capítulo 5. Conclusiones

El análisis de las entrevistas permitió corroborar el cumplimiento de los objetivos planteados en un inicio. Es evidente que el uso de la herramienta gamificada permitió que los estudiantes del grupo experimental desarrollaran mayores niveles de motivación, gusto y avance en el proceso lector, en comparación con el grupo control. Lo que significa que la implementación de la herramienta influyó positivamente en los niveles de aprendizaje y toma de conciencia sobre la importancia de la lectura. Sin embargo, debe resaltarse que en los estudiantes del grupo experimental hubo algunos que estuvieron más conectados con el aplicativo que otros, por lo que experimentaron mayor motivación. Lo anterior se comprobó al momento de realizar las entrevistas, pues en ellas lograron profundizar y ser más detallados al momento de responder las preguntas que se les realizó sobre la lectura, en especial durante el tiempo de “libre elección” o de vacaciones. La razón evidenciada que explicaría esta diferencia de experiencias es la influencia de factores externos en el proceso motivacional de cada estudiante, por ejemplo, una marcada afectación por el control institucional o situaciones problemáticas en el hogar. Ambos factores merman la motivación y desvían la atención de la

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

persona hacia estas, en vez del proceso lector. Por el contrario, los estudiantes que no fueron tan constantes con el uso de la aplicación, si bien sí tuvieron un resultado bueno, no fue equivalente al obtenido por los que llevaron el proceso de manera completa. Por otro lado, se observó que los estudiantes del grupo control, no lograron resultados resaltables que permitieran un aprendizaje significativo en el área de la lectura, que era lo que se buscaba. Además, el nivel de sus respuestas y profundización acerca de la lectura del libro no representó resultados positivos. Con base en lo anterior, se puede decir que se logró determinar la influencia de la gamificación en la motivación de los estudiantes, y se demostró que al usar el sistema gamificado en el área de Plan Lector se logra obtener resultados positivos a nivel de motivación y, por ende, de aprendizaje.

En cuanto al manejo del aplicativo, se observaron algunos inconvenientes que es necesario resaltar, dado que ello permitiría facilitar el trabajo al que se podrán enfrentar futuras investigaciones que quieran explorar el campo lúdico de la educación. Es por ello que, en primera instancia, se recomienda desarrollar o utilizar un aplicativo más práctico que permita una mayor accesibilidad y que no les dificulte la descarga, dado que en este caso algunos estudiantes tuvieron problemas para descargarlo, de manera que fue necesario que se trabajara desde el computador, lo cual, dificultó la accesibilidad. Asimismo, se sugiere que los aplicativos faciliten la revisión de los resultados de los estudiantes, para que así estos puedan observarse sin que haya necesariamente tantas entrevistas y controles.

Finalmente, se invita a que las futuras investigaciones no solo se enfoquen en los aspectos positivos, sino también en la influencia que tienen los factores negativos que se evidenciaron en esta investigación, como la influencia que tiene el control de la institución, así como la sustracción del sistema gamificado en la experiencia de los estudiantes.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Capítulo 6. Referencias Bibliográficas

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Oxford university press.
- Aprende, C. (2012). Plan Nacional de Lectura y Escritura. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Cadavid, A., & Restrepo, P. (2019). “Los videojuegos como herramienta psicoeducativa alternativa, al servicio del desarrollo del aprendizaje en los adolescentes –Estado del arte–”. (Trabajo de grado Psicología). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Medellín.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(2), 149-170.
- Carrillo, Mariana, & Padilla, Jaime, & Rosero, Tatiana, & Villagómez, María Sol (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2),20-32. [fecha de Consulta 17 de junio de 2021]. ISSN: 1390-325X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746249004>
- de Bogotá, C. D. C. (1993). Ley 115 de 1994.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE-. (2017). Encuesta nacional de lectura (ENLEC). Recuperado el 7 de septiembre de 2021, de DANE - Información para todos: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/cultura/encuesta-nacional-de-lectura-enlec>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press. 756p

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Decreto 230 del 11 de febrero de 2002. *Ministerio de Educación Nacional (MEN)*. Bogotá, 89-90.

Delgado Cerrillo, B. (2007). “Fundamentos del proceso lector. Motivar la lectura en la educación secundaria”. España: Universidad de Castilla, *Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 3. pp39-53.

Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires: HACHETTE S.A.

En Lenguaje, E. B. D. C., & Matemáticas, C. (2006). Ciudadanas. *Lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Revolución Educativa Colombia Aprende. Ministerio de Educación Nacional República de Colombia*.

Flores Macías, R. D. C., & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.

Forero Sarmiento, H. E., Juyó Bermúdez, D. M., & Pulido Oliveros, W. L. (2018). Influencia de la motivación en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria.

Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 20-20.

Gómez Cumpa, J. W., de la Cruz Vives, M. Á., Herrera Ramírez, M., Martínez Velasco, J., González, F. E., Poggioli, L., ... & Ramírez Salguero, M. (2004). Neurociencia cognitiva y educación.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Herrera, D. (2009) *Teorías contemporáneas de la motivación. Una perspectiva aplicada*. Perú: Pontificia Universidad Católica de Perú. E.d.
- INDICADORES, D. R. 2343 de 5 de junio de 1996. *Ministerio de Educación Nacional*.
- Love, A. W. (2007). Progress in understanding grief, complicated grief, and caring for the bereaved. *Contemporary Nurse*, 27(1), 73-83.
- MEN. (2006). Estandares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá, Colombia: Editor Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2011). Plan Nacional de Lectura y Escritura de Educación Inicial, Preescolar, Básica y Media (PNLE). Bogotá Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Moreira, M. A. (2009). Aprendizaje significativo de las ciencias: Condiciones de ocurrencia, progresividad y criticidad. In *II Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales 28 al 30 de octubre de 2009 La Plata, Argentina. Un espacio para la reflexión y el intercambio de experiencias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias Exactas y Naturales.
- Mora, Francisco (2013) “Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama”. Alianza Editorial. España. 224p.
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Madrid: UAM, 141.
- Neves, e. z. v. (2018) “las teorías de la pragmática en las clases de ele: ¿cómo utilizarlas?”.
- Okuda Benavides, M. & Gómez, R. C. (2005) “Métodos de investigación cualitativa: triangulación”. Colombia: Revista colombiana de psiquiatría. pp.118-124.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Palmero, M. L. R. (2012). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Pérez, M. C., Guevara, L. S. R., Sáenz, A. T. L., Solórzano, H. F., Forbice, M. D., & Fernández, W. U. (2010). "Factores académicos en la transición de la primaria a la secundaria: motivación, rendimiento académico y disciplina". *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación"*, 10(3), 1-29
- RESOLUCION, N. 2343 de junio 5 de 1996. *MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Rodríguez Palmero, M. (2012). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. (Org.) Octaedro. p.223.
- Rodríguez Fuentes, G. (2009). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de ESO.
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica.
- Simões Mendes, M. (2016). "The Motivation of High School Students by Achievement Goals". Brasil: Universidad Paulista. pp353-366.
- Sostenible, D. (2019). Objetivos de Desarrollo Sostenible. Tomado de: https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Teixes Argilés, F. (2015). Gamificación: motivar jugando. *Gamificación*, 1-128.

Tokuhama-Espinosa, T. (2011). Why Mind, Brain, and Education Science is the "New" Brain-Based Education. *New Horizons for Learning*, 9(1).

Van Dijk, T. A. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y praxis latinoamericana*, 10(29), 9-36.

Venegas Bocangel, G. (2019). "La Motivación (según la Teoría de Maslow) y el hábito lector en los estudiantes del segundo grado de secundaria en la I.E. 'Sagrado Corazón de Jesús' del Cusco". Perú: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. 103p.

Villalobos, J. (2015). Mora, F. (2015). Neuroeducación, solo se puede aprender aquello que se ama. Madrid: Alianza Editorial, 224 pp. *Persona*, (018), 155-158.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

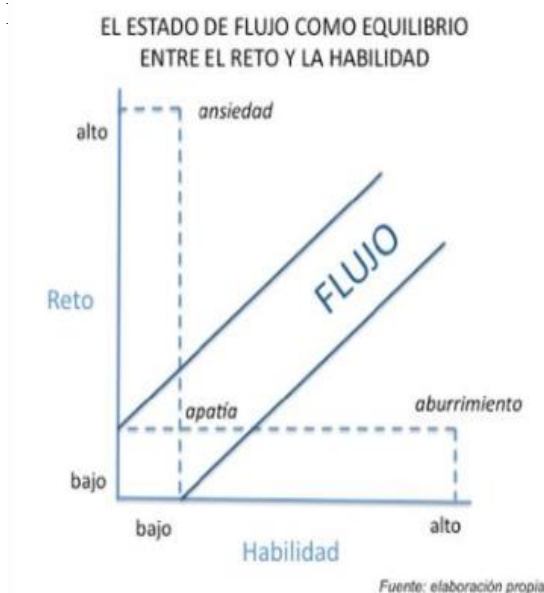
Apéndices

Apéndice A. Boceto de sistema gamificado

Primero que todo, para garantizar el funcionamiento óptimo del instrumento se tiene que tener en cuenta lo propuesto por Csikszentmihalyi con su Teoría del Flujo, en la cual explica que para que un usuario de un sistema gamificado esté lo más inmerso posible en el proceso se debe ofrecer a este la oportunidad de un reto alto, así como que su habilidad de realizar el reto sea igual de alta. Según Csikszentmihalyi, es esto lo que mantendrá un flujo de interacción con el sistema, pues de encontrarse en los casos en que el reto sea alto pero la habilidad baja, resultaría en ansiedad; o alta habilidad y reto bajo, lo que culminaría en el aburrimiento; o el peor caso: reto bajo y habilidad baja, resultando así en apatía. Explica el libro *Gamificación: Motivar jugando* que:

Según este autor, el flujo es una motivación focalizada por entero. El estado de flujo supone el planteamiento más definitivo en la vinculación de las emociones con el desempeño de las actividades o el aprendizaje (Teixes Argilés, F., 2015, p.18).

A continuación, se adjuntará una pequeña gráfica que ejemplifica esto, la cual fue tomada del libro mismo:



GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(Teixes Argilés, F., 2015, p.18).

Asimismo, Csikszentmihalyi señala 8 componentes que facilitan llegar a este flujo. Se expondrán estos a continuación y, también, cómo se relacionarán con los objetivos de esta investigación, de ser pertinente.

1. Que se trate de una tarea realizable.
2. Concentración.
3. Objetivos claros: estos serán discutidos con el docente a cargo del área y, de igual manera, los investigadores propondrán otros, para así ofrecerle a los estudiantes claridad con respecto a esto.
4. Retroalimentación: se pretende ejercerla constantemente con los estudiantes, de manera personal y grupal. Igualmente, los refuerzos visuales que se usarán (medallas, logros, etc.) servirán como retroalimentación preestablecida para objetivos específicos.
5. Involucración sin esfuerzo.
6. Control sobre las acciones: se buscará apoyar este factor al permitirle a los estudiantes cumplir con las metas de lectura al involucrarse con lecturas que les apetezcan, no solo las planteadas por la institución.
7. Desaparición de la consciencia de uno mismo.
8. Pérdida del sentido del tiempo.

Apéndice B. Tipos de jugadores

Según la teoría planteada, destacan dos componentes principales que pueden determinar la motivación de los estudiantes en este sistema: el factor de consecución y el social. El primero tiene que ver con el deseo de obtener los logros y experimentar las mecánicas del juego, mientras que el segundo se refiere únicamente a la socialización con los demás jugadores.

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ahora, si bien la primera categoría permitirá un grado de inclusión agregado en algunos estudiantes, el autor del libro *Gamificación: Motivar jugando* resalta que el 80% de los jugadores de estos sistemas tienden a caer en la categoría de la socialización, razón por la cual se buscará incentivar este aspecto, por medio de un trabajo grupal, tablas de clasificación, logros visibles por todos los estudiantes, para así propiciar un ambiente en comunidad.

Apéndice C. Componentes

-Moneda: se usarán para ofrecerle a los estudiantes una forma didáctica de poder recibir recompensas en formas de monedas, cuyo registro se encontrará en la aplicación *Habitica*, que cada estudiante tendrá en su dispositivo móvil y que actualizarán cada vez que hagan el cumplimiento de una meta. Después, estas monedas servirán para ser canjeadas por algunos elementos visuales de la aplicación *Forest*, puntualmente las imágenes de árboles caricaturizados, los cuales se “plantarían” en un jardín digital de cada estudiante, lo cual servirá como forma de visualizar su progreso, según los objetivos del juego. Cabe aclarar que estas recompensas en forma de monedas no deben ser confundidas con el concepto de recompensa de la motivación externa, en tanto este componente, así como los demás en este sistema gamificado que puedan ser confundidos por recompensas extrínsecas, sirven como representaciones visuales del progreso del sujeto, mas no una recompensa por sí misma. En otras palabras, la consecución de estas recompensas no constituye el foco de motivación del jugador, no se juega meramente por ganar estos puntos, sino que se les obtiene para recibir un refuerzo visual de un progreso. Dicho esto, las monedas se ganarán por el cumplimiento de los objetivos, la consecución de logros y medallas, etc. A continuación, se muestra cómo se representan las monedas en la aplicación *Habitica*.

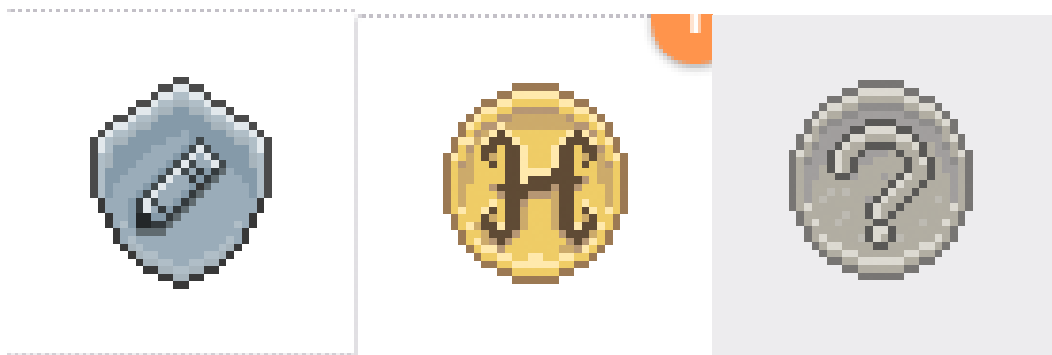


GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación, se muestra cómo se verían los jardines y los árboles por los que podrían redimirse las monedas.



-Medallas: estas serán representaciones visuales de los logros que obtenga el estudiante con respecto a la meta propuesta. Habrá gran variedad de estos, lo que permitirá que siempre haya un logro que obtener. Asimismo, habrá distintas modalidades de medallas por conseguir: recompensas fijas (el usuario conoce de antemano el logro a conseguir y sus beneficios), recompensas aleatorias (se conoce su existencia, pero no sus beneficios), recompensas inesperadas (no son anunciadas y mantienen la expectativa) y recompensas sociales (otorgadas por los demás participantes) (Teixes Argilés, F., 2015). Otro aspecto importante es que estas medallas cambian de apariencia conforme se aumenta la dificultad o se complejiza el logro. A continuación, se muestra cómo se verían estas.



GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

-Clasificaciones: esto servirá para ordenar a los participantes en una jerarquía, para así motivar la participación. Sin embargo, se aclara que el factor que influye en esta clasificación no es, por ejemplo, la cantidad de páginas leídas o la rapidez con que el estudiante las lea, sino el esfuerzo que este haga en relación con la meta, o al menos que este factor sea muy importante. De esta manera no se limita la obtención de un puesto alto a los estudiantes que ya se motivan por la lectura, sino los que se intenta motivar pueden aspirar a puestos altos igualmente.

Apéndice D. Mecánicas

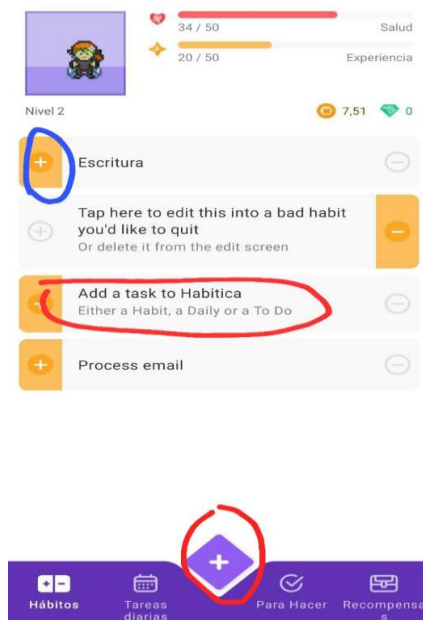
-Retos y misiones: se promueve por medio de esto la renovación constante de objetivos por cumplir. Dicho de otra manera, así el objetivo general se mantenga (la lectura), se puede generar interacción y novedad con pequeños retos referentes a este objetivo máximo, que incentiven la participación grupal e individual. La razón por la que se propone el uso de este aspecto es porque, como explica Teixes Argilés, F. en su libro *Gamificación: Motivar jugando* “para las personas es más fácil manejar objetivos a corto plazo frente a objetivos a largo, ya que cuanto más cercano es un objetivo menos abstracto se nos presenta y podemos afrontarlo con mayor nivel de concreción” (2015, p.53). En este sentido, el objetivo global de leer un libro entero para el plan lector puede ser desmotivante para ciertas personas, entonces, si se divide este en pequeñas metas que un estudiante puede realizar cada día, por ejemplo, leer una página diaria o un capítulo semanal, se podría aumentar la motivación de los estudiantes al cumplimiento constante de las pequeñas metas.

-Niveles: este factor es muy importante, pues presenta nuevos riesgos y obstáculos al jugador, y de igual manera se le recompensa este esfuerzo. Asimismo, el sistema de niveles puede incentivar el sentido de pertenencia con el proceso, así como una mayor sociabilización

GAMIFICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

(los estudiantes querrán comparar quién ha logrado aumentar más de nivel). Explica el mismo autor “Los niveles permiten mantener la motivación del jugador por el juego puesto que la sucesión de los mismos se presenta con un elenco de recompensas a conseguir si se evoluciona dentro del desarrollo del mismo” (Teixes Argilés, F., *Gamificación: Motivar jugando*, 2015, p.55). Se utiliza, entonces, esta mecánica, ya que uno de los factores que más importa en los juegos es la posibilidad de avance, pues, de no ser así, el jugador no tendría algo que lo motivara a seguir jugando.

Para terminar este apartado de anexos, se mostrará una imagen para explicar la simplicidad de la aplicación *Habitica* como herramienta para el registro del cumplimiento de metas de los estudiantes, así como la acumulación de sus monedas.



Como se puede ver en la imagen, los espacios encerrados en rojo sirven para que el usuario cree una meta, le dé nombre y dificultad; y los botones dorados, encerrados en la imagen en azul, sirven como señal para que la aplicación sume puntos al estudiante cuando él, en la vida real, cumple con la actividad determinada.