



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

TITULO DE LA TESIS

“El uso de la plataforma Richmond Spiral en ayuda a los y las estudiantes de primer año de educación media cuando aprenden gramática inglesa a través de la gamificación”

Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en Informática Educativa

HÉCTOR ABDALÁ INOSTROZA

**Director(a):
Prof. Manuel Silva**

**Comisión Examinadora:
Prof. Mónica Llaña
Prof. Ricardo Abarca**

Santiago de Chile, año 2021

Índice

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3

Capítulo 1: Problema

1.1. Delimitación del problema.....	6
1.2. Delimitación del problema	7
1.3. Justificación de la gamificación	8
1.4. Definiciones	10
1.4.1. Gamificación.....	10
1.4.2. Aprendizaje de la gramática inglesa.....	12
1.4.3. Aprendizaje tradicional.....	15
1.4.4. Motivación.....	17
1.5. Formulación del problema.....	26
1.6. Objetivo General.....	26
1.6.1. Objetivos específicos.....	26

Capítulo 2: Marco Teórico

2.1. Plan educacional en Chile	28
2.2. Principios del sistema educativo en Chile	31
2.3. Educación Privada.....	33
2.4. Educación Particular-Subvencionada.....	33
2.5. Educación Municipal.....	33
2.6. Desigualdad en la educación en Chile.....	34
2.7. Aprendizaje del idioma inglés en Chile.....	36
2.8. La influencia de la motivación en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés.....	39
2.9. La teoría del constructivismo y el aprendizaje del segundo idioma	41
2.10. El aprendizaje significativo.....	45
2.11. El principio del significado del aprendizaje significativo.....	47
2.12. El aprendizaje significativo en la actualidad.....	49
2.13. Los mitos y confuciones del aprendizaje significativo	53
2.14. Las ventajas del aprendizaje significativo	55
2.15. La labor del docente desde la postura del aprendizaje significativo ...	57
2.16. El impacto del uso de las TIC en la realización y diseño del idioma extranjero de inglés	63
2.16.1. b-learning.....	65
2.16.2. e-learning.....	65
2.16.3. s-learning.....	66

2.16.4. u-learning.....	66
2.17. Richmond Spiral.....	67

Capítulo 3: Metodología de la Investigación

3.1. Tipo de investigación.....	71
3.2. Diseño de investigación.....	72
3.2.1. El cuestionario.....	72
3.2.2. La observación.....	73
3.3. Instrumento de investigación	74

Capítulo 4: Resultados y Análisis de la Investigación

4.1. Cuestionarios	77
4.2. Elaboración del cuestionario inicial de la investigación	77
4.3. Cuestionario inicial de la investigación a los/las estudiantes	78
4.4. Analizando resultados del cuestionario inicial	78
4.5. Elaboración del cuestionario de desarrollo de la investigación	81
4.6. Cuestionario de desarrollo de la investigación a los/las estudiantes	82
4.7. Analizando resultados del cuestionario de desarrollo	82
4.8. Analizando resultados de ambos cuestionarios	85
4.9. Observación de la clase de gramática inglesa con el uso de la plataforma	88
4.10. Hallazgos.....	91
Conclusión	93
Bibliografía	95
Anexos	115

DEDICATORIA

Gracias a Dios por estar siempre apoyándome y dándome sabiduría para lograr finalizar con éxito esta etapa de mi vida.

También a mis padres Manuel Abdalá y Eliana Inostroza y también a mi amada esposa Francesca Yancamán, quienes me han acompañado de manera cercana este proceso y de brindarme su apoyo incondicional en todo momento.

Además, de agradecer a mi profesor guía, el doctor Manuel Silva, un hombre muy sabio, quien en todo momento fue un medio conocimiento para poder entender el camino que debía seguir en este proceso de crecimiento académico.

RESUMEN

La enseñanza de un segundo idioma reviste serias dificultades, acrecentadas durante la actual pandemia que se ha reorientado a través de la tecnología online. En esta dirección se busca métodos alternativos, de naturaleza virtual que son familiares para los y las estudiantes actuales y que pueden contribuir a motivarlos en el aprendizaje del idioma inglés.

Este proyecto se enfocó en el aprendizaje de la gramática inglesa a través de la gamificación, donde participaron 21 estudiantes de un curso de primer año de enseñanza media de ambos géneros, entre 14 y 15 años de edad de un colegio científico-humanista. La metodología de la clase se fundamentó en una enseñanza con ayuda de la gamificación integrada en la plataforma Richmond Spiral la cual permite ejercicios para confirmar el nivel para alcanzar el objetivo de cada una de las ciento sesenta y ocho tareas (en cuatro versiones), para posterior generar puntajes de corte.

Desde el punto de vista de la metodología se optó por un enfoque pre experimental, de carácter exploratorio, utilizando las técnicas de recolección de datos como lo son el cuestionario y la observación.

Una vez recogida y sistematizada la información requerida, se analizaron y reseñaron los hallazgos más relevantes de esta indagación exploratoria, que indicaron preliminarmente una modificación positiva en la motivación y aprendizaje de los estudiantes del idioma inglés, a través de la metodología de la enseñanza de la gamificación utilizada.

ABSTRACT

Teaching a second language presents serious difficulties, exacerbated during the current pandemic that has been reoriented through online technology. In this direction, alternative methods are sought, of a virtual nature that are familiar to current students and that can help motivate them in learning the English language.

This project focused on learning English grammar through gamification, where 21 students from a first-year high school course of both genders participated, between 14 and 15 years of age from a scientific-humanist college. The methodology of the class was based on teaching with the help of gamification integrated into the Richmond Spiral platform, which allows exercises to confirm the level to reach the objective of each of the one hundred and sixty-eight tasks (in four versions), to later generate cut scores.

From the point of view of the methodology, a pre-experimental, exploratory approach was chosen, using data collection techniques such as the questionnaire and observation.

Once the required information had been collected and systematized, the most relevant findings of this exploratory inquiry were analyzed and reviewed, which preliminarily indicated a positive modification in the motivation and learning of English language students, through the teaching methodology of the English language. gamification used.

INTRODUCCIÓN

Con la integración de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el área de la educación, se responde a un llamado que hace la sociedad sobre la necesidad del uso y selección de la información disponible en el mundo digital (es cada vez mayor). El líder de investigación de IMS (Gastón Vautier, 2017, p.26) señala que "Chile es un mercado súper avanzado en relación con Internet, tiene los valores más altos en términos de penetración en la región". De esta forma, algunas propiedades sobresalen de las TIC, que proporcionan su selección como un medio de instrucción y hasta en ciertas oportunidades como un magnífico ambiente para el desarrollo del proceso educativo, necesitando del modelo de tecnología que se use.

De esta forma, las tecnologías son diariamente más utilizadas por los y las adolescentes en el contexto socio-cultural, entretenimiento, académico, entre otros. De igual manera, la labor con estudiantes de Enseñanza Media, jóvenes, entrega una variedad de herramientas que pueden ayudar a hacer un puente motivacional, fundamentalmente, con English Language Teaching (ELT). Dado que, como indica Malba Barahona (2016), en Chile se han implementado logros y desafíos para aspirar a convertirse en un país bilingüe a través de recursos de aprendizaje y materiales de apoyo adecuados, especialmente diseñados para jóvenes, logrando provocar un efecto democratizador en el idioma del inglés como segunda lengua.

Esta investigación exploratoria se inscribe en el área de entregar evidencias preliminares al respecto de que, al incorporar el uso de la gamificación en el aula de clases, se aumentará la motivación extrínseca de los y las estudiantes. Juntamente, nos permitirá producir un mejor entorno al interior de la sala de clase, y de esta forma, permitir el aprendizaje de una segunda lengua.

Por lo tanto, se ha decidido desarrollar una investigación en un colegio de la comuna de San Miguel empleando una plataforma, la cual ayudará como componente motivador hacia los y las estudiantes en el contexto académico. Esta es: Richmond Spiral. Dicha plataforma,

permite el aprendizaje por medio del juego. Al completar esta investigación, los resultados podrían señalar una repercusión positiva o negativa en la motivación de los y las estudiantes.

Capítulo 1

Problematización

1.1 Delimitación del Problema

Uno de los problemas que enfrenta la enseñanza es que la gente a nivel global está tomando sus métodos de aprendizaje fuera de los establecimientos educacionales, por ejemplo: en las bibliotecas, cafés, hogares, lugares de trabajo, es decir, donde, cuándo y cómo los y las estudiantes quieren aprender y docentes puedan enseñar (Collins, A, & Halverson, R., 2009). Estos hechos están desafiando el modelo tradicional de educación cómo lo es el aprendizaje en la sala de clases. Estos nuevos modos de aprendizajes tienen un mínimo común denominador: el uso de las tecnologías para educar y formar a las personas de todas las edades para respaldar el aprendizaje en sus propios términos.

Otro problema es que Chile está calificado en el nivel “muy bajo” y se posiciona en el lugar 44 de 60 países del English Proficiency Index 2013 que evalúa el nivel de inglés; a esto se le debe sumar a que existen 7.990 docentes de inglés en ejercicio en el sistema escolar público:

- _ 1.284 (16%) de ellos no tienen dominio del inglés.

- _ MINEDUC ha “posicionado” nivel de inglés de 4.282 docentes (un 54%).

- De estos, sólo 470 (un 5,8% del total) cumple con el estándar ministerial (FCE B2+ y >C1. Proceso de certificación es voluntario), aunque el gobierno chileno marcó un camino para convertir a Chile en un país bilingüe para el año 2030 (Gobierno de Chile, 2014).

Una importante nota de alarma sobre el sentimiento abrumador que arroja las notas de observación de prácticas tomadas a lo largo del tiempo sobre los y las profesores de inglés en formación como los que están en servicio, esto es, por la mala conducta, la desmotivación de los y las estudiantes, a esto hay que sumar los contextos desafiantes de las escuelas públicas. Asimismo, el bajo rendimiento académico y la deserción de la escuela no son infrecuentes (Cid, Díaz, Pérez, Torruella y Valderrama, 2008; Román, 2009).

Según Muñoz, D. (2017) el sistema educativo chileno solicita que los y las docentes de la asignatura de inglés estén dotados con estrategias de enseñanza no convencionales a través de las cuales puedan asegurar el desempeño exitoso de los y las estudiantes en entornos diversos y promover un aprendizaje significativo, que se viven, en la actualidad. Además, realizó un estudio exploratorio-descriptivo donde dio a conocer las percepciones de 54 docentes en formación acerca del impacto de una actividad de aprendizaje basado en problemas sobre el desarrollo de competencias fundamentales, como: capacidad para reflexionar y habilidades de pensamiento superior. Los resultados arrojaron que un impacto mayor sobre las cuatro habilidades (listening, speaking, writing and reading), pero en cambio, revelan un impacto limitado sobre las habilidades de auto-control y sociales.

1.2 Antecedentes del Problema

La literatura admite la importancia de la aceptación de la tecnología por parte del usuario para la adopción de nueva tecnología en varios entornos y predecir la intención de uso, por ejemplo:

Una de las principales competencias esperadas de los estudiantes del siglo XXI es adquirir un segundo idioma (L2). Basado en esto, la instrucción L2 ha integrado nuevos conceptos para motivar a los y las estudiantes en su búsqueda de la fluidez. Un concepto adaptable a nativos digitales e inmigrantes digitales que están aprendiendo una L2 es Gamificación. Como una herramienta a la hora de enseñar, la gamificación es básicamente nueva, pero se ha utilizado con éxito en el mundo empresarial. La gamificación no solo utiliza elementos del juego y técnicas de diseño de juegos en contextos ajenos al juego (Werbach & Hunter, 2012).

Muchos estudiantes de segundo idioma (L2) son parte de una generación que Prensky (2001) que describe como "nativos digitales". Donde el sistema educativo no se ajusta a sus necesidades, esto es, debido a que estos estudiantes procesan la información de diferente forma. Además, más son los y las estudiantes que son conscientes de los beneficios de Internet y de la fuerza del conectivismo (Seimens, 2005).

Por otro lado, el trabajo de Ybarra y Green (2003), mencionan que el uso de la tecnología juega un papel integral en proporcionar a los y las estudiantes de segundo idioma (L2) una valiosa experiencia lingüística. Asimismo, contribuye al desarrollo positivo de alguna personalidad, factores como la asunción de riesgos, la autoestima, y en especial la motivación.

Otro factor a destacar es el planteamiento que las clases gamificadas se transformarán en un factor importante para motivar a los individuos, en especial forma a los nacidos en la época de la informática de los videojuegos en línea, esto permite intervenir en algunas actividades como son: mejorar el estado físico (Nike+), producir una lealtad a cierta marca (Starbucks), o simplemente dar respuesta a otras diferentes como, por ejemplo: Yahoo! Answers, entre otros. Por otro lado, la energía de la gamificación se expande por encima de lo saludable. Estrategias de marketing y estilos de vida: pueden animar a los y las estudiantes a aumentar su conocimiento (Caponetto, Earp y Ott, 2014).

1.3 Justificación de la gamificación

La gamificación del aprendizaje de idiomas es una clara tendencia de los últimos años. El uso generalizado de teléfonos inteligentes y el auge de los juegos móviles como una actividad de ocio popular contribuyen a la popularidad de la gamificación, ya que los desarrolladores de aplicaciones pueden confiar en un alcance sin precedentes de sus productos y esperar la aceptación de elementos similares a juegos por parte de los usuarios.

En Arabia Saudita se realizó un estudio cualitativo basado en una muestra de 157 maestros y maestras de inglés como lengua extranjera. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario, cuyos resultados indican que la utilidad percibida y la influencia social percibida son predictores significativos de las intenciones conductuales de los maestros para usar gamificación (Asiri, Mohammed J. ,2019)

Otro estudio se realizó en la Universidad de Surakarta, donde exploró el efecto de Quizizz plataforma para que los y las estudiantes aprendan motivación en clase de estructura de TOEFL en inglés. El resultado del estudio muestra que los estudiantes estaban motivados y

querían aprender más profundamente después de hacer varias pruebas gamificadas con Quizizz (Pitoyo et al. ,2020)

Por otro lado, en Concepción, Chile también se realizó un estudio, en el desarrollo de un videojuego 2D llamado Word-y, creado utilizando el programa Construct2 en su versión gratuita. El objetivo del videojuego es generar un entorno amigable basado en juegos para promover el proceso de aprendizaje del vocabulario inglés según unidades específicas y contenidos. (Nourdin, M. & Badilla, M., 2015).

Una segunda investigación realizada en Chile, pero en este caso midió el efecto que poseen las herramientas de apoyo y el impacto docente en el aprendizaje del inglés; esta vez de carácter descriptivo-correlacional, empleando el Oxford Placement Online Test como pre y post a una muestra de 132 estudiantes de nivel inicial del idioma inglés de diversas carreras de la Universidad de Talca. Se pudo observar que, a pesar del desarrollo de las TIC para el aprendizaje, él y la docente aún es un factor determinante al momento de enseñar. Valenzuela, M. J., et al (2016)

Una tercera investigación se realizó en dos colegios de la región de Ñuble con distinto contexto social utilizando tres plataformas, las cuales sirvieron como elemento motivador hacia los estudiantes en el ámbito académico. Estas son: ClassDojo, Kahoot y Wordreference. La primera, facilita todas las herramientas del aula en un solo lugar, la segunda hace del aprendizaje un juego y la tercera nos facilita un diccionario digital de inglés-español, y viceversa, inglés definición, sinónimos y antónimos, entre otros (Leiva, P. et al., 2018).

Una cuarta investigación se realizó en Chile, donde se examinó la utilización de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo del idioma extranjero inglés, donde un grupo de estudiantes de segundo medio de una escuela pública de la ciudad de Valparaíso. El análisis de los datos produjo lo siguiente: el aprendizaje basado en actividades usando TIC, ayudó a los y las estudiantes a poseer un desarrollo más amplio de sus habilidades receptivas en el aprendizaje del inglés (Mauri, J. et al., 2019).

1.4. Definiciones

1.4.1. Gamificación

Se califica como Gamificación o Ludificación a la utilización de dinámicas, técnicas y elementos propios del ocio y los juegos en tareas no recreativas con el propósito de fortalecer la motivación, del mismo modo, robustecer la conducta para resolver un problema, aumentar la productividad (Zichermann & Cunningham, 2011), lograr un objetivo, examinar a personas concretas y estimular el aprendizaje (Deterding, 2011).

Asimismo, la gamificación es un método a través del cual se emplean elementos y mecánicas de los juegos a aplicaciones y entornos no lúdicos. Aparte de eso, como ocurre en los juegos, la gamificación debe tener claro determinadas mecánicas o aspectos que consideren al objetivo de cautivar la atención de los usuarios en dicho juego. Dicho de otra manera, un juego debe entregar respuesta a las necesidades y deseos fundamentales del individuo que juega. Asimismo, estas necesidades son atemporales y universales (Vecino, 2017)

La gamificación se puede clasificar en las siguientes categorías: a) definición, b) Generación Y, c) elemento de los juegos y d) aplicaciones prácticas de la gamificación.

a) Definición:

Para esto citaremos a Buckley, et al. (2017) la gamificación se presenta en la literatura como una innovación pedagógica que puede aumentar el compromiso, la motivación y el aprendizaje. Además, Marquis (2013) indica que la gamificación en educación puede aportar a los estudiantes mejores oportunidades para desarrollar habilidades de compromiso (haciéndoles más interesados por lo que están aprendiendo), flexibilidad (flexibilidad mental y habilidades de resolución de problemas), competición (permitiendo a los estudiantes aprender de sus errores y no a ser penalizados por ellos) y colaboración (local y en línea); esto es debido a que la gamificación usa la base humana del ciclo de la dopamina y el placer para impulsar el compromiso hacia el aprendizaje, optimizando la motivación a través de

incentivos como la ganancia de puntos, insignias, clasificaciones o trofeos que pueden activar el compromiso del alumnado logrando un cambio real en su comportamiento. Estas singularidades pueden proporcionar un componente de emoción y diversión a lo que podría distinguirse de acuerdo a un contenido o materia aburrido, entretanto se asiste al o la estudiante a conseguir sus metas y propósitos de aprendizaje (Caul y Roberts, 2015)

b) Generación Y:

También conocida como la generación del Milenio, se entiende como un grupo de individuos nacidos entre principios de los ochenta y principios del siglo XXI, además están acostumbrados a las retroalimentaciones, recompensas en el momento y de forma continua y han tenido su desarrollo como personas entre los video juegos. Esto sumado al hecho de estar siempre conectados e interconectados mediante las redes sociales y la tecnología.

c) Elementos del juego:

Podemos identificar dos tipos de ámbito del diseño del juego en gamificación: mecánicas y la estética.

d) Aplicaciones prácticas de la gamificación:

En las empresas, en el gobierno, en el crowdsourcing, en la salud y en la educación y formación (en este trabajo se dará énfasis al aprendizaje de idiomas a través de la plataforma Richmond Spiral).

Siguiendo con el pensamiento anterior y de acuerdo con Kapp, la gamificación es utilizar el funcionamiento apoyado en el pensamiento y la estética del juego para que participen individuos, estimular las actividades, fomentar la educación y solucionar las dificultades que se puedan presentar (Kapp, 2012); así mismo, la gamificación no es lo mismo que: el

aprendizaje basado en juegos (Game Based Learning), los juegos serios (serious games) ni tampoco con Blended-learning, aunque compartan varias de sus características.

Según Hidalgo y García Jiménez (2015) existen dos tipos de gamificación:

- a) gamificación superficial o de contenido: mayormente se utiliza de forma puntual y en intervalos breves en la actividad docente; por ejemplo, en una actividad concreta o simplemente en una clase.
- b) gamificación estructural o profunda: es la que se utiliza en una programación completa, en otras palabras, es la parte medular en la organización de un curso.

1.4.2. Aprendizaje de la gramática inglesa

Ha habido varias teorías representativas para el aprendizaje de un segundo idioma (SLA) a lo largo de los años. Esto incluye: Constructivismo, Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD), Procesamiento de Información, Interacción Social y Teorías socioculturales. Una descripción general de estas teorías se explica en la siguiente tabla, que es adaptado de Malone (2012):

1) Constructivismo:

Es una epistemología, una teoría del conocimiento usada para describir de qué manera sabemos lo que sabemos. Además, la epistemología constructivista es beneficiosa para los y las docentes, siempre y cuando sea esta teoría su base, de modo de darle sentido a lo que realizan, perciben y piensan. Las investigaciones entregan información sobre lo que piensan los y las docentes en relación con la forma en que piensan los y las estudiantes, en otras palabras, su epistemología individual y contribuye a guiar y dar sentido y su práctica como docente (Cobb, 1994; Cobb y Yackel, 1996; Jonnasen 1992; Wheatley, 1991).

Asimismo, los sentidos son las herramientas exclusivas que precisa la epistemología constructivista al conocedor. Únicamente por medio de la audición, gusto, olfato, tacto y visión que una persona se relaciona con su ambiente. Sobre la base de los mensajes y estímulos que se originan desde los sentidos de la persona reconstruye y elabora de forma personal y mental, una imagen del mundo (Maturana y Varela, 1984; Maturana, 1978, 1995b). Es por esta razón, que la teoría constructivista sostiene que el saber radica en las personas y que el saber no puede ser transmitido intacto desde la mente del o la docente a la mente de los y las estudiantes. Por otro lado, es el mismo estudiante quien lidia en encontrar sentido a su aprendizaje tratando de construirlo con sus conocimientos previos (Phillips, 1995). A tal efecto, el o la docente debe proporcionar medios para negociar y facilitar la elaboración del significado (Novak y Gowin, 1984).

2) Dispositivo de adquisición de idiomas (LAD):

Existe una diferencia entre la competitividad en el área de la actuación lingüística y la lingüística. Esto se debe habilidad que posee un hablante-oyente ensalzado para vincular significados y sonidos coherente a las reglas automáticas e inconscientes. La ejecución o actuación lingüística, coincide en la comprensión y la interpretación de frases en conformidad con la competitividad, sin embargo, regulándose sobre la base de principios extralingüísticos, igual que las creencias y las restricciones del recuerdo (Chomsky, 1970, 1992).

Cabe señalar, un componente fascinante de la gramática generativa, es aludida completamente a hablantes-oyentes ensalzados, estos serían un estilo de hablante-oyente que sabe el idioma a la perfección y que jamás incurre en alguna equivocación, ya que no se ve perjudicado por distracciones o limitaciones del ambiente (Hierro, 1976; véase Chomsky, 1992, como ejemplo). No obstante, fuese o no un hablante-oyente ensalzado, evidentemente que la agenda de investigación de Chomsky no está enfocada en la utilización del idioma de las personas, pero si en un definido nivel teórico racional que dispone excepciones influyentes, que indudablemente no pasa por alto el autor, no obstante, no se toma en consideración como si fuesen relevantes (Chomsky, 1998; Salvat Editores, 1975).

Al mismo tiempo, Chomsky plantea que la justificación de las condiciones del idioma radique en la hipótesis de las competencias, en lugar de la actuación, en otras palabras, no expone la percepción ni la fabricación del idioma en un contexto cotidiano, simplemente en circunstancias ideales o abstractas. En consecuencia, los procedimientos de producción y de comprensión en línea (fenómenos reales y en tiempo) no suceden en la secuencia que se ha planteado en el contexto de la gramática (Chomsky, 1992).

2) Procesamiento de información:

El Control Adaptativo del Pensamiento (ACT) fue desarrollado por Anderson (1983) y además menciona que es el conocimiento es sencillamente el ajuste fino y la reunión de varias y pequeñas unidades de saberes que en total producen el pensamiento complejo.

Por otro lado, la evidencia inicial para este modelo de representación comenzó de las investigaciones de Conrad (1964) y su modelo de confusión. Cercioró que las equivocaciones que incurría una persona al aludir las letras que se le habían expuestos (ya sea de manera acústica o visualmente) preservaban un vínculo con los rasgos resonantes de la respuesta acertada. Aquellos estudios fueron dados a conocer, en vista de que dejaban una delimitación de carácter de representatividad en la memoria a largo y corto plazo. En los instantes preliminares del procedimiento de información se expandió la idea de que la etapa inicial era de índole auditivo o acústico, en cambio la segunda etapa usaba una clave semántica para interpretar la información.

No obstante, cuando se hubo realizado la investigación de otros modelos de memoria, distintos a lo verbal, y se dieron inicio a la ejecución de críticas a la diferenciación entre los modelos de memoria a largo y corto plazo, surgieron estudios que, usando materiales de manera no verbal, colocaban en evidencia la existencia de unas nuevas clases de representación acerca de la información preservadas en la memoria a corto plazo. De esta manera, los cambios mentales de Shepard (1973), los seguimientos en serie de Kosslyn (1978) y las investigaciones de Posner (1961) hicieron reflexionar que en el interior de la memoria a corto plazo la encriptación visual, fantasiosa, ejerce un rol en la función de la información,

conjuntamente con otros estudios que colocaban en evidencia la disponibilidad de cualidades semánticos constatados dentro de la memoria a corto plazo (Shulman, 1972).

3) Interacción social y Teorías socioculturales:

Teorizado por Vygotsky y enfatizado en el rol de social medio ambiente en el aprendizaje de los niños. Swain (1985), sostiene que es necesario un resultado comprensible en conversaciones significativas. para el éxito en SLA. Gass (2002), centrado en el aprendizaje de idiomas contexto y cómo los alumnos utilizan su entorno lingüístico.

Al mismo tiempo, la aparición de la interacción social al interior de la sala de clases es imprescindible para que los y las estudiantes en primer lugar participen en su propio idioma y en segundo lugar compartan sus conocimientos. Es en este contexto en donde los y las estudiantes pasan mucho tiempo (Malavé, 1996). Los establecimientos educacionales deben capacitar a los y las estudiantes desplazarse de manera cómoda en esta comunidad plural y deben ser la imagen de la comunidad en la cual viven además de apartarlos de las intransigencias o los estereotipos que obstaculizan la natural cohabitación entre idiomas, razas y culturas (Cassany, 2001, p.18). Hymes (1967, citado en Cassany, 2001) incorporó la noción de competencia comunicativa, ha sido pronunciado para las hipótesis más vanguardistas sobre el aprendizaje del idioma extranjero y los enfoques didácticos recientes. Su importancia y su poder catalítico residen en explicar la utilización del idioma bajo criterios sociológicos, ligados con elementos igual que el sexo, el rol obtenido en un contexto, la profesión, el status social, etc.

1.4.3. Aprendizaje tradicional

A través de la revisión de la literatura encontramos, los siguientes aprendizajes:

a) Traducción Gramatical:

Según, Freeman (2000) es un método de enseñanza de idiomas que proporciona a los estudiantes la habilidad de lectura y escritura en el idioma de destino. El objetivo se puede alcanzar aprendiendo sobre las reglas gramaticales y el vocabulario del idioma de destino. También se cree que estudiar un idioma extranjero proporciona a los estudiantes un buen ejercicio mental.

b) Enfoque de enseñanza del lenguaje comunicativo:

Daisy (2012) mencionó que es un método para la enseñanza de idiomas extranjeros; en el cual se enfatiza en la acción recíproca como el medio y el objetivo final en el aprendizaje de un segundo idioma.

c) Método de audio lingual:

Según, Reimann (2018) se apoya en la teoría conductista, que menciona que ciertos rasgos de los seres vivos, como por ejemplo los humanos, podrían ser entrenados mediante de un sistema de refuerzo.

d) Método directo:

Larsen (1987) mencionó que este método posee una regla básica, no se permite la traducción, asimismo recibe su nombre por el hecho que el significado se debe transmitir directamente al idioma del destino a través de ayudas visuales y demostraciones, lo más importante sin acudir al idioma nativo de los estudiantes.

1.4.4. Motivación

La filosofía ayuda en el origen de la motivación, iniciando en la Grecia antigua con Aristóteles, Platón y Sócrates, estos fueron los que atribuyeron la motivación al alma, puesto que ésta era la encabezaba los actos en las personas (Reeve, 2009).

En cambio, Nereci (1991) alude que la motivación es una tarea que transforma el comportamiento del o la estudiante a desear instruirse y esto ayude al o la docente para enseñar. Añade que la motivación es la mantención de una tarea o su modificación, la transformación que incide en cierto comportamiento, en otras palabras, motivar es persuadir al o la estudiante en dirección a lo que se desea enseñar, es llevarlo a colaborar activamente en las actividades escolares. De este modo, motivar es dirigir al estudiante a que persista en aprender, ya sea por error, por ensayo, por reflexión o por imitación.

En el ámbito de la educación, la motivación posee una gran influencia en la enseñanza o rendimiento académico, ya que ambos casos poseen un vínculo. Además, la motivación es comprendida como un mecanismo que fomenta la enseñanza, en cambio, las tareas efectuadas en las salas de clases poseen un gran alcance en el crecimiento de la motivación de cada uno del estudiante. Las investigaciones basadas en este pensamiento han concluido la gran relevancia de la motivación, enmarcados en los enfoques cognitivos actuales, como uno de los principales edificadores de la educación (Deci y Ryan, 1987).

Las investigaciones centradas en este concepto han determinado la importancia de la motivación, dentro de los enfoques cognitivos modernos, como uno de los constructos principales en educación (Deci y Ryan, 1985)

Por otro lado, para Abraham H. Maslow (1991) la motivación la define como el impulso que posee todo individuo para complacer sus necesidades. De acuerdo a este autor, estas necesidades son de cinco modelos y se pueden organizar con una jerarquía determinada las cuales son evidenciadas en la imagen.

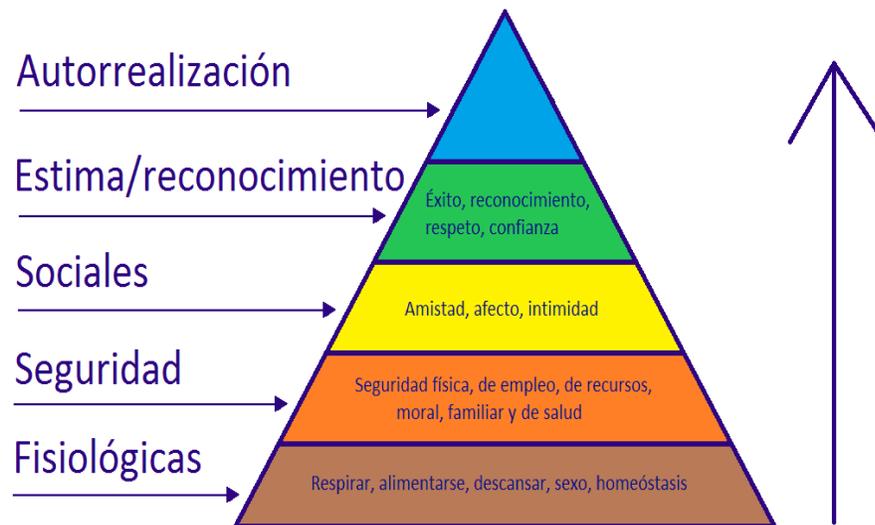


Figura N. 1: Pirámide de autorrealización de Maslow, tomada de

<https://economipedia.com/definiciones/piramide-de-maslow.html>

En la imagen superior se puede evidenciar que estas cinco necesidades se pueden describir de la siguiente manera:

- 1) Primero: necesidades físicas (sed, frustración sexual, hambre).
- 2) Segundo: necesidades de seguridad (el orden, la protección frente al miedo y al dolor y sentirse a salvo)
- 3) Tercero: necesidades comunitarias (aceptación social, amor y afecto)
- 4) Cuarto: necesidades de estudio (acerca de la concepción de sí mismo)
- 5) Quinto: necesidades de desarrollo personal (aptitudes propias y necesidad de lograr el potencial)

Maslow asiente que solo se pueden complacer las necesidades superiores en el momento que hemos finalizado las previas.

Acorde con las definiciones anteriores, la responsabilidad del o la docente, en primer lugar, a fomentar la motivación del o la estudiante con el deseo de que observe en la enseñanza finalidad alcanzable o una meta.

Por otro lado, Ames, determina la motivación por educarse, al igual que una actitud que posee distinción por el involucramiento a largo plazo y permanentemente involucrándose así mismo en sustentar esa actitud indefinidamente (Ames, 1992).

Asiduamente los investigadores tratan a la motivación académica como los actos que desarrollan los y las docentes para que los y las estudiantes se motiven. Asiduamente se relaciona motivación con la técnica de estimular. Olvidando que la motivación es la tendencia que posee el o la estudiante por las actividades que le guían a él o ella a su aprendizaje inherente. Además, la terminología de motivación, hace referencia a la apariencia en virtud del cual el ser vivo es una realidad auto resolutive que le distingue de los ser inertes. Asimismo, la motivación es una técnica auto energética de los seres humanos que actúa en la atracción en torno a un objetivo que considera un hecho por parte de la persona y esto proporciona la aceptación del esfuerzo solicitado para alcanzarlo. De igual forma, los componentes de la motivación son los siguientes: tensiones, expectativas, necesidades, incomodidades y deseos. Conjuntamente es su motor y establece un paso anterior al aprendizaje (Herrera Soria & Zamora Guevara, 2014).

Un deseo o una necesidad específica que estimula al organismo y además lo conduce en dirección a una meta es un motivo. Asimismo, todos los motivos son desatados por algún patrón de estímulo como lo es: deshidratación o bajos niveles de azúcar en la sangre como una condición corporal; un anuncio de oferta como una señal en el ambiente; o la soledad, como un sentimiento, el enojo o la culpa. Cuando una conducta es conducida a una meta impulsada por un estímulo, hablamos que la persona ha sido motivada (Morris, 2005).

Según Schunk, cuando se habla de motivación es para referirse al desarrollo de sostener y fomentar conductas dirigidas a metas. Esta por su parte no es vista de forma directa, más bien, que se colige de los indicios conductuales de las personas como: dedicación,

expresiones verbales y esfuerzo invertido. La motivación, a su vez, es un término explicativo que incrementa el nivel de actividad y energía de la persona. Interviene en la implicancia de la actividad de un individuo de forma activa e intensa o a su vez a media potencia. O conduce a la persona en dirección a ciertas metas. También afecta a las consecuencias que hallan vigorizante y las elecciones de las personas. Asimismo, la motivación incrementa la probabilidad de que una persona comience algo por iniciativa propia, persevera a pesar de los problemas y reemprenda la actividad luego de una suspensión temporal. El período en una actividad es, en sí mismo, escaso para que se elabore una buena enseñanza, además los y las estudiantes deben analizar acerca de lo que observan, escuchan y hacen. Empero, la mayoría de las formas de motivar poseen los mismos efectos en el rendimiento académico y la enseñanza, Es más, la motivación intrínseca y extrínseca elaboran diversos resultados (Schunk, 1997).

Según García y Betore (1997), el rol del y la docente es esencial en el cambio y formación del autoconcepto social y académico de los y las estudiantes. El o la docente es la persona más predominante al interior del aula de clase, por consiguiente, el o la estudiante aprecia mucho el trato y las opiniones que recibe de él o ella. Un niño o niña que sea burlado en frente de sus compañeros(as), además percibir críticas de manera continua del o la docente debido a sus fallos, su iniciativa y autonomía se verá anulada. Los autores apoyan la idea que el rol que cumplen los iguales está en el mismo nivel de importancia, no solo porque benefician la enseñanza de la independencia o autonomía o las destrezas sociales con respecto al adulto, sino por el rico contexto que otorgan en los intercambios en donde una gran cantidad de información es recibida por el sujeto emanados desde sus compañeros(as) que cumplirán el rol de referencia para modificar o mantener su autoapreciación tanto en su contexto social como en lo académico.

Por lo tanto, se hace indispensable determinar de manera irrefutable los tipos de motivación de los y las estudiantes. Los cuales entregarán una mejor perspectiva este problema esbozado, en relación a los diversos desempeños motivacionales en el contexto académico. De esta forma, puede ser externa (motivación extrínseca) o interna (motivación intrínseca) al individuo la motivación.

a) Motivación extrínseca:

Se dice de aquella que deriva del exterior y que además guía a la realización de la tarea. Todos los tipos de emociones vinculadas con resultados se considera que intervienen en la motivación extrínseca de las actividades. Entre las cuales se diferencia las prospectivas de las retrospectivas. Se observa que las emociones prospectivas son todas aquellas que tienen un vínculo de manera directa e inmediata con los resultados de las actividades, ejemplo: alabanza de los padres, calificaciones, la esperanza, la ansiedad, las expectativas de disfrute, etc.) De esta manera, las expectativas proactivas de disfrute crearán motivación extrínseca de manera positiva, en otras palabras, motivación que efectuarán las actividades con el propósito de lograr resultados de manera positiva. Sin embargo, el resultado de la desesperanza es un estado de desamparo que implica la eliminación total o la reducción de la motivación extrínseca para lograr evadir los resultados negativos o no obtener resultados manera positiva. Se puede inferir que la motivación extrínseca positiva coopera de manera efectiva (simultáneamente con la motivación intrínseca positiva) a la motivación total de la actividad. (Pekrun, 1992).

Reeve divide la motivación extrínseca en tres primordiales conceptos: incentivo, castigo y recompensa, del mismo modo, define los estímulos atractivos como recompensas e incentivos, además son objetos ambientales que ayudan a aumentar la posibilidad de que una conducta se repita; en tanto, el castigo aprecia como un estímulo no atractivo o adverso que disminuye la oportunidad de que dicha conducta vuelva a repetirse.

A continuación, algunas definiciones:

1) La recompensa: es un objeto ambiental atrayente que se produce posterior a una secuencia de actos y que va aumentando las expectativas acerca de que no se vuelva a repetir esa conducta.

2) El incentivo: es un objeto ambiental que fomenta a que una persona repele o efectúe una sucesión de conducta y se proporcione previo a que una conducta comience.

3) El castigo: es un objeto ambiental desagradable que se produce posterior a una serie de comportamientos.

Frente a una tarea asignada, el motivo puede variar el cual potencia a la persona a efectuar una específica conducta y además el motivo más fuerte suprime al otro o posiblemente sea más pertinente en una específica oportunidad en cuanto al desarrollo de la tarea, Reeve establece que tal comportamiento siempre está amenazado por otras razones subordinadas que en algún momento puedan emerger y con esto, incidiendo en el comportamiento por todo ello la causa más sólida es el que poseerá la grande influencia sobre el comportamiento, por consiguiente el desarrollo de una actividad desde el hecho de ejecutarlo por un llano gusto volverse tediosa o monótona y de tal manera acabe siendo llevado a cabo sobre la base de una recompensa externa, ya sea una nota, un premio, dinero, etc. ; o por otro lado, una tarea que comience en una búsqueda de una recompensa y termine ejecutada una inclinación propia y esto reduzca las expectativas de la repetición de esa conducta (Reeve, 2009).

La motivación extrínseca de un o una estudiante puede depender de aquello que admite como su responsabilidad, con el deseo de alcanzar cierto reconocimiento o consecuencia negativa o eludir cierto castigo, externa a la tarea (Lepper, 1998).

Reeve, declara que las primordiales diferencias entre incentivos por un lado y castigos y recompensas por el otro son los siguientes: primero, es el tiempo en que ocurren y, en segundo lugar, el puesto del objeto ambiental. Los castigos y los premios se entregan al cabo que la conducta ocurrió e intensifican o disminuyen las posibilidades de que se repita en cambio que los incentivos suceden previo a la conducta y estimulan su comienzo (Reeve, 2009).

b) Motivación intrínseca:

Es la motivación otorgada a través de la actividad en sí misma (Morris, 2005, pág. 332). En cambio, para Schunk, esta motivación es centrada en la competencia y el control. La

persona aumenta la competencia percata para controlar las situaciones complejas (Schunk, 1997). Según Ormrod, la motivación intrínseca, es la que surge de manera espontánea durante las necesidades psicológicas y tendencias internas que motivan la conducta carente de recompensas extrínsecas (Ormrod, 2005).

Además, esta motivación es el interés de entregarse a una tarea por su interés inherente. Las tareas intrínsecamente atractivas son afines de manera independiente (Schunk, 1997, p. 335)

Para Ormrod, el incentivo es muy importante en la enseñanza del estudiante, debido a que se inspira el deber de cumplir con creces las actividades y esto se refleja en recompensas y estas a su vez en cambios de conducta e incrementar su rendimiento en el colegio. En una breve comparación entre ambas motivaciones (intrínseca y extrínseca) la primera posee mucha ventaja sobre la última. Debido a que en toda actividad solicitada a los y las estudiantes motivados de manera intrínseca suelen: comprometerse cognitivamente en la actividad. O realizar la actividad por iniciativa propia, carente de presión externa para realizarla. O profundizar una información de manera significativa y sin recurrir a la memorización. O afrontar temas más difíciles de la actividad. O perseverar pese a la derrota. O alcanzar un rendimiento alto. O ejecutar variaciones conceptuales como sea necesario. O buscar ocasiones complementarias para continuar con la actividad. O divertirse, inclusive en ocasiones alegrarse, con los que se hallan (Ormrod, 2005).

En cambio para Escudero, la motivación intrínseca es el recurso de autodeterminación de la persona que ejecutar una actividad asignada, ya sea a circunstancias el o la docente los contenidos idénticos / actividades creencias y apreciaciones inherentes: autoconcepto – de la actividad: objetivos de enseñanza destrezas/ competencias reales como conocimiento ámbito cognitivo (poder) sentimientos ámbito afectivo alentador (querer) asociados inherentes a la actividad, ya sea afectivos o componentes de significación (Escudero, 1990).

Para Pekrun, en cambio, la motivación intrínseca es aquella que deriva de la persona misma, y se controla así misma y posee competencia para esforzarse así mismo. Añade que

cuando alguien disfruta realizar una actividad se estimula a una motivación positiva. También, las que no están ligadas directamente con el contenido de la actividad, pueden desempeñar una influencia de manera positiva en la motivación intrínseca como es el caso de la satisfacción al desarrollar una redacción con éxito. Sin embargo, las emociones negativas logran influir de dos maneras en la motivación intrínseca. En primer lugar, las emociones negativas radican como la tristeza, la ansiedad, la ira, etc., y esto podría producir una reducción en el disfrute de la actividad. La segunda forma, es la aparición de una motivación extrínseca negativa, contraria a la positiva que orienta a la no realización de la actividad (conducta de evitación) ya que está relacionada con hábitos negativos del pasado. Así pues, igualmente de evitar la motivación intrínseca positiva, las motivaciones negativas igualmente crean motivaciones intrínsecas de manera negativa. Una prueba de las emociones negativas que acarrear a la no realización es el aburrimiento. Estas emociones crean lo que se entiende como motivación intrínseca negativa y esto implica a la no realización de la ejecución de la actividad. Estas están relacionadas con los resultados, como también con el contenido de la actividad (Pekrun, 1992).

De acuerdo con Lepper (1998) un o una estudiante que posee motivación intrínseca admite la responsabilidad de una tarea o trabajo, esto es debido a su propio interés, por la satisfacción que le provee y por el beneplácito que encuentra en llevarlo a cabo. Por cuanto está orientado a un aprendizaje bien definido y congruente con sus propias expectativas.

Según Lambert y Gardner (1972) proponen que en la enseñanza de un segundo idioma hay dos tipos de motivación: la motivación instrumental y la motivación integrativa. Además, estos conceptos fueron profundizados por otros investigadores que a continuación se mencionarán.

Motivación instrumental: el autor Gardner amplía este concepto para referirse a la acción de aprender un segundo idioma a manera de un medio para progresar en el ámbito laboral social. Esto es, cuando su producción contiene fines utilitarios, a saber, de aumentar la obtención de un trabajo.

Acorde con Wilkinson (1998), la alta repercusión en la enseñanza de un segundo idioma se basa en la exposición de un período prolongado en el cual se hable el idioma extranjero, en cuyo caso es el inglés. Y esto, a su vez, afectaría de manera positiva al interés por el idioma y con el nivel de motivación.

Por otro lado, de acuerdo con Brown (2000), asocia la motivación integradora con la instrumental a no ser excluyentes entre ambos. Debido a que los y las estudiantes ocasionalmente poseen una sola manera de motivación en la enseñanza de un segundo idioma, excepto a una combinación de ambas posiciones.

Motivación integradora: esta clase de motivación ocurre cuando el individuo desea aprender un idioma por interés en dirección a la cultura inherente del idioma, favoreciendo una conducta positiva, con el ideal de participar con los hablantes.

De acuerdo con Bañuelos (1990) en el momento que un o una estudiante posee la capacidad, este se destina al estudio del idioma extranjero, en este caso el inglés, debido a las habilidades que obtenga se transformará en un interés y esto impulsarán a ser autónomo en su enseñanza. En cambio, Benson (1991) propone que un enfoque más idóneo a la idea de motivación integrativa en el contexto de la enseñanza del idioma extranjero inglés sería el planteamiento de la representación del deseo del individuo de hacerse simultáneamente bicultural y bilingüe. Esto es, la persona adecúa la cultura de la segunda lengua a su propio contexto y la incorpora a su manera de pensar y de ser. Además, se puede mencionar aspectos propios que tienen relación con el disfrute y el gusto y de aprender la segunda lengua, por ejemplo, el agrado en la lectura y la diversión de maneras de entretenimiento en el idioma extranjero del inglés.

1.5. Formulación del problema

¿La estrategia de gamificación aumenta el aprendizaje de la asignatura de inglés, en un curso de educación media?

1.6. Objetivo General

Establecer si la estrategia de gamificación aumenta el aprendizaje de la asignatura de inglés en un curso de educación media.

1.6.1. Objetivos Específicos

- a) Aplicar una estrategia de enseñanza de la gramática inglesa basada en la gamificación, en estudiantes de primer año medio.

- b) Analizar las modificaciones preliminares, en motivación y aprendizaje en los estudiantes, como consecuencia del efecto de la estrategia docente basada en la gamificación.

Capítulo 2

Marco Teórico

2.1. Plan Educativo en Chile

En Chile existe un sistema educativo que no está centralizado, el cual refleja que desde el municipio es probable hallar estrategias para la escolaridad de los/las estudiantes, e incluso para que los adultos y personas mayores puedan ser incluidas a una educación con calidad que genera potencialidades sociales (Bejarano, 2015). Los establecimientos poseen una administración cuya responsabilidad recae en instituciones particulares (sostenedores), municipales y de personas. Cuyo rol frente al Estado es la mantención del funcionamiento del establecimiento educativo. (Fundación Imagen de Chile, 2009).

La conformación de este sistema es por los establecimientos particulares y municipales, junto con los cuatro niveles de educación: parvularia, básica, media y superior (Fundación Imagen de Chile, 2009).

El sistema educativo en Chile es casi universal. La educación básica posee una matrícula que logra la cifra de 99,7% de los niños cuyas edades fluctúan entre los 6 y 14 años. Por otro lado, en la educación media, su matrícula alcanza los 87,7% de los adolescentes, cuya edad es entre los 15 y 18 años. En cambio, para la educación superior el índice de matrícula es de 752.182 estudiantes, esta cifra es la más alta en la historia; mientras que en el año 2007 obtuvo un 14%. Con esto en mente, el sistema posee una cobertura que está rebasando el 40%, lo que significa muy alto y además se puede incluso comparar con países desarrollados.

Añadiendo a lo anterior, la obligatoriedad del sistema de enseñanza ha hecho posible estos avances, y esto sumado a los constantes esfuerzos que han potenciado los últimos gobiernos para enriquecer la calidad de la enseñanza (Fundación Imagen de Chile, 2009).

Chile posee un sistema educativo que está clasificado como uno de los más sobresalientes entre los países de Latinoamérica. La tasa de alfabetización del país de Chile alcanza a un 96%, esto es, gracias a los resultados obtenidos por PISA1 (Agencia de calidad de la educación, 2015). Por el contrario, el país de Chile ha sido destacado por OCDE360 Chile en su edición donde menciona que la entrada a la enseñanza se está esparciendo,

equivalente a las competencias en nuestros desafíos diarios y al impacto de esta misma, a la par con los niveles más elevados de enseñanza se traduce en mejores ocasiones de ingresos más altos y empleos (OCDE, OCDE360 Chile, 2015). Estos beneficiosos datos para la enseñanza en nuestro país se ven plasmados en el ranking mundial de alfabetización “*World’s most literate nations ranked*” (2016) difundido por la Universidad Central del Estado de Connecticut (EE.UU.) la cual examinó a 61 países a nivel mundial y en donde Chile se presenta en el n°37 mundialmente y como el país más alfabetizado del continente latinoamericano.

La investigación consideró un par de variables, el primero, los ensayos de rendimiento de alfabetización (PISA Y PIRLS²). Y el segundo, se estudió las características de la conducta alfabetizada, como son: la prensa, sistemas educativos, las bibliotecas, sistemas de conocimientos que miden la labor del país en el ofrecimiento. Además de la inversión para infraestructura, equipamiento y para materiales, sistemas de conocimientos que evalúan los resultados de esta ayuda, por destacar algunos, tenemos que los saberes otorgados estén siendo usados. Asimismo, estos dejan una huella en la sociedad y en tercer lugar, los haberes de computadores (alfabetización digital), para poder fijar relaciones per cápita (CCSU, 2016).

Ranking Mundial de Alfabetización (CCSU, 2016)

País	Ranking	País	Ranking	País	Ranking
Finland	N°1	Malta	N°21	Romania	N°41
Norway	N°2	South Korea	N°22	Portugal	N°42
Iceland	N°3	Czech Republic	N°23	Brazil	N°43
Denmark	N°4	Ireland	N°24	Croatia	N°44
Sweden	N°5	Italy	N°25	Qatar	N°45
Switzerland	N°6	Austria	N°26	Costa Rica	N°46
United States	N°7	Russia	N°27	Argentina	N°47
Germany	N°8	Slovenia	N°28	Mauritius	N°48
Latvia	N°9	Hungary	N°29	Serbia	N°49
Netherlands	N°10	Slovak Republic	N°30	Turkey	N°50
Canada	N°11	Lithuania	N°31	Georgia	N°51
France	N°12	Japan	N°32	Tunisia	N°52
Luxembourg	N°13	Cyprus	N°33	Malaysia	N°53
Estonia	N°14	Bulgaria	N°34	Albania	N°54
New Zealand	N°15	Spain	N°35	Panama	N°55

Australia	N°16	Singapore	N°36	South Africa	N°56
United Kingdom	N°17	Chile	N°37	Colombia	N°57
Belgium	N°18	Mexico	N°38	Morocco	N°58
Israel	N°19	China	N°39	Thailand	N°59
Poland	N°20	Greece	N°40	Indonesia	N°60
				Botswana	N°61

¹ Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.

² Estudio Internacional de Lectura.

En Chile la cobertura educacional es más grande en comparación a otros países en Latinoamérica. Nuestro país presencia doce años en lo que se refiere a educación obligatoria, promedio mucho mayor que el de la OCDE correspondiente a 10 años. Asimismo, desde el año 1990 se han realizados considerables esfuerzos en favor del aumento de la cobertura a lo concerniente al nivel parvulario. Entre los años 2004 a 2015, la cobertura a nivel parvulario incrementó del 30% al 50% en niñas y niños entre la edad de 0 a 5 años (MINEDUC, ¿Hacia dónde Avanza el Sistema Educativo en Chile?, 2017). Por otra parte, 2015 el 83% del desembolso en enseñanza básica y media procede del sector público (OCDE, 2015), lo que creció mayormente desde el 59% observado en el año 2006 (OCDE, 2017). La educación es muy importante para el estado y esto se observa en medidas inclinadas a ayudar a los/las estudiantes más vulnerables, como lo son: la Ley de Inclusión Escolar (LIE) o Subvención Escolar Preferencial (SEP), que apuntan a combatir la desigualdad que existe en el sistema educativo.

La educación en Chile es concebida como un proceso de enseñanza permanente en todos los grados de la educación para la Constitución Política de la República de Chile de 1980 y la Ley General de Educación (LGE) de 2009. El objetivo del sistema educativo es cultivar y transmitir competencias, valores y habilidades concebir chilenos tolerantes, democráticos y responsables (MINEDUC, 2009).

2.2. Principios del sistema educativo en Chile

Los siguientes principios son los que identifica La Ley General de Educación (2009) para el sistema de enseñanza en Chile:

- **Calidad de la educación:** La educación tiene la responsabilidad de asistir a garantizar que todos los y las estudiantes, logren los estándares de aprendizaje y los objetivos generales.
- **Sistema educativo equitativo:** Las oportunidades para obtener una educación de calidad deben ser las mismas para todos los y las estudiantes, colocando énfasis a los grupos e individuos que solicitan ayuda especial.
- **Autonomía:** la autonomía de los establecimientos educativos es fomentados y respetados por el sistema, de forma de desarrollar sus misiones educativas de manera personal y definiciones en el marco de los parámetros de la ley.
- **Aprendizaje universal y permanente:** Todos los chilenos deben tener educación durante sus vidas.
- **Calidad de la educación:** Todos los y las estudiantes deben tener una garantía de ser ayudados a lograr los estándares de aprendizajes y objetivos generales a través de la educación.
- **Diversidad:** Los proyectos educativos institucionales y la diversidad de procesos deben ser fomentados por el sistema educativo. Asimismo, la diversidad social, cultural y religiosa contempladas por el sistema.
- **Flexibilidad:** La adaptación de los procesos educativos hacia la diversidad de mandatos y situaciones de los establecimientos de educación deben ser permitidos por el sistema.

- Participación: La participación en los procesos educativos y ser informados es el derecho que los miembros de la comunidad educativa poseen.

- Transparencia: La disposición a la información del sistema educativo es un deber que disponen los ciudadanos, además de los gastos, resultados pedagógicos e ingresos en cada categoría de la comunidad educativa. Esto incluye los municipios, las instituciones educativas, las provincias y el país.

- Interculturalidad: La valoración y el reconocimiento a la persona en términos de sus antecedentes culturales personales y de sus orígenes debe ser parte del sistema, incluyendo su historia, lengua y cosmovisión.

- Integración: La inclusión de los/las estudiantes de las diferentes condiciones étnicas, culturales, económicas y sociales debe ser fomentado por el sistema educativo.

- Sustentabilidad: El uso responsable de los recursos naturales y el respeto al medio ambiente debe ser fomentado por el sistema de enseñanza y además de su expresión de apoyo con las siguientes generaciones.

- Responsabilidad: la rendición de cuenta pública y las responsabilidades deben ser cumplidos por todos los actores durante el proceso educativo.

(MINEDUC, 2009)

2.3. Educación Privada

Son establecimientos cuyo financiamiento, administración y propiedad conciernen a las familias de los y las estudiantes y a particulares. Además, se encuentran en todos los niveles del sistema educativo del país (OEI, 1993)

2.4. Educación Particular-Subvencionada

Son establecimientos de administración y propiedad privada, sin embargo, en asunto de los niveles Preescolar (2° nivel de Transición), Básico y Medio obtienen financiamiento del estado a través de una subvención por cada estudiante matriculado y ciertamente acudiendo a clases. Por otro lado, en la Educación Superior, los establecimientos particulares subvencionados, obtienen mucha ayuda del Estado, determinados de forma anual en el presupuesto nacional (OEI, 1993)

2.5. Educación Municipal

Son establecimientos públicos de financiamiento y propiedad primordialmente del estado, regidos a través de las municipalidades del país. Abarcan los niveles Preescolar, básico y de Enseñanza Media Técnico-Profesional y Científico-Humanista. Componen el gran porcentaje de estudiantes y establecimientos matriculados en el país (OEI, 1993)

2.6. Desigualdad en la educación en Chile

La inequidad en Chile es casi extrema, declara Sahlberg (2015), añade que existe una abismal desigualdad de ingresos en la sociedad del país y esto concibe uno de las más grandes contiendas para la reforma en la educación. Además, asegura que los fondos del Estado deben fortalecer la educación pública y para esto deben ser utilizados en la educación de los niños.

En comparación con las grandes potencias mundiales, Chile no está realizando bien su trabajo, al observar si la distribución de los recursos públicos es equitativa en el sistema de la educación. La prueba internacional propone una mayor correlación entre la equidad en esos sistemas educativos y como los presupuestos de educación son gastados por los países. De este modo, es difícil de entender la forma en que el lucro privado que se logra el presupuesto del Estado podría mejorar la equidad en la educación y su calidad. La mayoría de los países que poseen sistemas exitosos, por ejemplo: Finlandia, Canadá y Corea, poseen sistemas educacionales estatales sólidos, en el cual el dinero del Estado se emplea en el lugar que más lo requiera, es una de las conclusiones de la prueba Pisa de la OCDE y de investigadores (Sahlberg, 2015).

Para Sahlberg, el sistema educacional de Finlandia es casi lo contrario: en tanto que en Chile las políticas en educación se basan en el mercado observan la competencia entre colegios para matricular estudiantes como el mecanismo esencial, el sistema finlandés se alienta la red de contactos, la ayuda y la cooperación, como los medios primordiales de la práctica educacional.

Otro problema de la educación en Chile posee tres cosas posibles: educación para afrontar las dificultades de la existencia, capacitación laboral o buena educación en palabras de criterios éticos y modales. El saber sin ganancia inmediata está muy ajeno de la cultura chilena. Por esta razón la educación desarrolla un peligro de sentido. En un sentido de inversión se la observa, como un tema moral o aceptación de la realidad. Sin embargo, no existe la relevancia de producir una población competente e interesada en una escala de capacidades y destrezas e integrar ciudadanos para la comunidad (Araya, Azócar, & Azócar, 2013).

El sistema chileno de rendición de cuentas es basado en pruebas mientras que las reformas finlandesas están fundamentadas en distribuir la responsabilidad al interior de los establecimientos y en el aumento de la confianza de los docentes.

Bajo esta perspectiva, Chile ha ido cuesta abajo, por años, en la valoración de la profesión de los y las docentes por la sociedad y anhelada por los adolescentes, en cambio Finlandia ha empleado minuciosamente transformar la educación en una profesión semejante a la medicina, las leyes y la arquitectura.

La educación en Finlandia es observada como un derecho humano esencial, apoyado a través de la constitución. Todo el sistema educativo, incluyendo la enseñanza superior, es financiada de manera Estatal y, por consiguiente, gratuitamente. No existen colegios o universidades privadas y es ilegal que las universidades o colegios perciban aranceles con fondos del Estado.

Cada vez que ocurre una selección prematura de los y las estudiantes acarrea en la mayoría de los casos consecuencias negativas para la calidad y la equidad de los sistemas de enseñanzas, esto lo sugiere la evidencia internacional. En los políticos y la sociedad en Chile, sería muy importante que comprendieran lo que es justo para ciertos individuos (alumnos o sus apoderados). No existe sistema académico que elija a niños en sus años tempranos debido a sus competencias académicas.

Existe una forma en la que Chile progrese y es la equidad del sistema educacional bajo una nueva forma de asignar los fondos para la enseñanza, esto sería en ayuda a los establecimientos más desfavorecidos. Además, crear cambios sustanciales a la elección de establecimientos, de esta manera una competencia nociva entre escuelas no origine en una mayor segregación.

Por último, en Chile, debe encontrar la manera de rediseñar la enseñanza inicial de los y las docentes y detener la desprofesionalización de ellos/as, para que de este modo sea más atrayente (Salazar, 2015).

2.7. Aprendizaje del idioma de inglés en Chile

El idioma extranjero inglés se observa en Chile como un medio para una finalidad y no como una ventana para la enseñanza a niveles más grandes. La importancia de entender el idioma extranjero, que en Chile actualmente, un mínimo conocimiento del inglés es el requisito para que un profesional efectúe un estudio de pregrado o subir a cargos altos en un empleo, del mismo modo, desear estudiar o viajar a un país extranjero exige un conocimiento mínimo (Núñez, 2018)

En Chile, el problema reside en las carentes horas de clases del idioma extranjero inglés que se dictan en las escuelas, esto hace a la semana tres horas pedagógicas. Este escaso número de clases en el aula solo permite comprender lo elemental de una conversación, según María López, directora de Admisión de Bertait College. Sigue diciendo ella, si se desea instruir a los y las estudiantes para que puedan comunicarse sin ningún problema, esta metodología no sería la óptima (TVN, 2018)

Todo individuo necesita de una metodología distinta para poder desarrollar la fase de aprendizaje, las alternativas que hoy por hoy entrega el mercado suelen ser muy distintas, más el dilema radica en la forma de la enseñanza y la metodología a usar para entregar el mensaje de una manera correcta. La práctica y la constancia son esenciales para dominar el inglés. Para lo cual, la televisión, los instructivos y los juegos, son suficientemente beneficioso para internalizarlo (Núñez, 2018).

En Chile los dilemas basados en el aprendizaje del inglés se basan en los resultados del Simce empleado a estudiantes de tercero medio entre los años 2012 y 2014. Un total de 154.097 estudiantes en todo Chile rindieron dicha prueba en el año 2014 y en donde las habilidades de comprensión auditiva y lectora fueron evaluadas con el fin de saber el conocimiento de los y las estudiantes en Chile.

Se presenta, a continuación, una tabla que refleja los niveles del Marco común europeo de referencias para los idiomas: evaluación, enseñanza, aprendizaje (Common European Framework of Reference for Languages o CEFR) y su vínculo con los resultados Simce de inglés (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015).

Nivel del CEFR	Puntaje Simce Inglés
Nivel B1	90-100 puntos
Nivel A2	70-89 puntos
Nivel A1	45-69 puntos
Bajo nivel A1	0-44 puntos

En la siguiente tabla, se puede observar el nivel del CEFR y el porcentaje total de los y las estudiantes alcanzados después de haber hecho el Simce de inglés en el año 2014. Se resalta que un poco más de un 50% de los y las estudiantes en Chile no obtuvo el nivel elemental (A1) fijado por el CEFR, y solamente el 12,6% alcanzó a obtener el mayor puntaje de la prueba.

Nivel del CEFR	Porcentaje de estudiantes Simce Inglés 2014
Nivel B1	12,6 %
Nivel A2	12,0 %
Nivel A1	22,3 %
Bajo nivel A1	53,2 %

Por otra parte, la tabla de a continuación, se puede observar la modificación con respecto a la puntuación en Chile del Simce en el año 2012 y la puntuación nacional obtenida en el Simce del año 2014 por la valoración de las habilidades. En conclusión, basado en los resultados de la puntuación nacional de los y las estudiantes, se puede inferir que está por detrás de los modelos internacionales de modo que obtienen un nivel muy bajo (A1) fijado por el CEFR.

Prueba Simce Inglés	Puntaje nacional 2014	Variación 2014-2012
Sección Comprensión lectora	53	• 5
Sección Comprensión auditiva	50	• 1
Puntaje total	51	• 2

Nota: El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje nacional 2014 respecto de la evaluación anterior es:

- : Similar.
- ↑ : Significativamente² más alto.
- ↓ : Significativamente más bajo.

En la tabla de a continuación se puede inferir la variación con el promedio de la puntuación general del Simce del año 2012 y el promedio general de la puntuación del Simce del año 2014 conforme al nivel socioeconómico de los y las estudiantes. Además, se puede colegir a base de los resultados a mayor nivel socio-económico también lo serán la puntuación de los y las estudiantes, en otras palabras, cuando aumenta el nivel socio-económico también lo hará el grado de la lengua extranjera como lo es el inglés, en cambio cuando se disminuye el nivel socio-económico también lo será el grado de aprendizaje de inglés. De acuerdo a la puntuación del Simce de inglés hecho entre los años 2012 y 2014.

GSE	Simce Inglés	
	Puntaje total 2014	Variación 2014-2012
Bajo	35	• -2
Medio bajo	40	• 0
Medio	53	• 3
Medio alto	67	• 4
Alto	86	• 2

Nota: (1) Para realizar la clasificación por GSE se utiliza el Índice de Vulnerabilidad del Establecimiento (IVE) proporcionado por la JUNAEB y la información entregada por los apoderados en el Cuestionario de Calidad y Contexto de la Educación III medio 2014.

(2) La comparación con la evaluación anterior (2012) para Inglés está restringida a los establecimientos que tienen puntaje en ambas evaluaciones, los que corresponden a un 76% de los establecimientos y a un 80% de los estudiantes.

(3) El símbolo que acompaña al dato indica que el puntaje total 2014, según GSE respecto de la evaluación anterior, es:

- : Similar.
- ↑ : Significativamente más alto.
- ↓ : Significativamente más bajo.

En conclusión, Chile posee dilemas primordiales en el aprendizaje del idioma extranjero inglés que residen en tres aristas: la primera es acerca de las metodologías de enseñanza usadas en las aulas de clase, las cuales en ciertos momentos tienden a ser anticuados y no consiguen motivar a los y las estudiantes, en segundo lugar, a las escasas horas pedagógicas destinadas a la asignatura y, en último lugar pero no menos importante radica a la trascendencia que le entregar los y las estudiantes en Chile a obtener un nuevo idioma.

2.8. La influencia de la motivación en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés

En el último tiempo una gran variedad de autores ha propuesto que la motivación es uno de los primordiales determinantes en la enseñanza de una lengua extranjera o de una segunda lengua y se hallan abundantes investigaciones que han profundizado en la esencia y el rol de motivación en este proceso de enseñanza.

Está evidenciado que la motivación es primordial para la enseñanza significativa de un segundo idioma, por el esfuerzo y la intensidad que la persona invierte al ejecutar una actividad; con una dirección del denuedo entorno a la consecuencia de un fin específico y, asimismo, la perseverancia durante los años, alcanzando superar inconvenientes para conseguir a la meta, (Muchinsky, 2000)

Por esta razón, en el marco del campo de la enseñanza de un segundo idioma, es inevitable referirse al Modelo Socioeducativo expuesto por Gardner (1985), en donde se incorpora su Prueba de Motivación y Actitudes (Attitude / Motivation Test Battery - ATMB) en el cual definen los niveles de motivación del o la estudiante en este proceso se identifican una serie de elementos que se corresponden en la enseñanza de un segundo idioma. Estos elementos son:

- a) El contexto o entorno en el que se realiza el aprendizaje.
- b) Los rendimientos lingüísticos.

c) Las propias disparidades de los y las estudiantes.

d) El entorno cultural y social.

Gardner ofrece un modelo que incorpora dos clases de variables: las afectivas y las cognitivas. Entretanto que las afectivas abarcan la motivación, la integración y las actitudes entorno al contexto del aprendizaje. Además, valora como agente primordial de este modelo; en cambio las cognitivas realizan alusión a la inteligencia y a las aptitudes gramaticales. Asimismo, Gardner señala la relevancia de las convicciones culturales del contexto del o la estudiante, como pueden ser la opinión del contexto cultural del alumno sobre la relevancia de aprender un segundo idioma (L2).

El ámbito cultural o social describe el contexto en el cual una persona se encuentra, delimitando de este modo sus convicciones sobre otros idiomas y otras culturas. Son estas convicciones que poseen una huella significativa en la enseñanza de un segundo idioma.

Según Gardner y Lambert (1982), los propósitos que motivan a un o una estudiante para aprender un segundo idioma pueden dividirse, de manera esencial, en dos puntos:

a) Orientación instrumental: se une con las ganancias pragmáticas que se logran de la adquisición del segundo idioma (tal como, un trabajo mejor).

b) Orientación integradora: el o la estudiante posee una predisposición positiva entorno al grupo de este segundo idioma y el anhelo de relacionarse con ellos.

En cambio, Gardner (1985) habla de un organismo de motivación compuesto por el deseo de alcanzar un objetivo y el esfuerzo por conseguirlo.

c) Afirma que la motivación se basa en cuatro aspectos:

d) Un objetivo

e) Un comportamiento de esfuerzo

f) El deseo por llegar al objetivo

Las actitudes favorables acerca de la actividad en cuestión.

2.9. La teoría del constructivismo y el aprendizaje del segundo idioma

En la actualidad, en las aulas de clase en el momento de comunicar un mensaje, la finalidad no es precisamente sobre el aprendizaje de un segundo idioma, más bien es el utilizarlo para permitir la comunicación diversos ámbitos. Se han incluido y se aconseja actividades que se basan en la comunicación como lo son: juegos, actividades en grupos reducidos y de a par y diálogos entre otras tareas comunicativas al interior del aula de clases. Las bases de las actividades comunicativas son una situación real o un contexto de comunicación, esto ha producido a la perspectiva de comunicación una forma perfectamente verosímil para obtener las capacidades comunicativas de los y las estudiantes, debido a que las actividades de producir significados y comunicarse, situación crucial que es otorgado, a través de un procedimiento interno, en otras palabras, la obtención del segundo idioma (Benítez, 2007)

Posteriormente, se abordarán cinco principios que son primordiales para el constructivismo, acorde con el planteamiento comunicativo y armonizados para la enseñanza del idioma extranjero (Alonso et al, 1994 citado en Martínez, 2005).

1. Para fomentar el desarrollo es imprescindible comenzar del progreso actual del instruido

Vygotsky subraya que para que un individuo logre un conocimiento, es imperativo poseer en mente dos puntos de vistas y son los siguientes: a) el grado en que se ubica el individuo, es decir, su grado de progreso en el área de conocimientos y el otro es b) su contexto que lo rodea a diario, debido a que en el momento que nace, él o ella va adquiriendo conocimientos, progresa y se eleva con referencia a los demás (Ackermann, 2004).

La persona se coloca en la zona de desarrolla auténtico y cuando eso sucede los vínculos sociales evolucionan hasta lograr la zona de desarrollo posible (Vygotsky, 1988). De este los niños y las niñas alcanzan a conocer las técnicas, las conductas y los significados que son a

nivel cultural idóneos para ellos y ellas. Según Krashen (1985, p.2), cierta cantidad de individuos han comparado la teoría de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky con su teoría sociolingüística, que se usa para aclarar la forma en que los individuos obtienen un segundo idioma.

2. Es imprescindible elaborar aprendizajes significativos

La obtención de saberes no es exclusivamente una difusión de datos desde el o la docente al o la estudiante. Por el contrario, la enseñanza incorpora “a la totalidad de la persona, su experiencia y su entorno” (Martínez, 2005, p.93). Por esta razón, la experiencia es crucial para el constructivismo educativo, sin embargo, tiene que ser del mismo tipo para que colabore a iniciarse a conocimientos esperados tales como, saberes superiores. Ausubel (1978, citado en Flórez, 2005) sostiene que el o la estudiante aprende de manera significativa debido a la contribución de experiencia personal y previa.

Del mismo modo, presenta que el aprendizaje significativo es mucho más eficaz que el aprendizaje basado en la memoria y esto tendría la obligación de ser la principal finalidad de la enseñanza. Bajo este punto de vista, “la tarea del docente consiste en programar, organizar y secuenciar los contenidos de forma que el alumno pueda realizar un aprendizaje significativo, encajando los nuevos conocimientos en su estructura cognoscitiva previa y evitando, por tanto, el aprendizaje memorístico o repetitivo” (García, 1993, p.83-84).

Benítez (2007), respalda la idea anterior con que las tareas pedagógicas equivalen también un camino innato de integración de la realidad y afianzan la directriz comunicativa en el aprendizaje de un segundo idioma. Las actividades relacionadas con la comunicación (como opuestas a las tareas que se enfocan particularmente en la práctica descontextualizada de temas formales) se esfuerzan en involucrar activamente a los y las estudiantes en una comunicación significativa, son pertinentes, formulan una dificultad, pero son, al mismo tiempo, viables (manejando la actividad pedagógica lo más pronto posible) y poseen resultados reconocibles. Las actividades de comunicación exigen que los y las estudiantes que se den cuenta, negocien y manifiesten significados con el objetivo de obtener un propósito comunicativo

3. Cuando se conoce de una manera significativa, se transforman las estructuras de conocimientos previos

La manera en que se guarda el conocimiento previo es en esquemas denominadas estructuras. Actualmente se contempla ese conocimiento previo esencial como lo es la información que se le proporciona al o la estudiante. Ellos o ellas utilizan su saber del contexto que los rodea a manera de un marco de inicio para vincularlo con el nuevo conocimiento (Fascículo Autoinstructivo No. 2, sin fecha).

En el momento que un niño o niña conoce el idioma materno (L1), utiliza una modalidad interna, que todo niño o niña dispone, para poder identificar las reglas de significado y sintaxis del idioma. Asimismo, la premisa de Chomsky y otros cognitivistas, esta modalidad se le denomina LAD (Language Aquisition Device) que es usada por la persona para lograr el idioma materno. Este diseño es denominado como procesamiento cognitivo (Cognitive Processing Model) que no es otro que modelo utilizado para elaborar otro saber (Ellis, R. 1994).

Del mismo modo, últimas investigaciones proponen que el idéntico mecanismo interno opera para conocer una lengua extranjera (Trumbull & Farr, 2005). Sin embargo, el individuo en cuanto al saber de un segundo idioma, no es una tabla rasa. Al entender un saber lingüístico nuevo, en la mayoría de los casos, el o la estudiante usa su saber anterior de su idioma nativo para determinar vínculos entre las dos lenguas. Según María Torga (sine die), menciona:

“...el niño aprende un idioma que desconoce sobre la base de lo que ya conoce en el propio. Resulta imposible pretender que los alumnos no traduzcan o busquen el equivalente a su lengua materna...a pesar de que el docente muchas veces intenta no hacerlo” (Torga, s.d. p.4).

4. Para que se lleve a cabo un aprendizaje significativo es imprescindible un individuo activo

En lo que se refiere a la elaboración de conocimientos significativos, resulta imperativo que el o la estudiante sea activo(a). En el ámbito educacional el constructivismo, ya no se ve al o la estudiante como un simple recipiente el o la cual obtiene el conocimiento y la información del o la docente que lo sabe todo, por el contrario, el o la estudiante es el núcleo de la enseñanza y el o la docente posee una función de facilitador-estimulador de conocimientos para que de esta forma se elaboren enriquecedoras conexiones entre lo nuevo y los diseños de saberes previos (Martínez, 2005).

5. El propósito del sistema educativo es que los y las estudiantes sean competentes de aprender a aprender

El propósito toda educación es entregar al o la estudiante los medios necesarios para que éste o ésta consiga progresar en el ámbito de su desarrollo personal. En el contexto del aprendizaje automático es fundamental en los y las estudiantes la competencia de aprender, reflexionar y pensar por sí solos. Los teóricos en su gran mayoría coinciden en que esta autonomía se puede producir dentro o fuera de la sala de clases. Por regla general, en las aulas de clase donde se enseña un segundo idioma se pretende impulsar la autonomía a través del aprendizaje de técnicas y estrategias, con la intención de impulsar el autodesarrollo personal (Pennycook, 1997).

En virtud de lo señalado anteriormente, desde la pedagogía constructivista en asociación con el método comunicativo donde el o la estudiante lleva a cabo su aprendizaje de otro idioma. Mediante de las especializaciones auténticas de las que se le proporciona al interior de la sala de clase y empezando de anteriores experiencias de saberes de su realismo y su idioma materno, los y las estudiantes se suben a bordo en un proceso de elaboración de la lengua que los proporcionará de nuevos métodos para enfrentar los nuevos desafíos.

2.10. El Aprendizaje significativo

Al hablar del Aprendizaje Significativo, debemos hablar también de David Ausubel (1973), cuya teoría ha sido relevante por más de cuatro décadas en el contexto de la educación y a la vez del campo del aprendizaje. Ausubel comenta acerca de lo que ocurre en la sala de clase cuando los y las estudiantes experimentan su proceso en el área del aprendizaje. Además, coloca el énfasis en las condiciones que se soliciten que él o la estudiante se eduque asimismo sobre su progreso de evaluación. Los y las docentes han tenido un impacto con respecto a la Teoría del Aprendizaje Significado, debido a que se ocupa de lo que sucede al interior de la sala de clase y de permitir los aprendizajes que se otorgan al interior de ella.

Según Ausubel (1973; 1976; 2002) para poder obtener el aprendizaje de manera correcta es imprescindible vincular los nuevos aprendizajes desde las ideas los y las estudiantes “El mismo proceso de adquirir información produce una modificación tanto en la información adquirida como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva, con la cual aquella está vinculada” (Ausubel, 1976, p.56). Ausubel plantea desde su tutoría que el aprendizaje significativo basa su esencia en el acto en que las ideas están vinculadas de manera simbólica y a la vez de manera arbitraria con él o la estudiante que ya entiende. No se puede considerar como un todo a la interacción cognitiva, más bien se le considera cuando se produce con aspectos relevantes que están presentes en sí misma y obtiene el nombre de “ideas de anclaje o subsumidores” (Ausubel, 1976, p.56). La teoría del aprendizaje significativo, para la mayoría de autores, es considerada como constructivista, debido a que el propio estudiante es el que elabora y produce su enseñanza.

De acuerdo Rodríguez (2008) el aprendizaje significativo no se le debe considerar como el simple proceso, también como su resultado. El establecimiento de significados que se produce a través de la nueva información es el producto que se oculta de la interacción entre los subsumidores relevantes, estables y claros presentes en la organización cognitiva y con el nuevo contenido o información. Por causa del mismo, esos subsumidores se ven modificados y prósperos, entregando un lugar a nuevas ideas-ancla o subsumidores más explicativas y potentes que permitirán ser una base para futuras enseñanzas.

Por otro lado, (Ballester, 2002) considera el aprendizaje como un proceso de equilibrio, de modificación de los esquemas de conocimiento, de nuevo equilibrio, de contraste y de conflicto. El aprendizaje significativamente otorga al o la estudiante poseer modelos de conocimiento robustos, otorgar al o la estudiante los sentimientos de bienestar y juntamente aumentar su autoestima. Además, de permitir al o la estudiante un sentimiento de interés por su enseñanza y que le interese lo que hace; Ballester (2002) “el estudiante ve el resultado positivo de su proceso, mantiene alta moral del grupo y aprender a aprender” (p.18).

La construcción de conocimiento es producida por el aprendizaje significativo, en donde diversas piezas se acoplan con otras de forma coherente. Asimismo, para que se genere un aprendizaje auténtico, aprendizaje a largo plazo, la conexión de estrategias didácticas del o la docente con las anteriores ideas del o la estudiante. Además de exhibir la información de forma coherente y arbitraria, elaborando de forma sólida, las ideas que se irán vinculando unos con otros para que de esta forma se produzca una enseñanza como una red de conocimientos. (Ballester, 2002).

A partir de Díaz y Hernández (2004) se infiere que son varias las variables que se vinculan al desarrollo del aprendizaje significativo, sin embargo, todas interactúan y se deben tener en cuenta desde el momento de la planeación hasta el momento en que se comparte los materiales, los contenidos y el conocimiento que requieren poseer un significado lógico.

Continuando con la idea anterior, Díaz y Hernández (2004) añaden que para que la enseñanza sea verdaderamente significativa debe juntar tres requisitos:

- 1) El o la estudiante debe poseer motivación por la enseñanza.
- 2) Estar habilitado en tema de los contenidos o materiales de enseñanza.
- 3) La comunicación debe vincularse de manera sustancial y no arbitraria con lo que él o la estudiante ya conoce.

El o la estudiante debe poseer propósitos oportunos como un historial necesario para que se produzca la enseñanza, de otro modo, según el autor, aun cuando el material de enseñanza esté bien realizado, de poca utilidad le será para la enseñanza del o la estudiante.

2.11. El principio del significado del Aprendizaje significativo

Según Ausubel (2002, p. 47):

“La retención y el aprendizaje y de carácter significativo, apoyados en la recepción, son importantes en la educación porque son los mecanismos humanos «par excellence» para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas y de información que constituye cualquier campo de conocimiento. Sin duda la adquisición y la retención de grandes corpus de información es un fenómeno impresionante si tenemos presente, en primer lugar, que los seres humanos, a diferencia de los ordenadores, sólo podemos captar y recordar de inmediato unos cuantos elementos discretos de información que se presenten una sola vez y, en segundo lugar, que la memoria para listas aprendidas de una manera memorista que son objeto de múltiples presentaciones es notoriamente limitada tanto en el tiempo como en relación con la longitud de la lista, a menos que se sometan a un intenso sobre aprendizaje y a una frecuente reproducción. La enorme eficacia del aprendizaje significativo se basa en sus dos características principales: su carácter no arbitrario y no literalidad”.

Ausubel (1976; 2002) calificó el aprendizaje significativo como un desarrollo mediante el cual una nueva información o un nuevo conocimiento se relaciona con el sistema cognoscitivo de los individuos que estudian de manera no sustantiva y arbitraria o, en otras palabras, no literal. De esta forma se genera una acción recíproca, en que se basa en la existencia de proposiciones o conceptos inclusivos, ideas claras en el pensamiento del o la estudiante, es decir, es la dotación del significado a ese nuevo tema en esa acción recíproca, y a su vez da como resultado la transformación de los subsumidores en la organización cognitiva, que a su vez quedan poco a poco mayormente diferenciados, estables y elaborados (Moreira, 2000 a). La asignación sólo se genera a través de un aprendizaje significativo, de manera que éste no es visto como el resultado final, más bien el desarrollo que orienta al

mismo, que se define y caracteriza por la acción recíproca. Esta hipótesis es de suma importancia y considera que el o la estudiante aprende, en el momento que hace valioso, desde el punto en que ya lo conoce. Desde este punto de vista, se establece como su propio autor del evento académico.

Aunque se disponga con el uso de un material deductivamente significativo y de la predisposición para educarse, no existe aprendizaje significativo si no introducidos en la organización cognitiva los subsumidores precisos, claros y estables que ayuden de un tipo de amarre para la nueva indagación. El nivel de conceptualización imprescindible para que él o la estudiante ejecute una actividad de enseñanza concreta, lo que se le llama nivel de integración de los subsumidores (Rodríguez, 2008). De ahí que la variable independiente principal para que se origine el aprendizaje significativo es el sistema cognoscitivo de la persona (Ausubel, 1976); sobre esta idea se desprende célebre adagio ausubeliano (1976, p. 6) “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente”.

A partir de una visión ausubeliana, la estructura jerárquica que se le confiere al esquema cognitivo propone dos criterios muy importantes que acredita su funcionamiento: la reconciliación integradora y la diferenciación gradual.

El aprendizaje significativo, no considera al o la estudiante como un mero recipiente pasivo; más bien, posee la obligación de hacer uso de los significados que ya interiorizó, de tal manera que pueda aprovechar las importancias que los materiales académicos le otorgan. Y es en ese contexto, que está diferenciando paulatinamente su estructura cognitiva, está asimismo realizando una recolección integradora para lograr detectar diferencias y semejanzas y al mismo tiempo reestructurando su conocimiento. Es decir, el o la estudiante elabora su saber, elabora su propio conocimiento (Moreira, 2005). De esta forma, se observa un método de elaboración paulatino de conceptualizaciones y significaciones, motivo de que este método se inscribe bajo la filosofía o el paradigma constructivista.

Por otro lado, el aprendizaje significativo, es el procedimiento intelectual mediante las personas otorgamos significados, Ausubel menciona que la enseñanza mecánica ocurre igual que un procedimiento en el que no se entrega una relación mutua entre la estructura cognitiva y el nuevo contenido, ya se debido a la no existencia de factores relevantes o bien claros o bien debido a que no exista predisposición para conocer de manera significativa, dando como resultado de ese proceso una enseñanza repetitiva desprovisto de valor.

2.12. El Aprendizaje significativo en la actualidad

Según Novak (1998, p.13) "El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva de pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano". De este modo el autor le entrega un grado humanista a la finalización, debido a que tiene en vista la trascendental influencia de la trayectoria emocional en el proceso que guía al progreso de un aprendizaje significativo. Además, no sólo lo toma como un producto, más bien como un procedimiento en el cual se transmiten significados, este concepto se desarrolla exhaustivamente en la teoría académica que presentada por Gowin (1981). Para este autor "la enseñanza se consuma cuando el significado del material que el alumno capta es el significado que el profesor pretende que ese material tenga para el alumno." (Gowin, 1981, p. 81). El aporte vital que entrega este autor, la identificación de una relación mutua en la triada docente/estudiante/materiales académicos del currículum propenso a transmitir significados, sin este modo no se alcanzaría un aprendizaje significativo (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Asimismo, y en el contexto del éxito del mismo, Gowin demarca las responsabilidades de los diferentes actores en el desarrollo de la enseñanza.

Examinando la lógica que posee el aprendizaje significativo se logra contemplar que subyace a diferentes hipótesis constructivistas. Al mismo tiempo Ausubel se refiere de subsumidor, cada hipótesis posee un constructo elemental. Por parte en el contexto de Piaget se refiere a un bosquejo de asimilación; de este modo, el individuo crea nuevos bosquejos o aprende juntamente con aquellos con los que se guiaba. En el caso de Kelly (1963) la pieza esencial es el de constructo clave, de donde proviene que la persona genera o aprende nuevos constructos, desde los construidos anteriormente. Siguiendo con esta línea, Johnson-Laird

(1983) se refiere al constructo clave como un modelo mental. Del cual procede que el individuo elabora nuevos patrones mentales desde lo recurrente en los patrones anteriores, desde la percepción y desde los elementales conceptos. Vergnaud (1990) igualmente usa el término esquema, no obstante, es solo un replanteamiento piagetiano, debido a que estable en su saber implícito, y con esto obtiene una importante influencia en la elaboración de conceptos y esquemas. Por consiguiente, el término de aprendizaje significativo, es aquel en el cual nuevos saberes obtienen significados mediante la colaboración con los saberes específicamente significativos que están presentes en la organización cognitiva del o la estudiante y lo hace subyacente a otras hipótesis. Moreira añade que de esta manera el saber previo puede ser representado en expresiones de constructos personales, asimilación, invariantes operatorio y modelos mentales (Moreira, 2012).

Moreira sigue diciendo que el aprendizaje significativo exige la implicación personal e implica cuestionamiento de quien estudia, en otras palabras, una postura reflexiva ante el proceso en sí mismo y el contenido objeto de enseñanza encaminado a que cada una de las personas se pregunte lo siguiente: para que aprenderlo significativamente, por qué y qué quieren aprender. Emerge de esta manera una nueva contribución, que no es otra cosa que su carácter crítico (Moreira, 2000 b, 2005, 2010). “A través del aprendizaje significativo crítico es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus ritos, sus mitos y sus ideologías” (Moreira, 2005, p. 88).

Por otro lado, la mente del ser humano frente a una nueva información contribuida en contextos habituales, requiere a cuadros de asimilación que consideran una organización invariable del comportamiento; estos cuadros funcionan en la memoria de cada individuo por un período prolongado y consideran el bagaje cognitivo de cada persona. Además de ser representaciones que proveen de estabilidad. En el momento que el contexto en que se encuentra una persona varía, estos cuadros no le funcionan, en otras palabras, no son bastantes para comprender de la misma situación, por lo que se recurre a la elaboración de un modelo mental, que es una representación que se lleva a cabo en la memoria de trabajo para comprender de ese contexto que es nuevo. Adicionalmente, los modelos mentales poseen la característica de proveer al individuo de un poder predictivo y explicativo, facultando la

aprehensión de ese nuevo contexto vivido. Asimismo, los modelos y esquemas mentales determinan una interacción dialéctica, de este modo que en el momento en que generamos un modelo mental, apelamos a los esquemas que ya poseemos en los cuadros cognitivos y estos últimos, una vez consolidados, proveen un espacio a una organización invariable del comportamiento por dominio, lo que implica un nuevo cuadro de asimilación más estructurado, más rico y más amplio. De esta forma podemos aclarar la remodelación cognitiva que otorga un espacio a una enseñanza de manera significativa (Moreira, 2008 a).

Para dejar claro el saber, de acuerdo con Maturana (2001), es imprescindible justificar al experto que es el individuo, una forma autolítico, en otras palabras, un ente que aspira a la preservación de su propia estructura, poniendo a prueba modificaciones internas encauzados a resarcir el trastorno del exterior. Es ese o esa estudiante en su contexto quien identifica sus transformaciones ante tales trastornos. Los saberes pasados de los y las estudiantes son sus justificaciones, que no son otra cosa que replanteamientos de experiencias, y estas justificaciones se aplican en el lenguaje. El aprendizaje significativo gana un sitio, por lo tanto, en la esfera de interconexiones perturbadoras que provocan cambios en el estado, es decir, modificaciones sin alterar el esquema autolítico, que permite su identidad. Desde este punto de vista, se contempla que es el individuo, como forma autolítico, quien identifica el significado de su enseñanza, preservando en todo momento la estructura cognitiva. Esta comprensión tiene su vínculo con la visión ausubeliana que menciona que la predisposición para estudiar es una de los dos requisitos primordiales para el aprendizaje significativo. En segundo lugar, es el saber previo (Moreira, 2006).

Sintetizando, el aprendizaje significativo es la estructura principal del planteamiento original de Ausubel, que expone el mecanismo que se asignan significados en ámbitos formales de la sala de clase y que implica unas determinados requisitos y condiciones para su realización. Además, es una interacción o relación triádica entre materiales educativos, docente y estudiante, en las cuales se identifican los deberes respectivos a cada uno de los individuos protagonistas en el ámbito escolar. Esta, es una noción elemental en comparación a otras perspectivas que no solamente no lo invalidan, aunque amplíen su capacidad explicativa y vigencia, no obstante, a su reclamo, el análisis de diversos criterios de hoy en

día, desde una elaboración en armonía con la psicología cognitiva contemporánea, la cual, nos ha guiado a un fundamento de la retención y asimilación ausubeliana con la convocatoria de los modelos de asimilación y esquemas mentales. Es en ese procedimiento de crecimiento del constructo, y asimismo teniendo en mente demasiados los postulados preliminares de la teoría, como se ha indicado, ha obtenido una particular relevancia la hipótesis fundamental de que el aprendizaje significativo implica un proceso progresivo y complejo que se elabora en el contexto de interacciones perturbadoras interferidos a través de los mecanismos que guían a la conceptualización y a la significación, los cuales son mecanismos vinculados a través del lenguaje (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Este avance se materializa en la tabla de continuación, la cual pone de manifiesto la forma en la que se percibe en la conexión entre el significado original y los diferentes enfoques que Ausubel le otorgó al aprendizaje significativo.

Tabla n°1. Contribuciones que replantean la construcción del aprendizaje significativo desde su principio hasta la actualidad.

Idea original	Aprendizaje significativo							Visión actual
	Aportaciones de la relación entre la visión clásica y otros enfoques teóricos, percibidas por los autores que figuran en el pie							
<p>Aprendizaje significativo es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de manera no arbitraria y sustantiva y que requiere como condiciones: predisposición para aprender y material potencialmente significativo que, a su vez, implica significatividad lógica de dicho material y la presencia de subsumidores o ideas de anclaje en la estructura cognitiva del que aprende.</p>	<p>Carácter humanista</p> <p>Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del engrandecimiento humano.</p>	<p>Interacción triádica</p> <p>Es una interacción triádica entre profesor, aprendiz y materiales educativos del currículum, en la que se delimitan responsabilidades en el evento educativo.</p>	<p>Constructo subyacente</p> <p>Es una idea integradora y eficaz que engloba a diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos</p>	<p>Sentido crítico</p> <p>Es un proceso crítico de cuestionamiento y toma de decisiones frente a la ingente cantidad de información</p>	<p>Concepción cognitiva contemporánea</p> <p>Requiere y supone la construcción de modelos mentales (en la perspectiva de Johnson-Laird) cada vez más explicativos y predictivos, ante nuevas situaciones o contenidos, que dan lugar progresivamente a esquemas de asimilación (entendidos como los define Vergnaud), - como representaciones más estables - a través del dominio paulatino de situaciones similares.</p>	<p>Progresividad</p> <p>Reclama la construcción paulatina de conceptos como elementos necesarios para hacerle frente a las distintas situaciones (en su concepción vergnaudiana) que se enfrentan, que dan origen a la conceptualización progresiva.</p>	<p>Conocedor como sistema autopoyético</p> <p>Tiene lugar en el dominio de intenciones perturbadoras que generan cambios de estado, o sea, cambios estructurales sin alterar la organización autopoiética (concepción tomada de Maturana y aplicada al aprendizaje), manteniendo la identidad.</p>	<p>Es el constructo central de la concepción original de Ausubel, que expresa el mecanismo por el que se atribuyen significados en contextos formales de aula y que supone unas determinadas condiciones y requisitos para su consecución. Supone la integración del pensar, el hacer y el sentir, implicados en la interacción triádica que lo favorece. Es una idea subyacente a diferentes perspectivas que no sólo no lo invalidan, sino que amplían su vigencia y su capacidad explicativa, si bien reclama la consideración de diferentes enfoques más actuales, desde una concepción más acorde con la psicología cognitiva actual, que nos ha conducido a una explicación de la asimilación y retención ausubeliana con el concurso de los modelos mentales y los esquemas de asimilación. En ese proceso de evolución del constructo, y teniendo en cuenta que ya no son suficientes los postulados iniciales de la teoría, ha adquirido una especial relevancia la premisa fundamental de que el aprendizaje significativo supone un proceso complejo y progresivo que se desarrolla en el dominio de interacciones perturbadoras mediadas con el concurso del lenguaje y que reclama, además, una visión crítica de los mecanismos que conducen a la significación y la conceptualización.</p>
Ausubel	Novak	Gowin	Moreira	Moreira	Moreira y Greca	Caballero	Moreira	Moreira, Rodríguez y Caballero

2.13. Los mitos y confusiones del aprendizaje significativo

Anteriormente se revisó el estado del arte acerca de lo que se entiende por aprendizaje significativo, la forma en que se entendió originalmente y cuál es su significado en la actualidad. Empero, no todo en los establecimientos escolares es, incluso hoy, aprendizaje significativo no todo es efectivo, y por esa razón, debido a que, en torno a esta insignia, existen considerables mitos y confusiones, y que amerita realizar una pausa. Moreira (2010) menciona que se ha banalizado su aprovechamiento, esto es, debido a que todas las personas realizan aprendizajes significativos con los y las estudiantes y en la mayoría de los casos se soslaya su significado, justificación teórica que lo respalda y su avance. Para llevarlo a cabo de forma más eficaz, y definir de una manera adecuada su sentido, consecuente con su justificación teórica, es conveniente investigar lo que se denomina los “no” acerca del aprendizaje significativo (Rodríguez, 2004 a y b, 2008), que se indican ahora:

Si no se posee una actitud significativa de enseñanza, no existe posibilidad de desarrollar aprendizajes significativos; sin ésta, la enseñanza que se genera será mecánico y repetitivo.

Si no existe la presencia de ideas de sobre anclaje pertinente en el esquema cognitivo del o la estudiante, no se produce aprendizaje significativo. Es una necesidad fundamental sin e cual no existe un enlace entre las nuevas informaciones y las ya existen en la mente de los individuos, estudio de la que proviene el famoso adagio ausubeliano.

Aprendizaje no es lo mismo que el aprendizaje significativo (que a la vez puede convertirse mecánico) de material evidentemente significativo; es importante no confundir el procedimiento con el material con que se lleva a cabo. El material debe poseer prioridad lógica, sin embargo, eso no es suficiente. Tan pronto que el significado potencial se transforma en un contenido cognitivo nuevo para el o la estudiante, como producto de un aprendizaje significativo, entonces habrá conseguido para sí mismo un significado psicológico.

El aprendizaje significativo no es simplemente una terminología, ni tampoco modalidad peculiar de comunicación entre estudiante y docente, no obstante, se materializa por medio del habla, que precisa la negociación y el intercambio de significados.

De la forma que lo plantea Dávila (2000) nosotros nos encontramos enfrente de esa peculiar expresión usada por todos(as) y percatado por muy pocos. Y es precisamente en ese ámbito en el que este autor analiza que a la cadena del aprendizaje significativo han emergido mitos los cuales dificultan su realización dentro del aula de clase como en su conocimiento. Si el asunto es acerca de que las personas aprendan de manera significativa lo que es realmente el aprendizaje significativo, se deben realizar un repaso de aquellos mitos para poder acabar con ellos.

El aprendizaje significativo no se produce en el momento en que el o la estudiante se entretiene aprendiendo y, a decir verdad, no se comprueban más aprendizajes con tareas lúdicas. El objetivo del trabajo del académico no es divertir al o la estudiante, más bien es alcanzar que su aprendizaje sea significativo y eficaz. Además, ese procedimiento es deber de quien aprende como lo señala Gowin (1981), a quien le pertenece una porción del trabajo alcanzado, ya que ha de manifestar una predisposición para conocer de manera significativa.

Existe un error que se necesita ser considerado. Para lograr un aprendizaje significativo se necesita ejercicios, práctica, estudio, sin embargo, siempre debe ser acompañado con significado, con la investigación de los significados, con negociación de significados. Se defrauda a sí mismo quien piensa que para auto superarse se puede lograr a través del activismo, que es lo que sucede en el momento en que los jóvenes llevan a cabo las actividades sin significado, en otras palabras, son reproductivos o repetitivos, los cuales producen aprendizaje mecánico. Exclusivamente el intercambio, la contrastación y la negociación con significado prestan apoyo a la consolidación y, en ese desarrollo, tal vez a la reconciliación integradora y diferenciación progresiva. Por eso la alocución del aula de clase tiene la obligación de ser una comunicación de carácter de diálogo, en la cual las voces del cuerpo estudiantil jueguen un rol esencial (Marrero y Rodríguez, 2008)

2.14. Las ventajas del aprendizaje significativo

Dávila (2000), menciona que el proceso personal es el aprendizaje significativo, debido a la relevancia otorgada a la nueva información se basa de los recursos cognitivos que el o la estudiante active, y que además delimite las responsabilidades y tome decisiones de quien enseña y de quien aprenda. La toma de decisión por aprender de manera significativa recae única y exclusivamente del individuo, dependiendo de las decisiones que internalice, las situaciones promoverán su aprendizaje. Esto es, debido a que es un proceso enfocado en el o la estudiante, en otras palabras, en su tarea académica.

El interés del o la estudiante por su aprendizaje lo estimula el aprendizaje significativo, además del agrado por el saber que el establecimiento educacional le ofrece. Esto implica un desafío colectivo e individual que proporciona beneplácito frente al logro de esos aprendizajes, sus posibilidades de utilización y su significatividad, el gusto por elaborarlos e intensifica la autoestima. En resumidas cuentas, el aprendizaje significativo es un reto, y una incentivación del intelecto que se retroalimenta impulsando algo tan significativo en este tiempo puesto que aprender es aprender (Ballester, 2002). Del mismo modo, el aprendizaje significativo integra el desarrollo cognitivo del estudiante, como también el proceso que asiste al crecimiento afectivo.

La producción de satisfacción en el cuerpo docente es usar el aprendizaje significativo en el trabajo del día tras día en el aula de clase y esto se identifica al trabajar de manera heterogenea de forma transversal con todas las disciplinas. Además, es provecho para el cuerpo docente debido a que advierten una respuesta positiva en sus estudiantes. Asimismo, estos enfocan su atención en la tarea y en su aprendizaje; porque se disminuyen problemáticas derivadas de la propia asignatura; Igualmente, responden a los orígenes e interés de los y las estudiantes ya que logran la enseñanza de todos aprovechando al máximo el rendimiento académico y los resultados de su enseñanza y por último, pero no menos importante, porque en el proceso promueve un rol docente consultor de las tareas que plantean a ese o esa estudiante para que desarrolle su enseñanza (Ballester, 2008).

Además, este planteamiento proporciona una manera de contemplar el progreso en el o la estudiante. Tal como lo formula Caballero (2010), el rol principal del o la docente que desea

elaborar aprendizajes significativos en sus estudiantes es el de un mediador, ellos son los encargados de implementar y organizar materiales que sean eventualmente significativos. Desde una visión integral de la hipótesis del aprendizaje significativo y la hipótesis de los campos conceptuales, y justamente en este contexto, su labor es la de proponer y elegir situaciones que promuevan al interior de la zona de desarrollo proximal del o la estudiante, sin embargo, hay que considerar que no se está hablando de situaciones didácticas, más bien, de muchísimas más, puesto que deber ser obtenidas por éste como unos desafíos para producir la necesidad de conceptualizar. De la labor docente se desprende la concepción del aprendizaje como lo expone Pérez Gómez (2006) “resulta relevante y prometedora para el desarrollo y el logro de las competencias que el sistema educativo está pretendiendo en el alumnado, siempre que éstas se entiendan, no desde una perspectiva conductista, sino desde una visión holística, integradora del saber y el saber hacer” apunta (Caballero, 2010, p. 32) y en ese contexto el aprendizaje significativo dispone mucho aporte (Caballero, Rodríguez y Moreira, 2010).

La necesidad de usar aprendizaje en el aula de clase la responde Moreira (2010): “Porque es aprendizaje con significado, comprensión, retención, capacidad de transferencia, en fin, el aprendizaje que los profesores esperan como resultado de su acción docente” (op. cit, p. 12). Independiente que se conoce esta realidad, dentro de las aulas de clase se constata una forma de enseñanza que es igual al de siempre: repetitivo, disciplinario y que contempla al o la estudiante como un agente pasivo (Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010). Además de ser un objeto que conserva mecánica y literalmente el conocimiento que ha memorizado, después que el o la docente se lo ha indicado. Este contexto señalado, es el denominado aprendizaje mecánico que, asimismo de no contribuir en nada y de no facultar ninguna transmisión a la solución de nuevos panoramas. Si no que va produciendo actitudes negativas y rechazo frente a las distintas asignaturas académicas que brinda el establecimiento.

Estas asignaturas académicas no poseen propósito sin conceptos. Estamos viviendo un contexto en el cual existe una ausencia de conceptos los cuales nos impide desarrollarnos cognitivamente. El cerebro humano funciona con conceptos, que radican en la gente, no así en las palabras. Sin embargo, los deficientes conceptos han sido subestimados y pasados por alto (Moreira, 2008 b, 2010). Por esta razón, como menciona Vergnaud, la esencia del desarrollo cognitivo no se haya sentido en conceptualizar a menos que los conceptos se

reconstruido o elaborados de manera interna, aun cuando la enseñanza sea significativa. “Por sin el aprendizaje significativo, no conceptualizamos y sin conceptualizar, prácticamente no existimos” (Moreira, 2010, p. 22)

2.15. La labor docente desde la postura del aprendizaje significativo

La teoría psicológica del aprendizaje coloca la base para la teoría del aprendizaje en la sala de clase, debido a que aborda la obtención de los organismos estructurados de saberes que se aplican dentro de una sala de clase. La labor docente es la de procurar y educar aquellos contenidos organizados para su enseñanza. Esta teoría posee una propuesta nítida para informar de los procedimientos cognitivos involucrados en la interconexión que se elabora entre el o la docente, estudiante y los materiales académicos, en el momento en que se obtiene y exhibe dicha información nueva. No solamente se caracteriza y se identifica el aprendizaje significativo, más bien se otorga toda una elaboración teórica que rinde cuenta de la forma en que los docentes deben trabajar y lo que es el aprendizaje significativo para poder lo llevar a cabo (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010).

En tal sentido, los comentarios dejados por Ausubel a la forma de organización de las clases y libros de textos son enérgicos. Su desestimación a una planificación lineal es claramente evidente debido a que le parece radicalmente contraria, en sí misma, a la naturaleza sobre el aprendizaje significativo. Para Ausubel, la conexión sobre el asunto tradicional no tiene en mente el nivel de inclusividad, generalización y abstracción de los diferentes conceptos y tópicos, lo que origina incompatibilidad inclusive en la misma lógica interna de las asignaturas e incoherente para el aprendizaje significativo. Gran parte de los y las docentes usan materiales que no tienen una estructura jerárquica total (Ausubel, 2002) que investigue interconexiones y relaciones entre distintos tópicos e inclusive se elude la repetición ya que es vista de manera negativa. Se da por sentado que el mismo estudiante es quien tendrá que fijar independientemente las relaciones mencionadas. Estas formas de intervenir en la actividad docente son absolutamente contrarios a las premisas de Ausubel.

Ausubel (1976), presentó cuatro criterios programáticos para contribuir en la ayuda hacia el cuerpo docente para apoyar el aprendizaje significativo y estos son: reconciliación integradora, diferenciación progresiva, consolidación y organización secuencial. Los dos criterios iniciales son normas definitorias del aprendizaje significativos impuestos a las actividades de planificación y organización, en cambio los otros dos criterios son resultados originales de los mismos.

Relacionado con nociones que resultan novedosas para los y las estudiantes, el procedimiento de discriminación en cuanto a las actuales resulta con mayor complejidad. En este aspecto, el procedimiento de la mente los fuerza a fijar reconciliaciones integradoras con características de las enseñanzas superordenada, es decir, se generan en el momento que integra una idea o concepto que es apto de subordinar a otras actuales en el pensamiento de la persona, debido a que posee un nivel más grande de generalidad y abstracción, y esto a su vez lo hace más integrador.

Cuando hablamos de diferenciación progresiva, se habla del procedimiento distintivo del aprendizaje de palabra significativo subordinado, el cual se genera durante la disposición de un subsumidor que abarca el nuevo contenido o concepto, que a su vez lo incorpora, por ser mucho más inclusivo e integrador; por consiguiente, en palabras pedagógicas, la utilización se enfocaría en el mismo objetivo. Aquí implica al docente planificar desde lo macro a lo micro, desde lo general a lo específico.

En cambio, la consolidación, no alude a la competencia mecánica similar a un prerrequisito, más bien resalta la necesidad de la realización de las actividades y repetición en ámbitos e instantes diferentes, para que se elabore la interiorización y generalización significativa y efectiva de lo enseñado. Cabe recordar un factor importante en el aprendizaje significativo es el tiempo.

El último criterio que se abordará es la organización secuencial, la cual se refiere a la necesidad de atender los vínculos naturales de dependencia de la unidad. De esta forma, el material enseñado y estudiado exhibido previamente desempeña el rol de apoyo y de esta

forma funciona como facilitador, fundamentando de este modo la relevancia que posee una entidad curricular secuencialmente.

Según Díaz, Barriga y Hernández (2002), mencionan que los principios para la enseñanza resultantes de la teoría del aprendizaje significativo son los mencionados a continuación:

- a) La enseñanza contribuye en el momento en que los contenidos se exhiben al o la estudiante estructurada de modo conveniente y continúan un orden psicológica y lógica conveniente.
- b) Es oportuno fijar contenidos e intencionalidades de enseñanza en un desarrollo continuo que acate los niveles de generalidad, abstracción e integración.
- c) La presentación de los contenidos académicos debe ser a través de esquemas de saberes, los cuales deben ser jerarquizados, interrelacionados y organizados, y no de manera de simples datos sin orden y aislados.
- d) El desencadenamiento de las experiencias y de los conocimientos previos que dispone el o la estudiante en su esquema cognitivo ayudará a los procedimientos de aprendizaje significativos en el contexto de los materiales académicos.
- e) La instauración de puentes cognitivos (ideas y conceptos globales que proporcionan vincular el esquema cognitivo con el material el cual va ser enseñado) pueden apuntar al estudiante a identificar los conceptos esenciales, a planificarlos y a representarlos significativamente.
- f) Los contenidos enseñados de manera significativa (ya sea por descubrimiento o por recepción) menos propenso al olvido, más constantes e integrados.

- g) Debido a que el o la estudiante en su procedimiento de enseñanza y a través de ciertas estructuras autorreguladoras, puede alcanzar su control de manera eficaz su velocidad, profundidad y secuencia de su comportamiento y procedimiento de investigación; que es una de las funciones primordiales del docente y además de fomentar la participación y motivación proactiva del individuo y por último incrementar la relevancia potencial de los materiales de estudio.

Según Ballester (2002; 2008) identifica como variables las siguientes opciones para que se produzca el aprendizaje significativo al interior del aula de clase: la motivación, para poder producir un ambiente adecuado y para ser de interés en las actividades de los y las estudiantes; las actividades abiertas, para hacer posible una respuesta a la diversidad en el cuerpo estudiantil; el mapa conceptual, instrumento que vincula la adaptación curricular y conceptos, como un sendero para poder comprender a los y las estudiantes con requisitos académicos especiales y la creatividad, que impulsa la inteligencia y la imaginación.

Además de lo anterior citado, el aprendizaje significativo crítico en un principio planteado de manera subversiva, impulsa, la reflexión y el cuestionamiento acerca de la propia enseñanza y también el conocimiento. Los que se mencionarán a continuación, son los que identifica Moreira (2000; 2005; 2010), como principios que determinan una enseñanza:

- a) Principio del saber previo: es conocer que aprendemos previamente a lo que ya sabemos.
- b) Principio del cuestionamiento y de la no interacción social: es enseñar/aprender dudas en vez de respuestas.
- c) Principio de la no posición central del libro de texto: es conocer mediante diferentes materiales académicos.
- d) Principio del o la estudiante como representador/perceptor: es conocer que somos representadores y perceptores de este planeta.

- e) Principio del conocimiento mediante el idioma: es conocer que el idioma está absolutamente implicado en todos los esfuerzos del ser humano para percibir lo que es real.
- f) Principio de la percepción de la semántica: es conocer que el concepto se encuentra en los individuos y no en sus palabras.
- g) Principio de la enseñanza por el error: es conocer que el individuo aprende de la solución de sus errores.
- h) Principio de la enseñanza: es conocer a desaprender, en otras palabras, a no utilizar las estrategias y conceptos intrascendentes para la supervivencia.
- i) Principio de la incertidumbre del saber: es conocer los instrumentos de percepción son las preguntas y las metáforas y definiciones son herramientas para pensar.
- j) Principio al no empleo de la pizarra: es conocer mediante distintas estrategias de aprendizaje.
- k) Principio renunciar de la narrativa: es conocer que a través de la repetición de la narrativa de otro individuo no incentiva la comprensión.

De acuerdo a Pérez Gómez (2006, p. 101) el aprendizaje relevante a la manera de “aquel tipo de aprendizaje significativo que por su sentido e importancia para el individuo provoca inestabilidad cognitiva, conflicto cognitivo, duda e interrogación, porque les hace repensar sus esquemas clásicos de interpretación al darse cuenta de que son insuficientes y les hace abrirse a la posibilidad de construir nuevos esquemas de interpretación de la realidad que son y que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos en parte nuevos”.

Asimismo, el aprendizaje relevante se apoya en dos componentes que son los siguientes: el contexto, puede ser de repetición productiva, de aplicación y de repetición, en este caso, los dos primeros serán los que guiarán hacia un aprendizaje relevante para la existencia, como sucedería si fuese solo productivo, como es el mejoramiento de una prueba, posteriormente, deja de existir la asignación de significados (Rodríguez, 2008; Rodríguez, Caballero y Moreira, 2010)

Por su puesto, la prueba está integrada en este modelo. Su necesidad y existencia atienden argumentos elementales:

- a) Lo imprescindible encaucemos el procedimiento de aprendizaje al momento en que se produce y de esta manera remediarlo, consolidarlo y aclararlo en lo necesario.
- b) La relevancia de comparar la eficacia de los contextos solicitados, la sucesión y la esquematización del material ejecutado, el significado de las enseñanzas obtenidas, la aptitud de mediación del o la docente, en resumidas cuentas, la apreciación de cada uno y todos los componentes empleados durante el procedimiento.
- c) La relevancia de la identificación de lo que el o la estudiante conoce previamente del intento aprendido.

Asimismo, el modelo descrito recalca la planificación del contenido, en el momento que se esfuerza para que sea eventualmente significativo. En relación con el aprendizaje, se solicita un aumento en la consistencia de la planificación de la materia a partir del punto de vista ausubeliano. En resumen “se destaca la importancia de la habilidad de presentar y explicar la estructura conceptual del contenido de manera clara y precisa, en un nivel adecuado a la estructura cognitiva del alumno, manipulando de manera eficaz las variables que afectan al aprendizaje” (Moreira, 1996, p. 13). Por otro lado, la Figura n°1 exhibe este modelo de manera resumida.

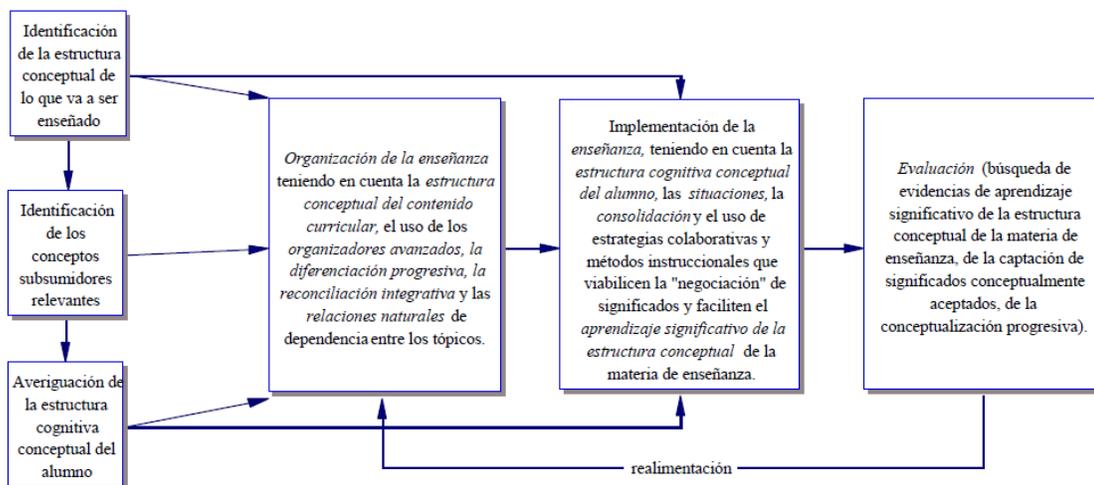


Fig. nº 1. Un modelo para organizar, implementar y evaluar la enseñanza para lograr aprendizaje significativo, desde una perspectiva conceptual (extraído de Moreira, 2008 b).

2.16. El impacto del uso de las TIC en la realización y diseño de clases de inglés

Es fascinante el cambio al que estamos sujetos desde el nivel tecnológico, juntamente en que se observa el cambio en el colegio es admirablemente lento y en la mayoría de las veces, posee un sitio más por tendencia que por convicción, pues el avance tecnológico se utiliza más como algo similar que como pieza de transformación (Tourón, 2015).

Según Marquis (2013), en relación a las ventajas de la utilización de la tecnología, señala que el autoaprendizaje es favorecido, posibilitando el acceso a un mayor número de información de una más ágil, los errores son superados, la comunicación entre los y las estudiantes y docentes es favorecida, retroalimentan y el trabajo en la sala de clase es más motivadora. Al contrario, postula que las TIC cuando se usan en las salas de clase poseen las siguientes desventajas: informaciones no seguras, distracción, problemas fisiológicos y cansancio visual.

En el interior del contexto educativo y especialmente del idioma extranjero inglés, las TIC se transforman en una enorme posibilidad para elaborar una apariencia semejante a las

destrezas de la expresión oral. En este sentido (Oradee, 2012), menciona que las destrezas de expresión oral precisan una progresión de tareas de enseñanzas comunicativas como es el caso de las actuaciones, los juegos, complementar áreas vacías, la resolución de problemas, etc.

A fin de implementar la estrategia de las TIC en el ámbito académico Werbach & Hunter (2012), identifican seis maneras de proceder para elaborar un esquema óptimo ayudado por las TIC:

- 1) Esbozo de los jugadores.
- 2) Elaboración de la cadena de los niveles de tareas.
- 3) Ejecución de herramientas adecuadas en función de la realidad pedagógica en la que el ejercicio gamificado posee un sitio.
- 4) Preparación de herramientas de enseñanzas agradables para diversas clases de estudiantes.
- 5) Demarcación de las tareas que se prevén de los y las estudiantes.
- 6) Identificación de los objetivos.

De este modo, el uso de estos medios posibilita al o la docente como al o la estudiante, tener un lugar de vanguardia en el contexto que los rodea. Elaborando una nueva manera de transmisión de información solidariamente (Márquez, 2000).

Por lo anterior, se infiere que la integración de las TIC propone a Chile desafíos difíciles en tema de conectividad, acceso equitativo, creación de productos, desarrollo de competencias y material que utilicen el potencial de las tecnologías. En el escenario de la educación, estas dificultades son netamente claras y el conjunto de iniciativas han sido motivadas para ir aproximándose a las distintas tareas que solicitan la incorporación de las TIC de forma efectiva en el desarrollo del aprendizaje (Conycit, 2006).

Dentro del aprendizaje se hallan cuatro tendencias que se juntan en el día de hoy como un producto del aumento de las TIC aprovechando tanto a empresas como instituciones

académicas y estudiantes y son las siguientes: *b-Learnin*, *e-Learning*, *m-Learning*, *s-Learning* y *u-Learning*.

2.16.1. b-learning

El término de enseñanza *b-Learning* (*Blended Learning*) o enseñanza semipresencial surge como una manera con identidad personal. Acorde a su crecimiento, fluye a través de contextos conformados por la virtualidad y la presencialidad (Gebera, 2013).

Este aprendizaje (*blended learning*) surge con una característica híbrida o mixta, además de poseer una formación alternativa, este a su vez combina métodos del *e-learning* (la distribución on-line de foros de debate, correo electrónico y elementos por medio de páginas web) con los procedimientos tradicionales de enseñanza como son discusiones de forma presencial, seminarios y conferencias (Graham, 2005).

De este modo las instituciones y los y las estudiantes son beneficiados con el aprendizaje mezclado, además, acrecienta la flexibilidad de acceso, los rendimientos del aprendizaje son potenciados y la utilización de los contenidos didácticos y de los recursos son desarrollados de mejor manera (Yañez, 2017).

2.16.2. e-learning

La enseñanza a distancia totalmente virtualizada por medio de los nuevos medios digitales (internet) y que además usa para este efecto aplicaciones o herramientas de hipermedia o hipertexto (multimedia más hipertexto), las cuales son: correo electrónico, páginas web, mensajería instantánea, foros de discusión, plataformas de formación, entre otros., como ayuda para los procesos aprendizaje-enseñanza es denominado *e-learning* o en línea (Gárriz, 2015)

En otras palabras, el uso pedagógico de escenarios apoyados en tecnologías digitales de comunicación e información para el crecimiento de una sistemática serie de formación, en contextos evaluativos, curriculares, interacciones de medios, didácticos y mediaciones enfocadas en el estudiante y en el aprendizaje sería una metodología *e-learning* (Leal, 2011)

2.16.3. s-learning

El término de Aprendizaje Social o *s-learning* (*social learning*) es una enseñanza donde la finalidad es alcanzar una mayor comunicación entre los responsables de este aprendizaje y las personas o estudiantes que desean formarse maximizando de este modo el producto de las actividades formativas. Además, esta enseñanza se perfecciona a distancia con la ayuda de las redes y medios sociales. Igualmente, produce más allá de la actividad “formal” hacia una actividad más informal donde él y la estudiante puede terminar los saberes adquiridos de forma más formal en un contexto más social y práctico en donde él y la estudiante obtiene e interioriza más conocimientos. Se fundamenta particularmente en los intercambios e interacciones de experiencias, pero a su vez, va más allá de todo eso; brindando otras funciones más sociales y comunitarias como lo son los foros, wikis, las redes sociales y blogs (Gestion.org, 2016)

La enseñanza-aprendizaje por medio de estas herramientas son las que impulsan estos sistemas educativos, siendo diariamente más explotadas y a la vez incursionadas mayormente en la enseñanza media y superior, sin embargo, esto está iniciando, líneas de investigación en el campo tecnológico y pedagógico para llevar a cabo su fortalecimiento. Aunque la UNESCO indica, las TIC (tecnologías de la información y comunicación) pueden modificar, enriquecer y complementar la educación (UNESCO, 2018).

2.16.4. u-learning

El término *u-learning* o Aprendizaje Ubicuo, es usado para producir referencia al aprendizaje omnipresente. Este concepto es asociado a lograr enseñanzas en cualquier

circunstancia y la probabilidad de aprender en cualquier sitio, pero sin efectuar una alianza directa con la utilización de dispositivos tecnológicos (Burbules, 2011).

2.17. Richmond Spiral

Es una plataforma que integra ejercicios de configuración estándar para confirmar el nivel del objetivo de cada una de las ciento sesenta y ocho tareas en la prueba (en cinco versiones) y con esto generar puntajes de corte para la plataforma en línea.

El ajuste estándar se realizó en la primera semana de octubre de 2019. Más tarde nueve panelistas fueron elegidos cuidadosamente por su experiencia en la redacción de artículos. Realizaron una actividad de familiarización del MCER antes de someterse a una capacitación exhaustiva durante la cual completaron un cuestionario del MCER y realizaron una calificación de práctica antes de comenzar a trabajar en las sesenta tareas que se les asignaron. Las tareas se asignaron en un diseño vinculado, para garantizar que cada tarea fuera calificada por 3 ó 4 evaluadores.

Cada evaluador recibió un paquete que contenía las tareas mismas, claves y transcripciones de audio. Para obtener instrucciones dadas a los evaluadores, primero, se usó el "método de canasta" por el cual los panelistas examinaron cada tarea en su paquete de evaluadores y juzgaron su nivel de MCER (de los ocho niveles de MCER medidos por la prueba: Pre-A1, A1, A2, A2 +, B1, B1 +, B2, B2 +). Luego, utilizando el método Angoff modificado, consideraron cada ítem y juzgaron si un candidato mínimamente competente sería capaz de responder el ítem correctamente al nivel dado de MCER.

Además, se les pidió que consideraran si los candidatos promedio y fuertes serían capaces de responder a cada ítem correctamente, con el objetivo de permitir la derivación de puntajes de corte entre medias bandas en el MCER (A2 / A2 +, B1 / B1 +, B2 / B2 +), según lo solicitado para el informe de puntaje. Los panelistas calificaron las tareas para el nivel del MCER en 2 rondas. Se les presentaron las calificaciones de tareas promedio y mín. / Máx. Antes de tomar sus decisiones finales a nivel de tarea. Luego, en la tercera ronda, consideraron cada elemento. Registraron sus respuestas en una hoja de cálculo (Tabla 1).

Table 1 Excerpt from the rating sheet in the standard setting exercise

			Pre A1		A1		A2			B1		
			Low	Mid	Low	Mid	Low	Mid	High	Low	Mid	High
Example	A2+	Item 1	0	0	0	0	1			1		
		Item 2	0	0	0	0	0	0	1			
		Item 3	0	0	0	0	0	0	0			
		Item 4	0	0	0	0	0	1				
		Item 5	0	0	0	0	0	0	1			
Task 2	A2	Item 1	0	0	0	0	1					
		Item 2	0	0	0	0	1					
		Item 3	0	0	0	0	0	1				
		Item 4	0	0	0	0	1					
		Item 5	0	0	0	0	0	0	1			

En base a la información obtenida del ejercicio del panel, se identificaron tareas adecuadas, incluidas las anclas, para las pruebas piloto, que consistieron en una prueba para Primaria inferior (LP con su sigla en inglés), Primaria superior (UP con su sigla en inglés), Secundaria inferior (LS con su sigla en inglés) y Superior Estudiantes de secundaria (EE. UU.). Más tarde se compartieron dos tareas de anclaje entre LP, UP y LS (Pre-A1); y UP, LS y US (B2). Para crear un diseño vinculado, los estudiantes de LP y EE. UU. Completaron una prueba que consta de 45 elementos, mientras que los estudiantes de UP y LS completaron una prueba que consta de 65 elementos, incluidos los anclajes LP (Pre-A1) y EE. UU. (B2)

Por último, las pruebas piloto se probaron en 3 países de América Central y del Sur en noviembre de 2019 con un total de 1168 estudiantes (Tabla 2). En el primer lote de 637 pruebas se escanearon, y en el segundo lote, se enviaron 531 pruebas adicionales por correo.

Table 2 Pilot test takers Chile	127 tests	British Royal			
Columbia	93 + 531 tests	Colegio Nuestra Señora del Pilar; Colegio de la Salle			
Honduras	417 tests	Jean Piaget; Kings Ville; Moderno; San Francisco and Sunny Place			

Capítulo 3

Metodología de la Investigación

3.1 Tipo de Investigación

Esta propuesta de trabajo es de carácter a) pre experimental y b) exploratoria, focalizando su atención, por el poco tiempo disponible en esta situación excepcional, en las fases de inicio y desarrollo de la metodología de la enseñanza basada en la gamificación, explorando sus grados de avances sin llegar al cierre, solo a una conclusión parcial.

a) Investigación pre experimental:

Seleccionamos este tipo de diseño porque se caracteriza por un bajo nivel de control y, por tanto, baja validez interna y externa. Sin embargo, el inconveniente de estos diseños “es que el investigador no puede saber con certeza, después de llevar a cabo su investigación, que los efectos producidos en la variable dependiente se deben exclusivamente a la variable independiente o tratamiento” (Buendía, L. 1998, p.84). Algunas veces, los diseños pre experimentales "pueden servir como estudios exploratorios, pero sus resultados deben observarse con precaución, pues de ellos no pueden sacarse conclusiones seguras...abren el camino, pero de ellos deben derivarse estudios más profundos" (Hernández, R. 1998, p. 137).

Además, Sampieri, Collado & Lucio (2014), mencionan que las investigaciones pre experimentales “son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 152). Por otro lado, estos autores sostienen que una investigación de tipo exploratoria “se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos” (p. 155) como es el caso de este estudio.

Asimismo, esta investigación es pre experimental, debido a que sólo posee un solo un estímulo interviniente; en otras palabras, se aplica sólo un tratamiento (en este caso será el aprendizaje de la gramática inglesa con el uso de la plataforma Richmond Spiral) solo al grupo experimental. Posteriormente, se aplicaron dos mediciones: una medición a través del

cuestionario inicial y otra medición durante cada semana de aprendizaje para constatar si se verifica o no un aumento en el nivel de aprendizaje del idioma extranjero inglés.

b) Enfoque exploratorio:

Son aquellos que sirven para «preparar el terreno» (Dankhe, 1986). Además, el estudio exploratorio de datos lo hace un instrumento adecuado para conocer nuevas formas de aprendizaje en la educación media por poseer las siguientes características:

- Implican una gran ayuda en las representaciones gráficas: “Una idea fundamental del análisis exploratorio de datos es que al usar representaciones múltiples de los datos se convierte en un medio de desarrollar nuevos conocimientos y perspectivas. Esto puede ejemplificarse al pasar de tablas a gráficos, de lista de números a representaciones como la del “tronco”, reduciendo los números a una variedad discreta en un mapa estadístico para facilitar la exploración de la estructura total, construyendo gráficos, como el de la “caja” que hace posible la comparación de varias muestras”. (Biehler 1988, p.2).

Por otro lado, se eligió este enfoque debido a que el problema de investigación (aprendizaje usando TIC) aún sigue siendo poco examinado en nuestro país hasta la fecha. Además, los y las estudiantes conocen sobre las TIC, pero el y la docente aún poseen muchas dudas, como, por ejemplo: qué hacer y como emplearlas en el contexto pedagógico. Por esta razón, este enfoque contribuirá en los siguientes ámbitos a describir:

- a) Profundizar el grado de familiaridad con este fenómeno concerniente al uso de las TIC en el aula de clase.
- b) Adquirir información acerca de la opción de efectuar un estudio más profundo sobre el interés y la motivación de los y las estudiantes por los videojuegos en el contexto pedagógico.
- c) Investigación sobre la motivación y el interés de los y las estudiantes en el aprendizaje de un segundo idioma extranjero como es el caso de inglés.

Asimismo, desde la perspectiva de las técnicas de recogida de información fueron utilizadas: a) dos cuestionarios de respuestas cerradas que fueron objeto de una evaluación de expertos; y b) la observación, que complementa el cuestionario. Estas herramientas permitieron registrar los procesos de aprendizaje experimentados por los estudiantes que participaron de esta situación de aprendizaje virtual. Esto se debe a que uno de los énfasis del trabajo exploratorio fue observar por parte del docente-investigador, el nivel del aprendizaje de la gramática inglesa de los y las estudiantes.

3.2 Diseño de la Investigación

Se desarrolla una investigación pre experimental, teniendo en cuenta que esta es una adecuada herramienta para este tipo de estudio preliminar de investigación. En virtud de que registra y mide la conducta de las personas implicadas en el fenómeno estudiado (Yin, 1989).

Los instrumentos utilizados para llevar a cabo el trabajo son dos cuestionarios, a lo que se añade la observación.

3.2.1. El cuestionario

Las preguntas “cerradas” son fáciles de codificar y preparar para su análisis. Asimismo, estas preguntas requieren de un menor esfuerzo por parte de los respondientes. Éstos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta. Responder a un cuestionario con preguntas cerradas toma menos tiempo que contestar a uno con preguntas abiertas. (Sampieri 2006, p. 325)

Por otra parte, las preguntas "cerradas" contienen categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. Es decir, se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a éstas. Las preguntas "cerradas" pueden ser dicotómicas (dos alternativas de respuesta) o incluir varias alternativas de respuesta.

Para poder formular preguntas “cerradas” es necesario anticipar las posibles alternativas de respuesta. De no ser así es muy difícil comprender sus conductas. Asimismo, el investigador tiene que asegurarse que los sujetos a los cuales se les administrarán, conocen y comprenden las categorías de respuesta.

Una vez logrados las respuestas del cuestionario, se vaciaron en una tabla de doble entrada y se analizaron los contenidos de las respuestas de los y las estudiantes.

3.2.2. La observación

Según Czerwinsky (2013), la observación en toda investigación es el acto de mirar atentamente, con el fin de tomar nota de todos los detalles del aspecto físico de una determinada persona o de las características de un determinado ambiente.

Se utilizaron este instrumento para recolectar información debido a que constituye una de las maneras más lógicas y sistematizadas para la anotación de manera verificable y visual de lo que se procura saber. Debido a que implica usar los sentidos de tal forma que se pueda explicar, describir o analizar algún fenómeno, suceso u objeto, desde un punto de vista confiable, válido y científico.

Una de las consideraciones por la cual fue elegida la observación para esta investigación es por el vínculo elemental entre el individuo que observa (el docente-investigador) y el objeto estudiado (los y las estudiantes que aprenden por gamificación), y este acto es el principio de esta interpretación preliminar de la realidad estudiada.

El otro punto a destacar es la adquisición de componentes relevantes desde un prisma específico en el momento de examinar los indicadores y las categorías.

3.3 Instrumento de investigación

En esta investigación se ha propiciado una sola muestra. Dicha muestra fue representada por un grupo de 21 estudiantes de ambos sexos del primer año medio del colegio King's School de San Miguel, Santiago (particular subvencionado). Es interesante remarcar que, según profesora jefe, este grupo de estudiantes, en la asignatura de inglés, tiene un nivel muy bajo de motivación. Esto se remarcó en los consejos de cursos.

Después de una autorización previa de parte del establecimiento, se realizaron tres primordiales pasos:

El primero, se aplicó un primer cuestionario (se le denominó con el nombre "*inicial*") a la muestra con el objetivo de saber la cantidad de estudiantes que sabían de la plataforma Richmond Spiral y si les era útil a la hora de aprender gramática inglesa contratando las clases tradicionales que ellos(as) habían tenido previamente, esto se realizó al inicio de la investigación.

El segundo, se realizó en los meses de octubre y noviembre, donde las clases de inglés se abordaron con la plataforma de Richmond Spiral. En la cual, cada clase gamificada fue observada durante estos meses por el autor de esta investigación con el propósito de apreciar alguna variación en el aprendizaje del nuevo vocabulario de la gramática de los y las estudiantes en las clases de inglés. Asimismo, de saber si ellos(as) observaron alguna diferencia entre las clases tradicionales con las que se usó la plataforma.

El tercer y último paso, se basó en aplicar un segundo cuestionario (se le denominó con el nombre "*desarrollo*") después de finalizar cada semana de clase de inglés al grupo de estudiantes para poder saber si en el transcurso de las clases gamificadas (usando la plataforma de Richmond) hubo alguna variación, tomando en cuenta el punto inicial y el avance del aprendizaje de la gramática inglesa de los y las estudiantes. Además, de saber que tan útil fue

para ellos incorporar nuevo vocabulario con ayuda de dicha plataforma. Y con esto, conocer el grado de conocimiento de ellos(as) al usar las nuevas palabras de forma habitual.

A través de esta investigación se verificó preliminarmente si el aprendizaje de la gramática inglesa tuvo una variación a través del uso de la plataforma Richmond Spiral en estudiantes de primer año medio en el colegio particular subvencionado de la comuna de San Miguel.

Capítulo 4

Resultados y Análisis de la Investigación

4.1. Cuestionarios

Se aplicaron los dos cuestionarios (el inicial en la primera semana de clase y el segundo en las clases restantes) de forma anónima a los y las estudiantes con la finalidad de indagar si esta plataforma podría entregar un uso pedagógico al momento de impartir una clase de inglés y cómo ésta afectaría en la motivación de los y las estudiantes.

4.2. Elaboración del cuestionario inicial de la investigación

El cuestionario apunta a recoger información sobre el impacto de la estrategia de la gamificación en la motivación y aprendizaje de los estudiantes. Las dimensiones que se consideraron fueron:

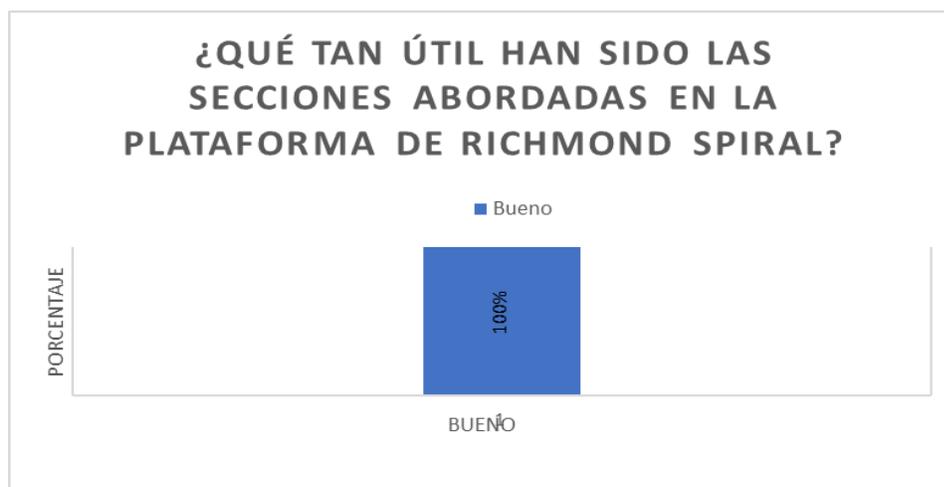
- 1.- Las experiencias de aprendizaje vividas por medio de la plataforma Richmond. (Objetivo específico nro. 1)
- 2.- El análisis que hacen los estudiantes respecto al logro de sus aprendizajes con esta estrategia. (Objetivo específico nro. 2)
- 3.- El grado de dificultad o facilitación que provee la plataforma para aprender el segundo idioma. (Objetivo específico nro. 2)
- 4.- El grado de logro percibido de aprendizaje por esta plataforma. (Objetivo específico nro. 2)
- 5.- Conocer la estimación positiva o negativa respecto a sus aprendizajes logrados por esta plataforma en comparación con las clases tradicionales. (Objetivo específico nro. 1)

4.3. Cuestionario inicial de la investigación a los/las estudiantes

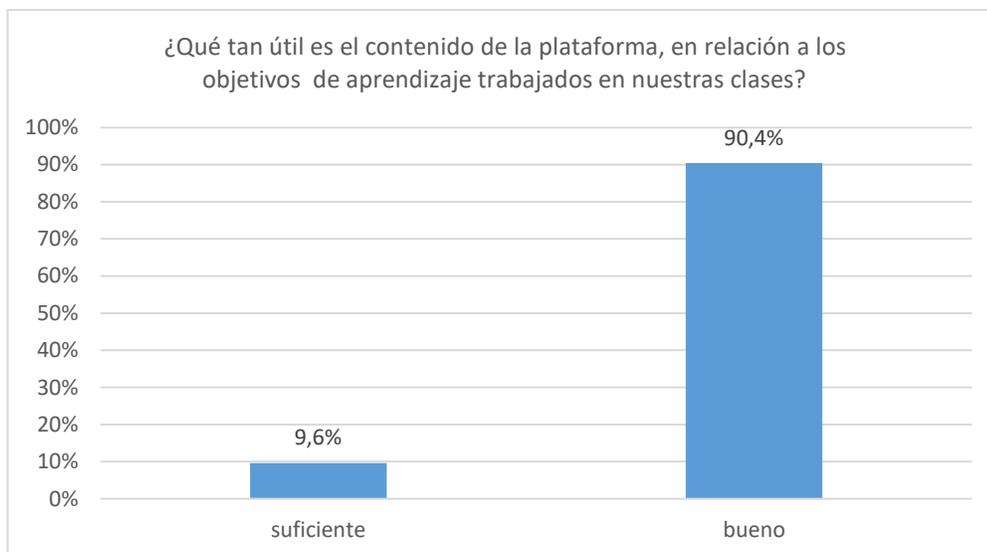
Al iniciar la investigación, fue elaborado un cuestionario (Véase Anexo 1) con el propósito de saber los datos fundamentales sobre el papel en sus aprendizajes, de la plataforma Richmond Spiral entre los y las estudiantes de primer año medio.

De forma general se pudo apreciar que muy pocos estudiantes tenían conocimiento de la existencia de esta plataforma (Richmond Spiral) antes de llevar a cabo la investigación, pero obtuvo la atención de la gran mayoría de los y las estudiantes el hecho de que el aprendizaje de la asignatura de inglés fuera más fructuosa y entretenida a través de la utilización de la técnica de gamificación por el uso de esta plataforma.

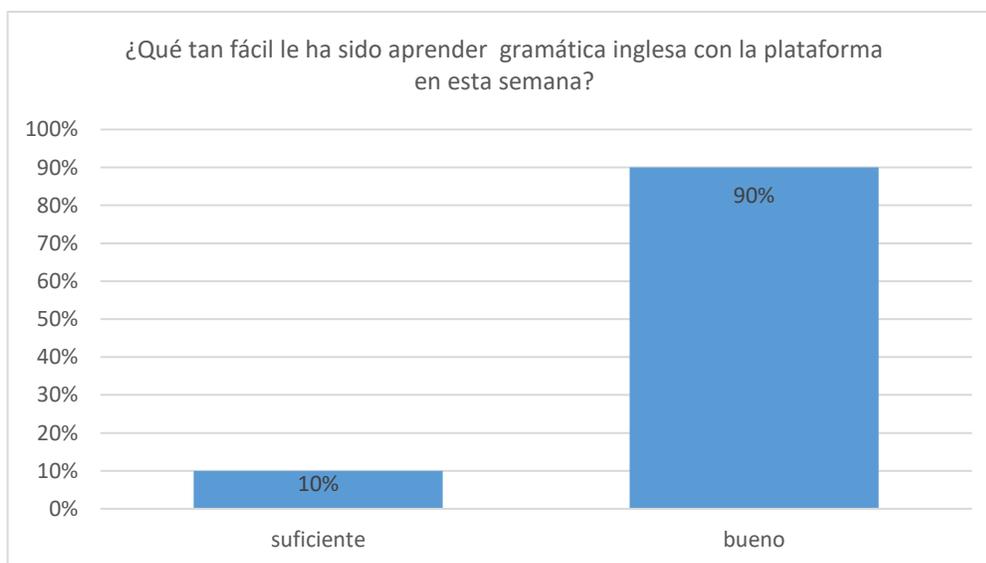
4.4. Analizando resultados del cuestionario inicial



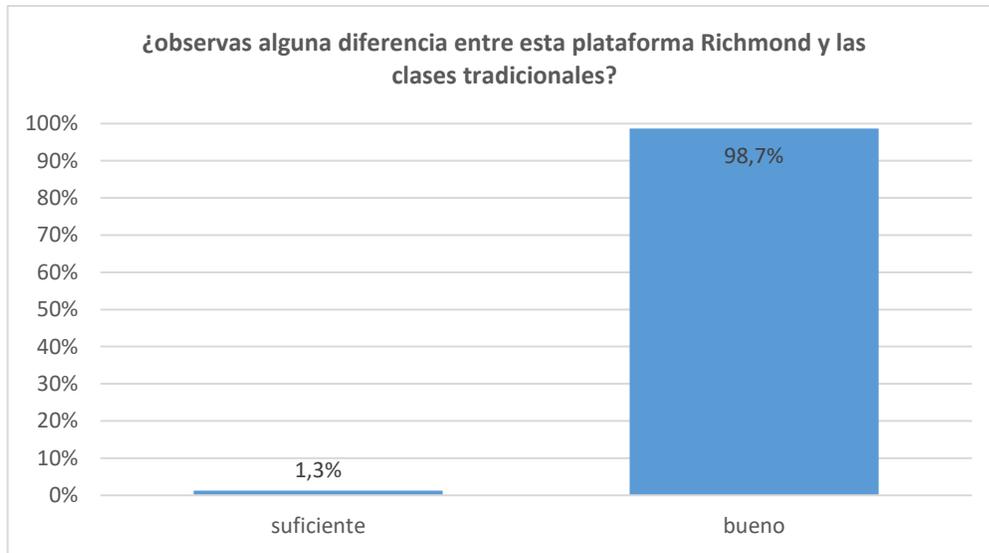
Posterior al cuestionario inicial, se puede inferir que la totalidad de los y las estudiantes aceptaron la utilidad de la plataforma de Richmond Spiral, para fomentar su aprendizaje de un segundo idioma.



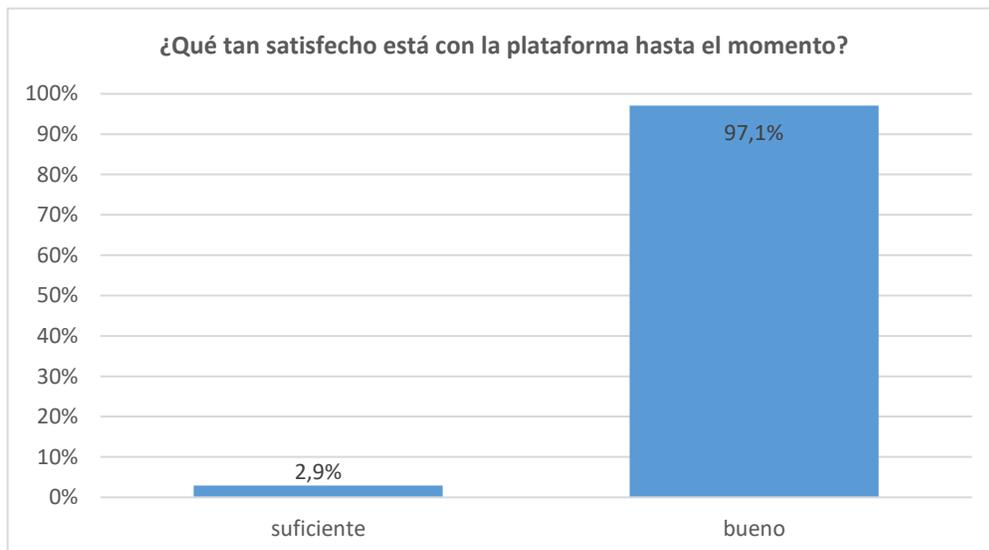
Se infiere, que el 90.4% de los y las estudiantes piensan que existe una real diferencia entre las clases a través de la plataforma de Richmond Spiral y las otras clases con el modelo tradicional a la hora de obtener una segunda lengua.



Se puede deducir, que el 90% de los/las estudiantes le es mucho más fácil aprender gramática inglesa y con esto se puede colegir que la mayoría de los/las estudiantes creen que esta plataforma logra un nexa más fácil a la hora de aprender inglés en las aulas.



Analizando el gráfico superior, se puede entender que los contenidos expuestos en la clase de inglés semanalmente, toman un mayor alcance en la atención del 98% de los y las estudiantes con relación al 7% de los y las estudiantes que adquieren su conocimiento en una clase tradicional.



Se puede inferir que la satisfacción de más del 97% de los/as estudiantes en el proceso del aprendizaje de un segundo idioma es la variable que afecta en mayor medida el éxito, como y es el estímulo inicial para comenzar, mantener y finalizar el curso de la clase.

4.5. Elaboración del cuestionario de desarrollo de la investigación

Este cuestionario recibió la evaluación de dos pares evaluadores, quienes consideraron que este instrumento respondía a los fines de esta exploración explicitados en los dos objetivos definidos.

1.- Las experiencias de aprendizaje vividas por medio de la plataforma Richmond.

(Objetivo específico nro. 1)

2.- Revisión del rendimiento de los estudiantes con respecto a sus aprendizajes con esta metodología (Objetivo específico nro. 1)

3.- El grado de dificultad o facilitación que provee la plataforma para la enseñanza de un segundo idioma. (Objetivo específico nro. 2)

4.- El grado de logro percibido de aprendizaje por esta plataforma. (Objetivo específico nro.2)

5.- La valoración que hacen los estudiantes respecto al logro de sus aprendizajes con esta estrategia. (Objetivo específico nro. 2)

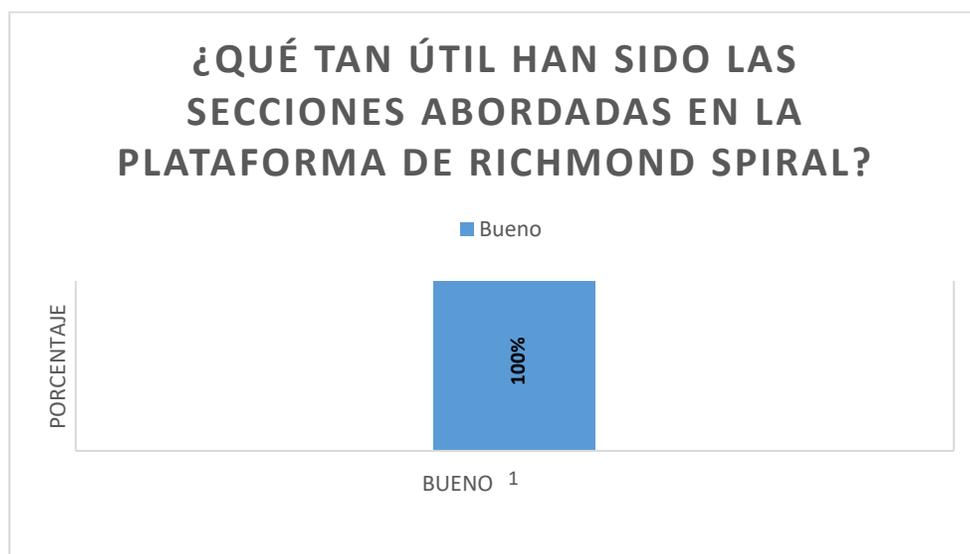
4.6. Cuestionario de desarrollo de la investigación a los/las estudiantes

Este cuestionario fue creado con el propósito de saber el avance académico de los/las estudiantes utilizando la plataforma de Richmond Spiral (Véase Anexo 2).

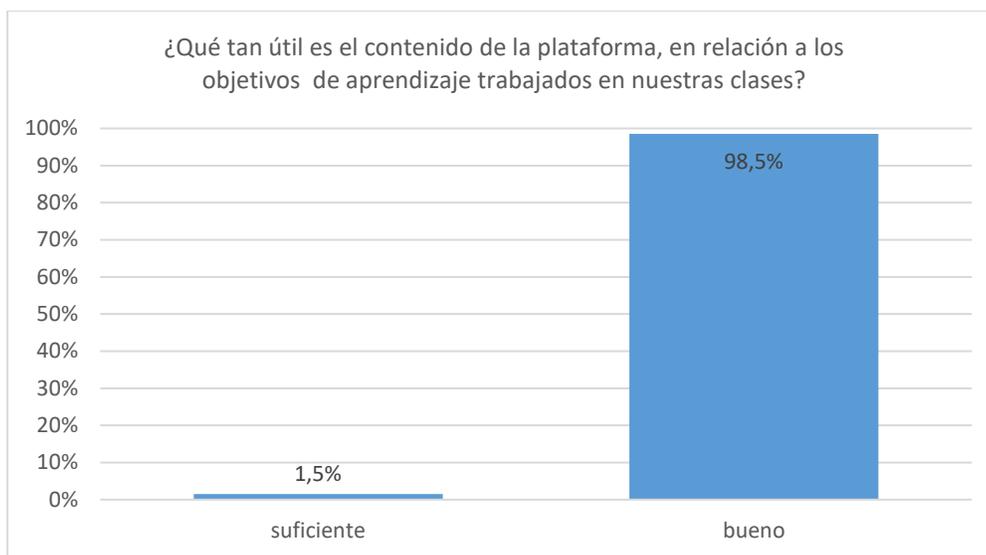
De forma genérica se pudo observar que la gran parte de los y las estudiantes les fue de gran utilidad la plataforma a la hora de estudiar gramática inglesa, además de esto, ellos y ellas tuvieron una aceptación por los contenidos de manera lúdica en dicha plataforma. Y se pudo colegir que ya conociendo la plataforma les fue mucho más fácil aprender los contenidos que se enseñaba en la hora de clase.

En resumen, los y las estudiantes se entretuvieron aprendiendo un lenguaje extranjero como lo es el inglés, debido a que usaron lo que ellos y ellas utilizan a diario en sus vidas personales y son los juegos. A través de las observaciones de clase a clase, se percibió que los y las estudiantes tenían más confianza en sí mismos a la hora de avanzar en cada etapa de los juegos por el solo hecho de la gratificación que obtenían por realizarlas.

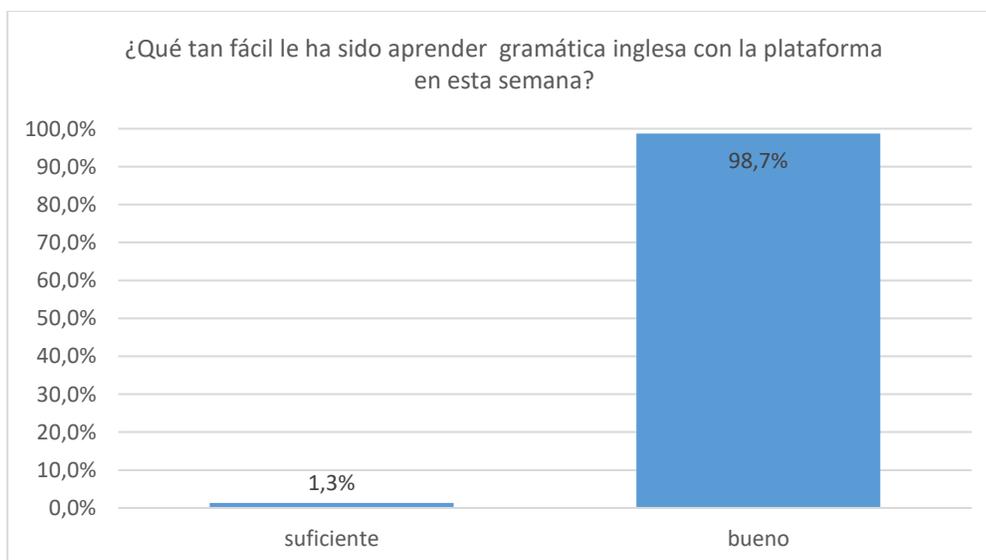
4.7. Analizando resultados del cuestionario de desarrollo



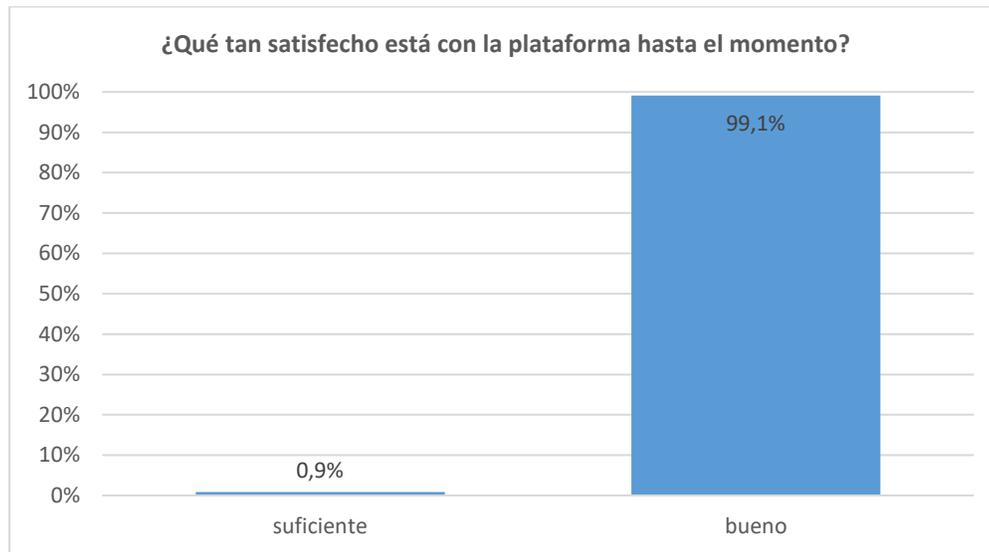
Posterior al cuestionario de desarrollo, se puede inferir que la totalidad de los y las estudiantes sigue teniendo aceptación en la utilidad de la plataforma de Richmond Spiral, para fomentar su aprendizaje de un segundo idioma.



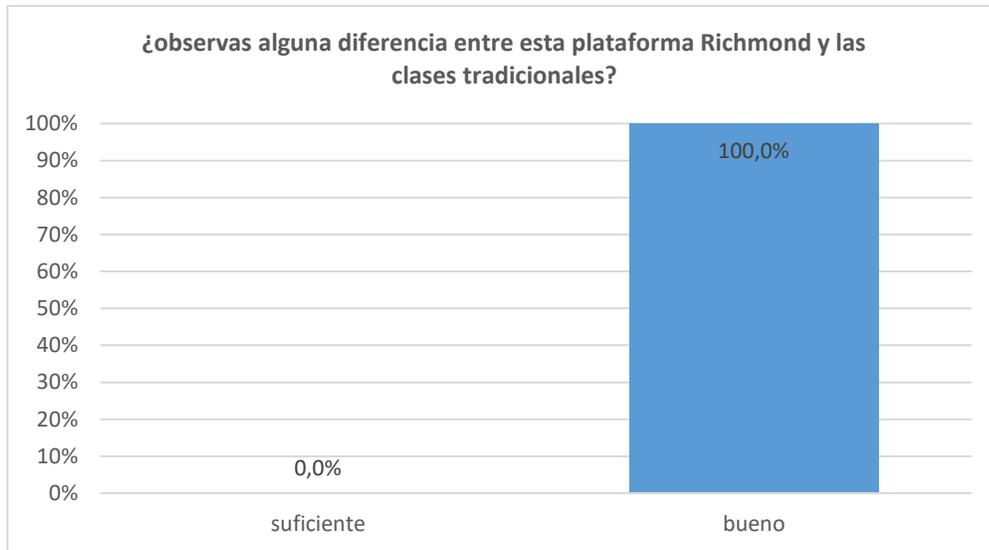
Analizando el gráfico superior se puede colegir que los y las estudiantes integran mejor los conocimientos vistos en clases a través de la plataforma debido a las dinámicas y la serie de técnicas mecánicas extrapoladas de los juegos.



Se puede inferir que más del 98% de los y las estudiantes le es mucho más fácil y cómo el método de aprendizaje a través de la plataforma que la metodología tradicional para poder incorporar los contenidos gramaticales, debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una manera más entretenida para ellos.

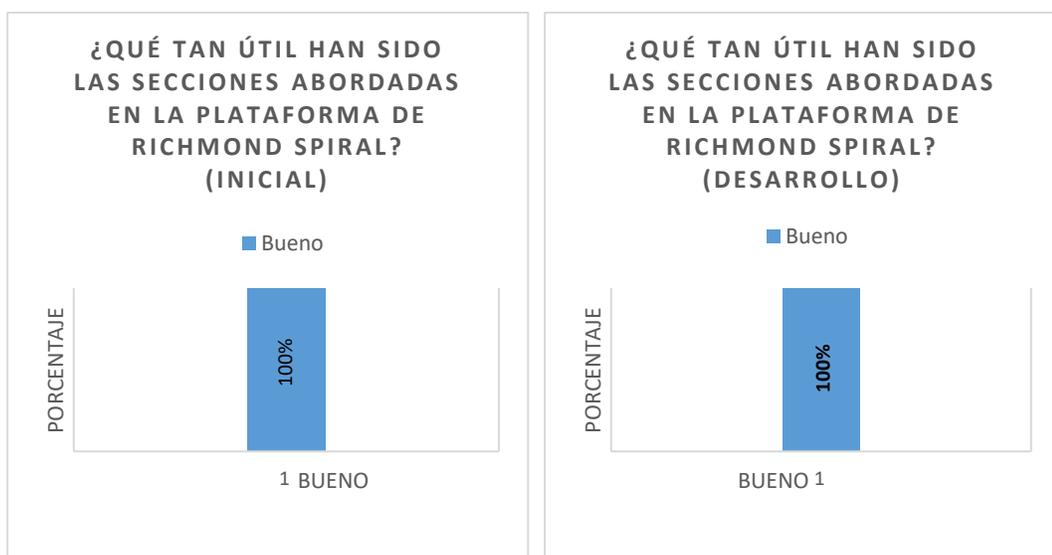


Se puede inferir que la satisfacción de más del 99% de los y las estudiantes perciben que la plataforma es una herramienta útil y accesible para el logro de los contenidos de la clase de inglés. Además, de poder entregarles el reconocimiento a sus logros alcanzados en los juegos y hace posible que el diseño amigable pueda enriquecer las experiencias del aprendizaje.

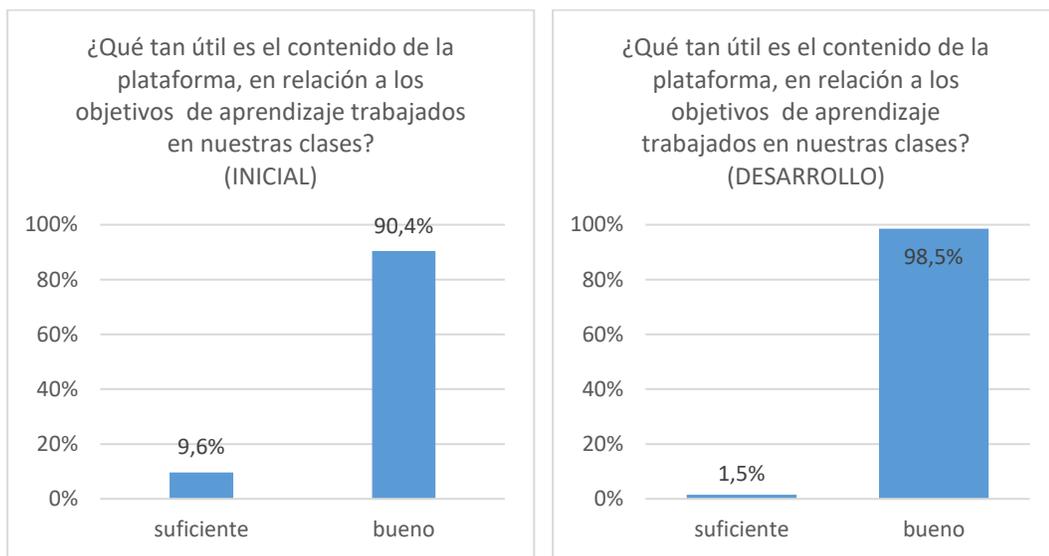


Se puede deducir, que la totalidad de los y las estudiantes observan una diferencia notoria entre las clases tradicionales y las clases a través de la plataforma. Esto es, ya que la plataforma entrega la posibilidad de desarrollar las habilidades socioemocionales, comparando los resultados con sus pares y además de entregar una retroalimentación en forma de bonus.

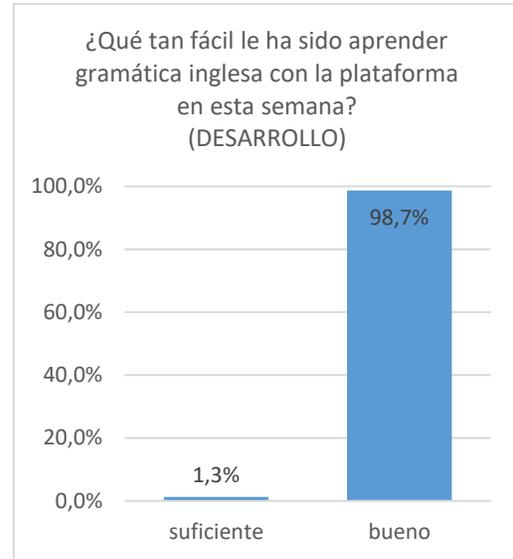
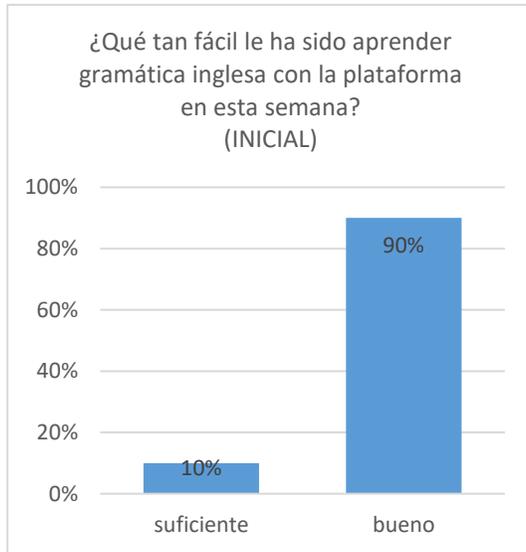
4.8. Analizando resultados de ambos cuestionarios



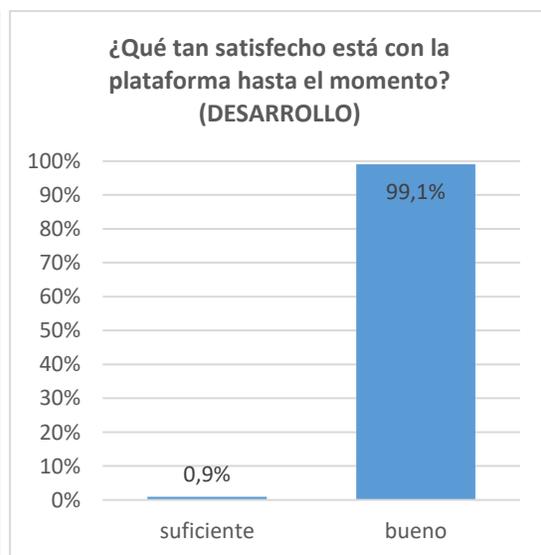
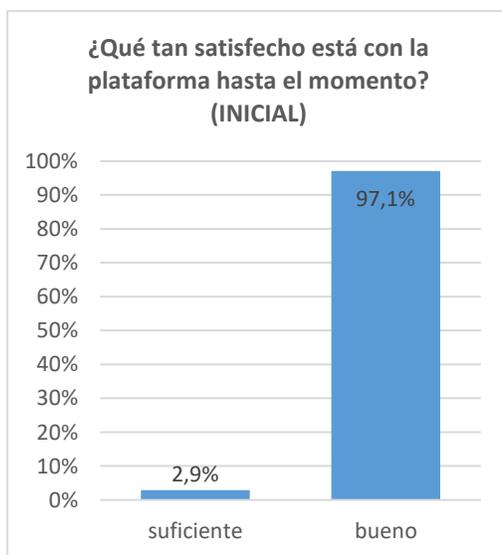
Se puede observar en ambos gráficos que los y las estudiantes tuvieron aceptación en el uso de la plataforma al abordar los contenidos de la clase de inglés. Además, se puede añadir que ellos pudieron tomar la importancia de la enseñanza de un segundo idioma debido a la manera lúdica en la cual se impartieron las clases.



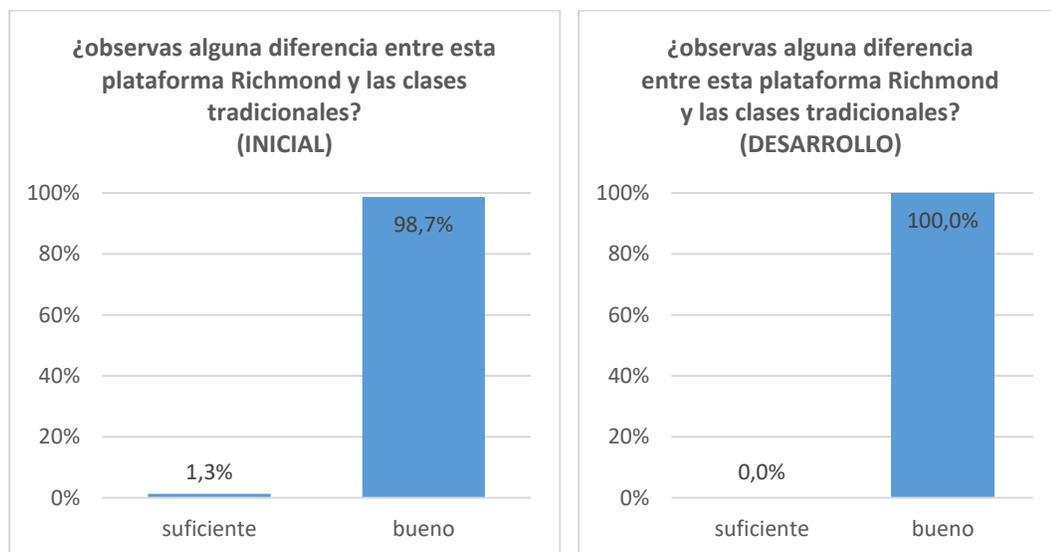
Se puede inferir que hubo un aumento durante que transcurrieron las clases (desde la inicial). Los y las estudiantes al pasar más tiempo trabajando con los juegos de la plataforma se dieron cuenta que los contenidos para aprender un segundo idioma es útil para su aprendizaje y formación académica. Además, de poder integrar los contenidos a su estilo de vida, que son los videojuegos.



Se puede inferir que en un comienzo los y las estudiantes en su mayoría no le fue difícil aprender gramática inglesa con la ayuda de la plataforma, pero al pasar de cada clase, el número de los que entendían los contenidos vistos en clase fue aumento, al punto de casi llegar a su totalidad, arrojando que, a través de los juegos de la plataforma, les fue mucho más sencillo incorporarlos a su aprendizaje.



Se observa en los gráficos que en al iniciar esta investigación los/las estudiantes estaban satisfechos con el hecho de usar juegos en su aprendizaje de contenidos. Pero cuando las clases de inglés avanzaron casi la totalidad de ellos y ellas arrojaron que están muy satisfechos con la metodología de enseñanza a través de la gamificación, debido a su manera más lúdica en que se exponían los contenidos de un segundo idioma.



Se infiere que en el inicio los y las estudiantes encontraron una enorme diferencia entre las clases tradicionales y las que se usaban los juegos de la plataforma. Más tarde, la totalidad de ellos/as se observa que hubo una gran diferencia a la hora de aprender gramática a través de los juegos y sin ellos. Aún, se puede colegir, que a los/las estudiantes les llama más la atención las clases a través de los principios y mecánicas lúdicas.

4.9. Observación de la clase de gramática inglesa con el uso de la plataforma

A continuación, se describirá las observaciones y las notas de campo obtenidas en cada semana (en total fueron cinco semanas) en que la investigación tuvo su desarrollo. Cabe

destacar, que cada semana, los y las estudiantes tuvieron tres horas pedagógicas de la asignatura del idioma extranjero inglés:

Primera semana (23 de Octubre):

En esta semana se pudo observar que los y las estudiantes mostraban un mayor interés y un incremento en la motivación por participar en las clases del idioma extranjero inglés. Debido que al momento de ingresar al aula virtual (Meet), en donde se imparte las clases debido al contexto mundial vivido, los y las estudiantes efectuaban preguntas acerca del desarrollo de las actividades de la plataforma durante la clase del día. A la gran parte de ellos y ellas les daba curiosidad desarrollar las actividades habituales del libro o guías del ramo que se ejecutaron desde la plataforma y cómo ésta asistía a la labor realizada en clases.

En esta semana se comenzó a describir a una persona, por lo tanto, los y las estudiantes debieron integrar nuevos adjetivos a su vocabulario.

Al finalizar esta semana, se realizó un cuestionario (inicial) para determinar los intereses de cada estudiante sobre las clases basadas en Gamificación y su aporte a su aprendizaje. Se pudo observar una leve timidez en las primeras clases por parte de los y las estudiantes para no ser penalizados en su puntaje obtenido (el cual fue 120 puntos en promedio por el grupo, esto hace un conocimiento básico del segundo idioma según la escala de Cambridge English, ver anexo 3)

Segunda semana (30 de Octubre):

En esta semana, en cambio, se pudo contemplar a los y las estudiantes tener más confianza en sí mismos, debido a que competían con sus pares para saber y demostrar quien obtenía el puntaje más alto en la clase de gramática en la plataforma.

Asimismo, los estudiantes comenzaron hacer una diferencia al usar los adjetivos al describir a personas, tales como: adjetivos propios, cualitativos y cuantitativos, demostrativos,

entre otros. El puntaje obtenido en la plataforma fue de 130 puntos (diez puntos más alto que la semana) esto arrojó una mayor confianza al hacer las actividades en la plataforma.

Tercera semana (6 de Noviembre):

En esta semana, se pudo notar que los y las estudiantes con mucha más seguridad en sus conocimientos adquiridos hasta la fecha, y esto gracias al espacio de confianza que entrega la plataforma al momento de analizar, equivocarse, reflexionar y volver a trabajar en los juegos de actividades, en otras palabras, un bucle que mediante la simulación dio origen a una enseñanza a partir de la experiencia previa.

De igual manera, los y las estudiantes debieron implementar otra clase de vocabulario al adquirido anteriormente, ya que debían formular frases en tiempo presente continuo. El puntaje obtenido esta semana fue 150 puntos (treinta puntos más alto que la primera semana). Este puntaje los ubicaba en el nivel B1 en la escala de Cambridge English. Esto, motivó a todos los y las estudiantes a volver a usar la plataforma y medir sus conocimientos en los niveles siguientes de los juegos de la plataforma.

Cuarta semana (13 de Noviembre):

En esta penúltima semana, se pudo contemplar a los y las estudiantes ansiosos por participar en los juegos con mucho más nivel de dificultad dentro de la plataforma (Experto y Leyenda) debido a los buenos resultados obtenidos la semana pasada. Además, esta semana ellos y ellas debieron integrar un vocabulario más elevado sobre los objetos y acciones realizados en su propio contexto.

Al finalizar la semana el puntaje obtenido por los y las estudiantes fue de 160 puntos, dando resaltar su interés por su propio aprendizaje en la gramática de un idioma extranjero y

poder estar más motivados a enfrentar los desafíos más altos impuestos en cada clase de la semana.

Quinta semana (20 de Noviembre):

En esta última semana, se pudo examinar, la motivación y el interés por lograr el nivel más alto de los juegos de la plataforma, es decir, Maestro y Élite. Para lograrlo debieron superar juegos basados en la habilidad escrita de distinguir entre oraciones correctas e incorrectas arrojados en las plataformas de los juegos.

Al finalizar esta semana, los y las estudiantes pudieron darse cuenta de su capacidad de superación propia, al autoexigirse más allá del límite demostrado al inicio de esta investigación. Cabe señalar que cuando se realizó el último cuestionario (al finalizar la última clase de la semana) los y las estudiantes mostraban una actitud más segura al responder las preguntas en comparación con el cuestionario inicial.

El puntaje obtenido en esta ocasión fue de 168.5 puntos de forma general, dejándolos de esta manera en el nivel B2.

Por último, se puede analizar que el y la estudiante vivió un proceso donde: primero conoce el esquema gamificado, posterior a eso, afronta etapas problemáticas y con esto crea un lazo que integra mecánicas y dinámicas y por último emplea el conocimiento adquirido a través de las nuevas habilidades adquiridas.

4.10. Hallazgos

- 1) Se observa una modificación positiva relevante en el aprendizaje del inglés en los estudiantes de la investigación.

- 2) Se observa que los estudiantes prestan mayor atención, concentración en las tareas aplicadas produciéndose aprendizajes que se constatan a través del instrumento aplicado.
- 3) Esta metodología responde de manera creativa a los desafíos de la educación online a que nos ha obligado la pandemia.
- 4) Los y las docentes poseen estas herramientas en la web y es su responsabilidad adaptarlas y aplicarlas (en el trabajo se hizo un estudio comparativo de estas herramientas en varios países y Chile).
- 5) De manera emergente surgió un alza en la motivación de los y las estudiantes, fenómeno no planificado ni esperado, que sin embargo están vinculados en el trabajo del aula virtual según se pudo constatar de manera inicial en este estudio.
- 6) Este estudio se puede replicar en las aulas virtuales para la enseñanza del inglés.

Conclusiones

De los testimonios y las observaciones a través de los cuestionarios previamente presentadas se puede deducir que los y las estudiantes están a favor de una clase más lúdica a través de la gamificación y sí poseen un interés de utilizar la plataforma con un uso pedagógico.

Además, podemos colegir, que los y las estudiantes mostraban un incremento en la motivación e interés por participar en las clases de idioma extranjero inglés. Asimismo, ellos y ellas descubrieron que existen plataformas que poseen juegos que no solamente es para ocio, sino que poseen un sinnúmero de herramientas que favorecen los aprendizajes y conocimientos de todos. Lo que origina un gran impacto en su motivación en el momento de aprender una segunda lengua (como lo es inglés), ya que, como nativos digitales hallan una fuerte atracción por la innovación en el momento del aprendizaje. Por último, el secreto está en aprovechar cada una de sus herramientas y darle una utilización de manera correcta a estos juegos en el contexto pedagógico, pero existe consciencia por parte de ellos que debe haber un control para soslayar la tentación de usarlos para otro tipo de acciones no académicas.

Los y las estudiantes necesitan usar el gran abanico de medios tecnológicos para moldear su futuro profesional. Esta situación induce a impulsar nuevas y variadas maneras de ejercer la docencia, saber aprovechar las nuevas tecnologías de información y comunicación, que la mayoría de los estudiantes ya mantiene un dominio sobre ellas (Bautista, Martínez, & Hiracheta, 2014).

La investigación exploratoria inicial se basó en detectar los logros de aprendizaje, y en este proceso se observó su impacto en la motivación de los estudiantes que significa un hallazgo emergente (no buscado) que da pista para seguir investigando sobre las consecuencias positivas que tiene el uso de esta plataforma en el aumento de la motivación de los y las estudiantes que participaron en este estudio. También se puede avizorar que afecta positivamente en el desarrollo de la autoestima, situación abierta a un estudio posterior.

En conclusión, desde el punto de vista del estudiante, en el momento que se trabaja con Gamificación, Richmond Spiral les entrega un grado de motivación e interés mucho más elevado, esto es debido a que les otorga metodologías pertinentes para su diario vivir (como lo es describir una persona, pedir dirección para llegar a un lugar, demostrar gustos o disgustos sobre un tema en particular, entre otras cosas). Asimismo, les permite hacer frente a desafíos intelectuales de intensificación en su complejidad y esto hace captar su atención o interés. Igualmente, les proporciona simulaciones orientadas en la realidad, esto es: interactividad, novedad, retos y multimedia mediante juegos que fomentan sus intereses y les provee un contexto de dinámica y fácil interacción.

Bibliografía

Fuentes primarias:

Asiri, Mohammed J. (2019). International Journal of Education and Practice, v7 n3
p112-122.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International
Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2 (1), 3-10.

Fuentes secundarias:

Agencia de calidad de la educación. (2015). *Informe de resultados PISA*. Obtenido de
http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_DE_RESULTADOS_PISA_2015.pdf

Ackermann, E.. (2004). Constructing knowledge and transforming the world, in M. TOKORO
& L. STEELS (ed.), A learning zone of one's own. (17- 30). Amsterdam:
IOS Press.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, a Student Motivation. APA
CENTENNIAL FEATURE, (pp. 261-268) Illinois, Estados Unidos:
American Psychological Association, Inc.

Araya, J., Azócar, C., & Azócar, C. (2013). 7 fenómenos sobre educación y desigualdad en
Chile. Obtenido de <http://educacion2020.cl/sites/default/files/desigualdad-y-educacion-informe-cies-u-de-chile.pdf>

Asiri, Mohammed J. (2019). International Journal of Education and Practice.

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas.
México.

- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Avila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*.
- Ballester, A. (2002). *El aprendizaje Significativo en la Práctica*. España: Depósito Legal.
- Ballester Vallori, A. (2008). *Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. Escuela, nº 3772 (112), pág. 32.
- Barahona, M. (2015). *English Language Teacher education in Chile: A Cultural Historical Activity Theory perspective*
- Bautista, M., Martínez, A., & Hiracheta, R. (2014). *El uso de material didáctico y las tecnologías de información y comunicación (TIC's) para mejorar el alcance académico*. Nuevo León: Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Benson, M. J. (1991). *Attitudes and motivation towards English: A survey of Japanese freshmen*. RELC Journal, 22(1), 34-48.
- Bejarano, J. (2015). *Calidad Educativa Centralizada o Descentralizada*. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179489322015000200001
- Benítez, O. (2007). *Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas*. Revista Ibero-Americano de Educación, 42. Consultado el 26 de noviembre del 2007 en: <http://www.rieoei.org/experiencias150.htm>.

- Biehler, R. (1988.a). Educational perspectives on exploratory data analysis. Sixth International Congress on Mathematical Education
- Brown, H. D. (2000). Principles of language learning and teaching (4th edition). Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. (1998). Métodos de investigación en psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- Burbules, N. (1 de junio de 2011). Innovaciones Tecnológicas Relacionadas con la Educación. (IIPE-Unesco, Entrevistador) Buenos Aires. Obtenido de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/multimedia/en-trevista-nicholas-burbules>
- Caballero, Sahelices, C., Rodríguez Palmero, M. L. y Moreira, M. A. (2010). Aprendizaje significativo y desarrollo de competencias: una visión cognitiva. Actas del I Congreso Internacional Reinventar la formación docente. Universidad de Málaga. Págs. 87-101.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001) Enseñar lengua. Séptima edición España: Grao
- Castillo, E; Vásquez, ML. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En Colombia Médica. Vol.34: 164-167. Cali: Universidad del Valle.

- Cid, P., Díaz, A., Pérez, M. V., Torruella, M., & Valderrama, M. (2008). Agresión y violencia en la escuela como factor de riesgo del aprendizaje escolar [Aggression and violence in schools as a risk factor of school education]. *Ciencia y Enfermería*, 14(2), 21-30.
<http://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532008000200004>.
- Cobb, P. (1994). Where is mind? Constructivist and sociocultural perspectives on mathematical development. En: *Educational researcher*, 3 (7): 13-20.
- Cobb, P. y E., Yackel. (1996). Constructivist, emergent and sociocultural perspectives in the context of developmental research. En: *Educational Psychologist*, 31 (3-4): 175-190.
- Collins, A. & Halveson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*, 176 pp.
- Conrad, R. (1964): «Acoustic confusion in immediate memory», *British Journal of Psychology*, 55, págs. 75-84.
- Conycit. (2006). *TICs para educación en Chile Resultados del Programa TIC EDU de Fondef*. Santiago: Fondef.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Chomsky, N. (1998). *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.

CCSU.(2016).World's Most Literate Nations Ranked.

Obtenido de <https://webcapp.ccsu.edu/?news=1767&data>

Czerwinsky, L. (2013) Observar: Los sentidos en la construcción del conocimiento.

Madrid, España: Narcea, S.A de Ediciones.

Dávila Espinosa, S. (2000). El aprendizaje significativo, Esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). Contexto Educativo, n° 9, <http://contexto-educativo.com.ar/2000/7/nota-08.htm> [Consulta: 29-1-2011].

Daisy. (2012). Communicative Language Teaching - A Comprehensive Approach to English Language Teaching. Language in India. Vol. 12 Issue 2, pp.249-265.

Danhke, G.L. (1989). Investigación y comunicación. En C. Fernández—Collado y G.L. Danhke (comps.). La comunicación humana: ciencia social. México, D.F.:

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Berlín: Springer Verlag.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press

Deterding, S. (2011). Gamification: Toward a Definition. Vancouver: ACM.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México. Ed. Mc Graw Hill.

- Díaz, F., & Hernández, G. (2004). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo una Interpretación Constructivista*. México: Mc Graw Hill. University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escudero, J. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. En M. Álvaro Page, *Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto* (pp. 22-23). Madrid: Centro de Educación y Ciencia.
- Fascículo Autoinstructivo No. 2 (sine die). Consultado el 27 de noviembre del 2008 en: http://www.ciberdocencia.gob.pe/archivos/Estrategias_de_aprendizaje_A.pdf
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freeman, L. D. (2000). *Teaching and Principle in Language Teaching*. Oxford: Oxford
- Fundación Imagen de Chile. (2009). *Breve descripción del Sistema Educativo Chileno*. This is Chile. Obtenido de <https://www.thisischile.cl/breve-descripcion-del-sistema-educacional-chileno/>
- García, J. A. (1993). *Aprendizaje por descubrimiento frente a aprendizaje por recepción: La teoría del aprendizaje verbal significativo*, en COLL, C., PALACIOS, J., & MARCHESI, A. (ed.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación* (pp.81-92). Madrid: Alianza.

- García, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y Rendimiento escolar. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10234/158952>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1982). "The Role of the Integrative Motive on Students' Participation in the French Classroom." Canadian Modern Language Review, 38, 625-647.
- Gardner, R. (1985) Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation, Edward Arnold.
- Gárriz, J. (2015). Mobile Learning: Nuevas Realidades en el Aula. Barcelona: España.
- Gass, S. (2002). An interactionist perspective on second Language acquisition. In R. Kaplan (Ed.), The Oxford handbook of applied linguistics, 170-181. Oxford: Oxford University Press.
- Gobierno de Chile. (2014). Estrategia nacional de inglés 2014-2030 [Chile's National English Strategy 2014-2030]. Recuperado desde <http://www.economia.gob.cl/wp-ontent/uploads/2014/03/140307-Presentacion-CS-lanzamiento-ENI-v3.pdf>
- Gebera, O. T. (2013). Perspectiva de la Convergencia Pedagógica y Tecnológica en la Modalidad Blended Learning. RED, Revista de Educación a Distancia, 1-5.
- Gestion.org. (2016). Qué es Social Learning. (PROMONET COMUNICACIONES S.L.) Obtenido de <https://www.gestion.org/que-es-social-learning/>
- Gowin, D. B. (1981). Educating. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.

Graham, C. R. (2005). Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.

Guba, EG; Lincoln, YS. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of Evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Hidalgo, M. y García Jiménez, A. (2015). Y tú, ¿gamificas? III Jornadas de formación de profesores de ELE, Hong Kong. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf (consultado el 30/04/2019).

Hernández, R; Fernández C. & Baptista P (1998). Metodología de la investigación. México DF: McGraw-Hill/Interamericana editores, 2ª ed

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2006) Metodología de la investigación. Mc Graw Hill.

Hernández, R, Collado, C. & Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación.

Herrera Soria, J., & Zamora Guevara, N. (2014). ¿Sabemos Realmente qué es la Motivación? Mayarí, Holguín, Cuba. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017&lng=es&tlng=es

Johnson-Laird, P.N. (1983). Mental models. Cambridge: Harvard University Press.

Jonnasen, D. (1992). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? En: Educational Technology Research & Development, 39 (3): 5-14.

- Jullien, M. & Nin. G. (1989). L' E.D.A. au secours de l'OG.D. ou quelques remarques concernant l'enseignement de la Statistique dans les colleges. *Petit X*, 19: 29-41.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Kelly, G. (1963). *A theory of personality - The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton & Co.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- LYON, G. (1999). Language and perceptual experience. *Philosophy*, 74(290), 515-534.
- Kosslyn, S. M., et. al. (1978): «Visual images preserve metric spatial information: evidence from studies of image scanning», *J. of Exp. Psychol.*, 4, págs. 47-60.
- Larsen-Freeman, D. (1987). 'From unity to diversity: Twenty-five years of Language teaching methodology.' *Forum XXV* 4: 2–10 (Special Anniversary Issue).
- Leal, J. (2011). *¿Qué es la formación e-Learning?* Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
- Leiva, P., Martínez, K. & San Martín, E. (2018). Incidencia motivacional del uso de aplicaciones móviles en la adquisición del idioma inglés en alumnos (as) de segundo año medio de colegios municipales de Chillán y particular subvencionado de la ciudad de San Carlos.
<http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/2890>

- Lepper, M. (1998). motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*. Handbook of Cultural Health Psychology, 289-309.
- Malone, S. (2012) Theories and Research of Second Language Acquisition. Retrieved on March 3rd, 2015 http://www.sil.org/sites/default/files/files/theories_and_research_of_second_language_acquisition.pdf
- Mauri, J., Guerrero, P., & Olgúin, D. (2019). Chilean legends: plataforma educativa para el aprendizaje del inglés a través de leyendas de pueblos originarios. *international journal education and teaching* (pdv1) issn 2595-2498, 2(1), 165 - 178. <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v2i1.81>.
- Malavé, L. (1996) Fundamentos Cognoscitivos: La Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma Mediante un Enfoque Multidisciplinario. University at Buffalo. Consulta realizada el 20 de enero de 2008 de <http://redenlaces.ucv.cl/coordinadores/seminarios/>
- Martínez, I. (2005). Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 27 de noviembre del 2007 en: <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10090314&ppg=252>.
- Maturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Marrero Acosta, J. y Rodríguez Palmero, M. L. (2008). Bakhtin y la educación. *Curriculum* nº21, págs. 27-56. Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

- Martínez, I. (2005). Nuevas perspectivas en la enseñanza aprendizaje de ELE para japoneses: La concienciación formal. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 27 de noviembre del 2007 en: <http://site.ebrary.com/lib/unortesp/Doc?id=10090314&ppg=252>.
- Martínez, V. (2018). Uso de celulares en la sala de clases, la negación a un fenómeno propio de la actualidad. Santiago: Universidad Católica Silvia Henríquez.
- Maslow, A. (1991). The Journal of Humanistic Education and Development.
- Maturana, H. (1978). Biology of language: The epistemology of reality. En: G. A. Miller y E. Lenneberg (Eds.), Psychology and biology of language and thought: Essay in honor of Eric Lenneberg. Academic Press. New York. pp. 27-63.
- Maturana, H. (1995b). Desde la biología a la psicología. Editorial Universitaria, Santiago. 217 pp.
- Maturana, H. y F. Varela, (1984). El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Santiago. 172 pp.
- MINEDUC. (2009). Ley 20.370: Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=>
- MINEDUC. (2017). ¿Hacia dónde Avanza el Sistema Educativo en Chile? Obtenido de <https://centroestudios.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/EVIDENCIAS-37-System-Review.pdf>

- Moreira, M. A. (1996). La organización de la enseñanza a la luz de la teoría del aprendizaje significativo, en las perspectivas de Ausubel, Novak y Gowin. Monografías del grupo de enseñanza, serie enfoques didácticos nº 6, Instituto de Física. UFRGS.
- Moreira, M.A. (2000 a). Aprendizaje significativo: teoría y práctica. Madrid: Visor.
- Moreira, M. A. (2000 b). Aprendizaje Significativo Subversivo. Actas del III Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo, págs. 33-45. Peniche. Portugal.
- Moreira, M. A. (2005) Aprendizaje Significativo Crítico. Indivisa Boletín de Estudios e Investigación, nº 6, págs. 83-102. Madrid: Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle. (revisado en 2010).
- Moreira, M.A. (2006). A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula. Brasília: Editora da UnB.
- Moreira, M. A. (2008 a). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 198-221.
- Moreira, M. A. (2008 b). Conceptos de la educación científica: ignorados y subestimados. Qurriculum, nº 21, págs. 9-26, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.
- Moreira, M. A. (2010). ¿Por qué conceptos? ¿Por qué aprendizaje significativo? ¿Por qué actividades colaborativas? y ¿Por qué mapas conceptuales? Qurriculum, nº 23, págs. 9-23, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones.

- Moreira, M. A. (2012). ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? *Qurrriculum*, n° 25, Tenerife: Universidad de La Laguna. Servicio de Publicaciones. (En prensa).
- Morris, C. G. (2005). *Psicología* Charles G. Morris y Albert A. Maisto. Juárez: Pearson Educación.
- Muchinsky, P. (2000). *Psicología aplicada al trabajo*. Paraninfo. Thompson Learning, España, 2000.
- Muñoz, D. (2017). Problem-based learning: An experiential strategy for English language teacher education in Chile. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 29-40.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v19n1.53310>.
- Nereci, I. (1991). *Hacia una didáctica general dinámica*. Ed Kapelusz: Buenos Aires, Argentina.
- Nourdin, M. & Quintana, M. (2015). *Word-y: Structure and Content Design of Educational Videogame to Learn English as a L2*. OCDE.
(2015). OCDE 360 Chile. Obtenido de
http://www.oecd360.org/chile?utm_source=oecdorg&utm_medium=focusbox&utm_campaign=oecd360launch
- Novak, J. y B. Gowin. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press. New York. 199 pp.
- Novak. J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Núñez. L., Núñez. M. & Núñez, J. (2018): “Pautas de integración cultural y política de la sociedad de medios masivos en la sociedad red”. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 184 a 207.
<http://www.revistalatinacs.org/073paper/1252/11es.html>

OECD (2010a), Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology Use and Educational Performance in PISA, París: OECD Publishing.

OCDE. (2015). Education at a glance. Obtenido de
http://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2015_CN_CHL_ESP.pdf

OCDE. (2015). OCDE 360 Chile. Obtenido de
http://www.oecd360.org/chile?utm_source=oecdorg&utm_medium=focusbox&utm_campaign=oecd360launch

OCDE. (2017). Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Obtenido de Educación en Chile:
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf

OEI. (1993). Informe OEI-Ministerio 1993. Obtenido de Estructura del sistema educacional:
<file:///C:/Users/Pc%207%20Sala%203/Downloads/CHIL04.PDF>

Oradee, T. (2012). Developing speaking skills using three communicative activities (discussion, problem solving, and role-playing). *International Journal of Social Science and Humanity*, Vol 2, Núm. 6. doi: 10.7763/IJSSH. 2012.V2.164, pp. 533-535.

- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano* (4ta edición). Madrid: PEARSON PRENTICE HALL
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *R.E.M.E.*, 359-376.
- Pennycook, A. (1997). Cultural alternatives and autonomy, in BENSON, P. & VOLLER, P. (ed.) *Autonomy and independence in language learning* (35-53). Harlow: Addison Wesley Longman.
- Pérez Gómez, A. (2006). A favor de la escuela educativa en la sociedad de la información y de la perplejidad. En Gimeno Sacristán, J. (comp.). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Ed. Morata/Gobierno de Cantabria. Madrid. Págs. 95-108.
- Posner, M. I., et al. (1969): «Retention A visual and name code of single letters», *J. of Exp. Psychol.*, 79.
- Phillips, D. C., (1995). The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism. En: *Educational Researcher*, 24 (7): 5- 12.
- Pineda, B; De A; Eva L; De Canales, F. (1994). *Metodología de la investigación, manual para el desarrollo de persona al de salud*, Segunda edición. Organización Panamericana de la Salud. Washington.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrant, Part II: Do they really thing differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-9.

Ramos C.; Canales A. y Palestini S. (2008). El Campo de las Ciencias Sociales en Chile: ¿Convergencia disciplinar en la construcción del objeto de estudio? Cinta moebio 33: 171-194

Reeve, J. (2009). Motivation and Emotion. Understanding Motivation and Emotion.

Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110015.pdf>

Reimann, Andrew (January 2018). Behaviorist Learning Theory. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. pp. 1–6.

Rodríguez Palmero, M. L. (2004 a). La Teoría del Aprendizaje Significativo. Ponencia presentada en la First International Conference on Concept Mapping. Pamplona (España), 14-17 de septiembre. Págs. 535-544.

Rodríguez Palmero, M. L. (2004 b). Aprendizaje significativo e interacción personal. En Moreira, M. A., Caballero Sahelices, C. y Rodríguez Palmero, M. L. Aprendizaje Significativo: Interacción personal, Progresividad y Lenguaje. Universidad de Burgos. Servicio de Publicaciones. Págs. 15-46.

Rodríguez Palmero, M. L. (2008). La Teoría del Aprendizaje Significativo. En Rodríguez Palmero, M. L. (org.): La Teoría del Aprendizaje Significativo en la perspectiva de la Psicología Cognitiva. Barcelona: Ed. Octaedro. Págs. 7-45.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media: ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? [School failure of students at middle school: Who and why do they drop out of school in Chile?]. REICE, 7(4), 95-119. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190852>

- Sahlberg, P. (2015). The Two Solitudes of Educational Policy and the Challenge of Development.
- Salazar, P. (2015). No hay sistema en el mundo que haya mejorado con las políticas educativas que hoy tiene Chile. Obtenido de <https://www.latercera.com/noticia/academico-de-harvard-no-hay-sistema-en-el-mundo-que-haya-mejorado-con-las-politicas-educativas-que-hoy-tiene-chile/>
- Salvat Editores (1975). Entrevista con Avram Noam Chomsky. En Biblioteca Salvat de Grandes Temas, Revolución en la Lingüística (pp. 8-31).
- Scharager, J y Armijo, I. (2001). Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1.0 Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa computacional.
- Shepard, R. N. (1967): «Recognition memory for words sentences and pictures», J. of V. L. and V. B., 6, págs. 1 56- 1 63.
- Shulman, H. G. (1972): «Semantic confusion errors in short-term memory>>, Journal of V. L. and V. B., 11, págs. 221-227.
- Schunk, D. (1997). Teorías del aprendizaje. Juárez, México: Prentice-Hall, Inc. A Simon & Schuster Company.
- Swain, M (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), Input in Second Language Acquisition. Rowley, MA.: Newbury.

- Tamayo, M. (2007). El Proceso de la Investigación Científica: Incluye evaluación y administración de proyectos de investigación.
- TORGA, M.C. (sine die). Vigotsky y Krashen: Zona de desarrollo próximo y el aprendizaje de una lengua extranjera. Consultado el 23 de abril del 2009 en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>.
- Tourón, J. (2015). Prólogo. En J. Gárriz, Mobile Learning: Nuevas Realidades en el Aula (p. 2). Barcelona: Editorial Océano S.L.U.
- TVN. (04 de 04 de 2018). La importancia de saber inglés para el desarrollo de Chile. Obtenido de 24horas.cl: <https://www.24horas.cl/tendencias/espectaculosycultura/la-importancia-de-saber-ingles-para-el-desarrollo-de-chile-2680337>
- UNESCO. (2018). Las TIC en la Educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Valenzuela, M. J., Romero, K., Vidal-Silva, C., & Philominraj, A. (2016). Factores que Influyen en el aprendizaje del idioma inglés de nivel inicial en una universidad chilena. *Formación universitaria*, 9(6), 63-72.
- Vargas, L. (1996). Material ictiológico de los asentamientos arcaicos L.V.166 (Dunas Agua Amarilla) y L.V.079 (Punta Purgatorio), Comuna de Los Vilos, Provincia de Choapa. Informe Fondecyt 1950372, manuscrito en posesión del autor.

- Vautier, V. (2017) <https://www.emol.com/noticias/Tecnologia/2017/05/04/856853/Chile-lidera-la-penetracion-de-internet-en-la-region-y-el-smartphone-continua-siendo-el-favorito.html>
- Vecino, I. (2017). Gamificación o ludificación, ¿qué es y qué ventajas aporta a mi empresa? Obtenido de <https://revistapymes.es/gamificacion-ludificacion-ventajas-aporta-empresa/>
- Werbach, K and Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. PA: Wharton Digital Press.
- Wheatley, G. H. (1991). Constructivist perspectives on science and mathematics teaching. En: *Science Education* 75 (1): 9-21.
- Wilkinson, S. (1998). Study abroad from the participant's perspective: A challenge to common beliefs. *Foreign Language Annals* 31(1), 23-39.
- Yanez, P. (2017). *E-learning, M-learning y B-learning*. Lima: Icalia.
- Ybarra, R., & Green T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, 9 (3). Retomado desde <http://iteslj.org/Articles/YbarraTechnolo>.

Yin, R. K. (1989). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. Sebastopol: O'Reilly Media.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO

Lea atentamente las preguntas donde en una escala de 1 a 3, elija la alternativa, siendo 3 el más alto y 1 el más bajo

1) **En las clases vistas esta semana ¿Qué tan útil han sido las secciones abordadas en la plataforma de Richmond Spiral?**

- 1
- 2
- 3

2) **¿Qué tan fácil le ha sido aprender gramática inglesa con la plataforma en esta semana?**

- 1
- 2
- 3

3) **En esta semana ¿Has incorporado nuevas palabras de la lengua inglesa a tu vocabulario?**

- 1
- 2
- 3

4) **Las palabras nuevas de inglés ¿las has podido usar de forma habitual?**

- 1
- 2
- 3

5) **¿observas alguna diferencia entre esta plataforma Richmond y las clases tradicionales?**

- 1
- 2
- 3

Anexo 2

CUESTIONARIO

Lea atentamente las preguntas donde en una escala de 1 a 3, elija la alternativa, siendo 3 el más alto y 1 el más bajo

1) **En las clases vistas esta semana ¿Qué tan útil han sido las secciones abordadas en la plataforma de Richmond Spiral?**

- 1
- 2
- 3

2) **¿Qué tan fácil le ha sido aprender gramática inglesa con la plataforma en esta semana?**

- 1
- 2
- 3

3) **En esta semana ¿Has incorporado nuevas palabras de la lengua inglesa a tu vocabulario?**

- 1
- 2
- 3

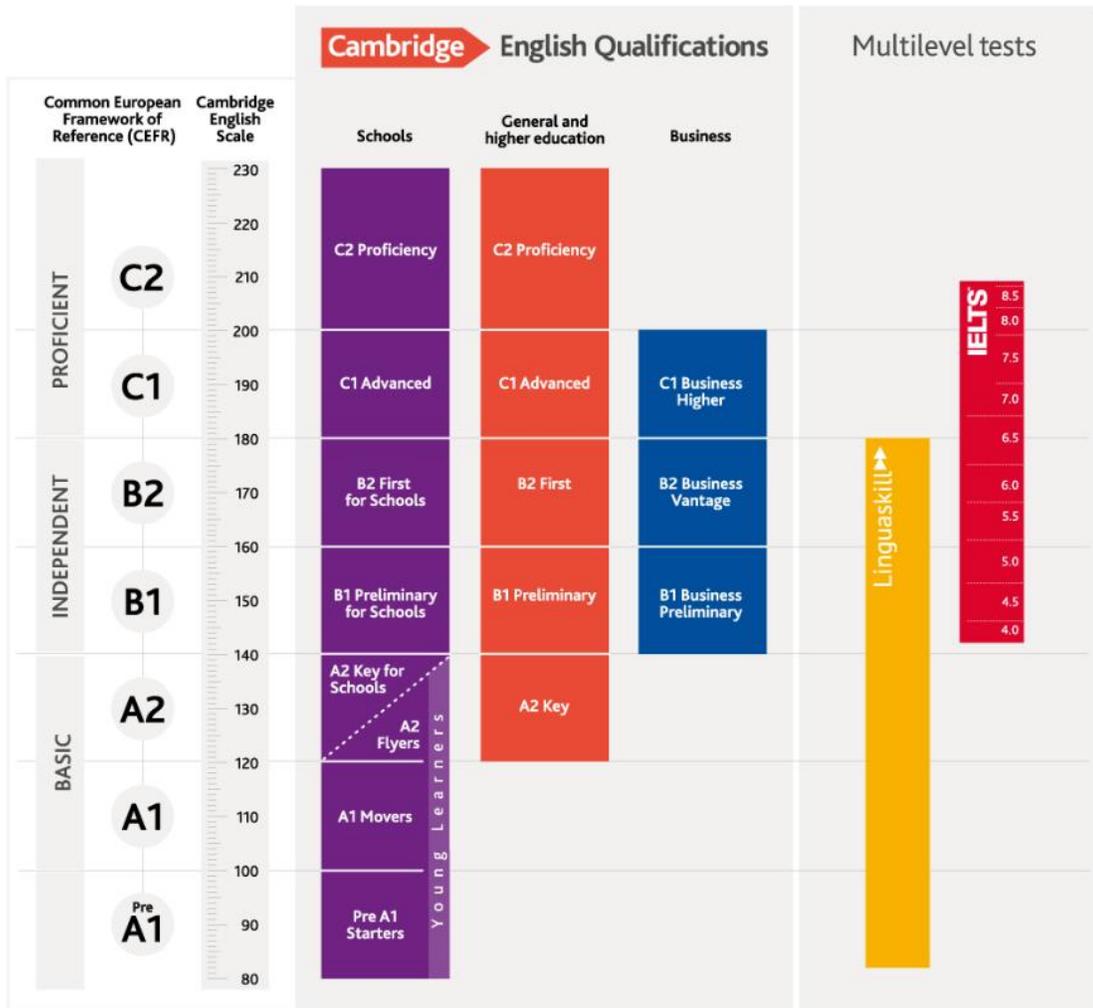
4) **Las palabras nuevas de inglés ¿las has podido usar de forma habitual?**

- 1
- 2
- 3

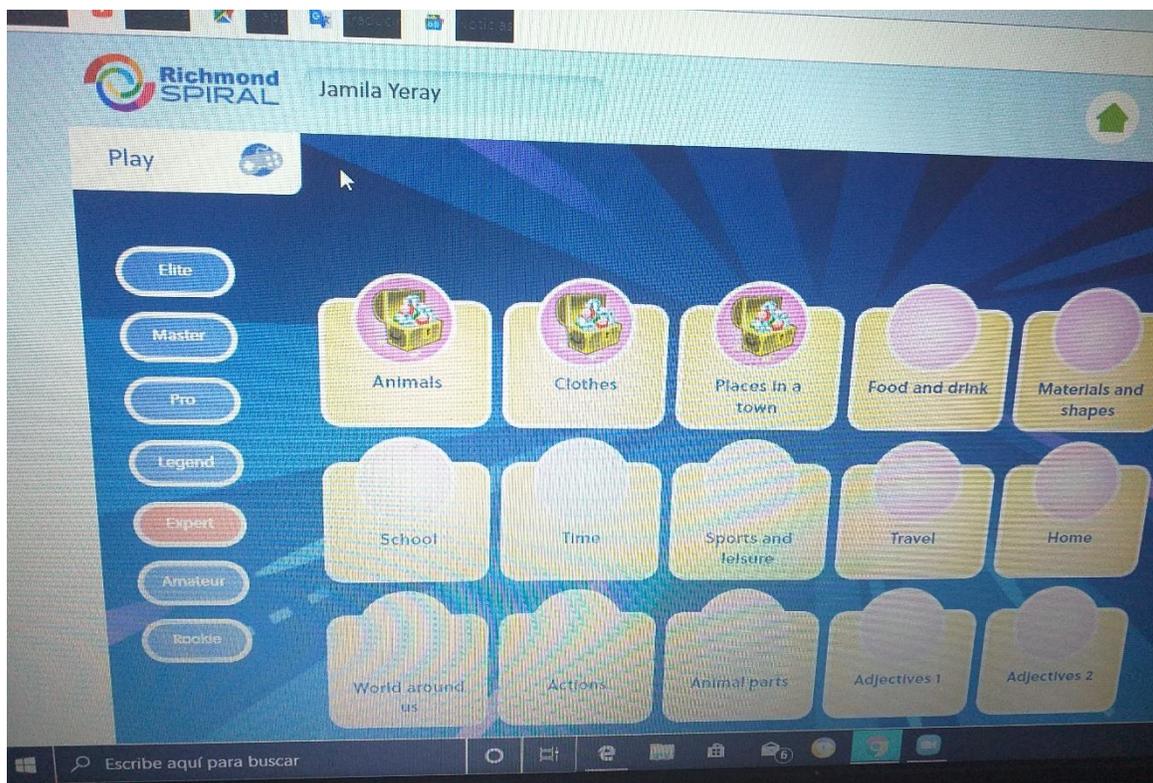
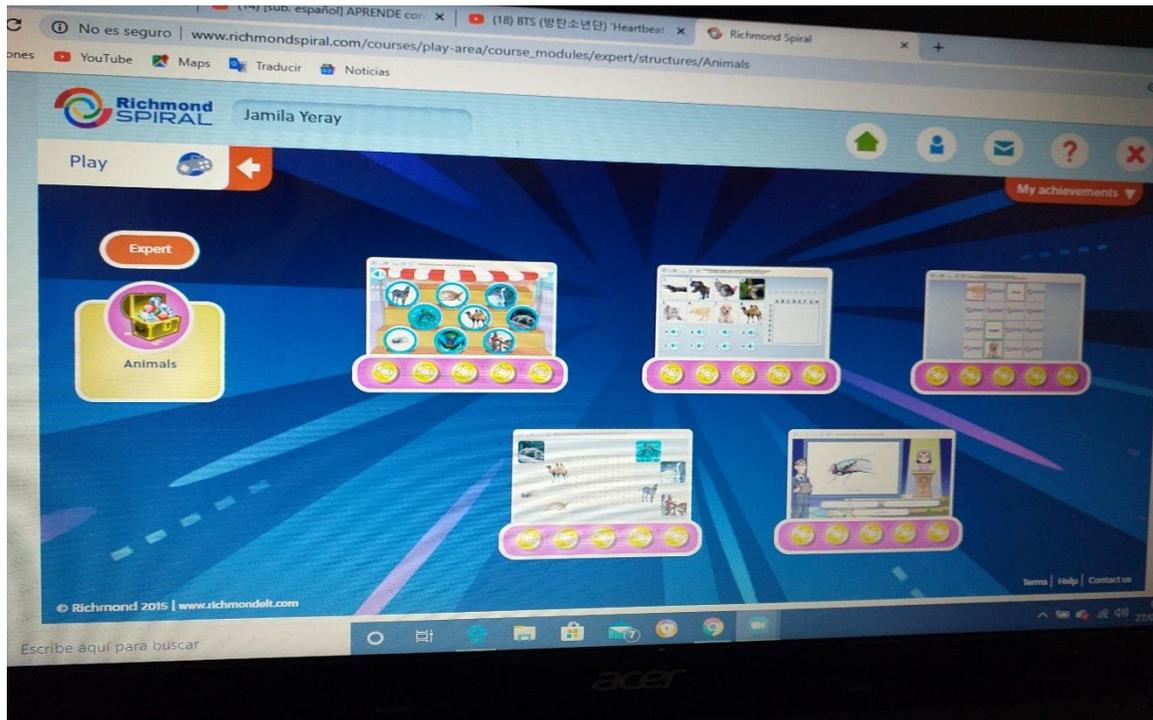
5) **¿observas alguna diferencia entre esta plataforma Richmond y las clases tradicionales?**

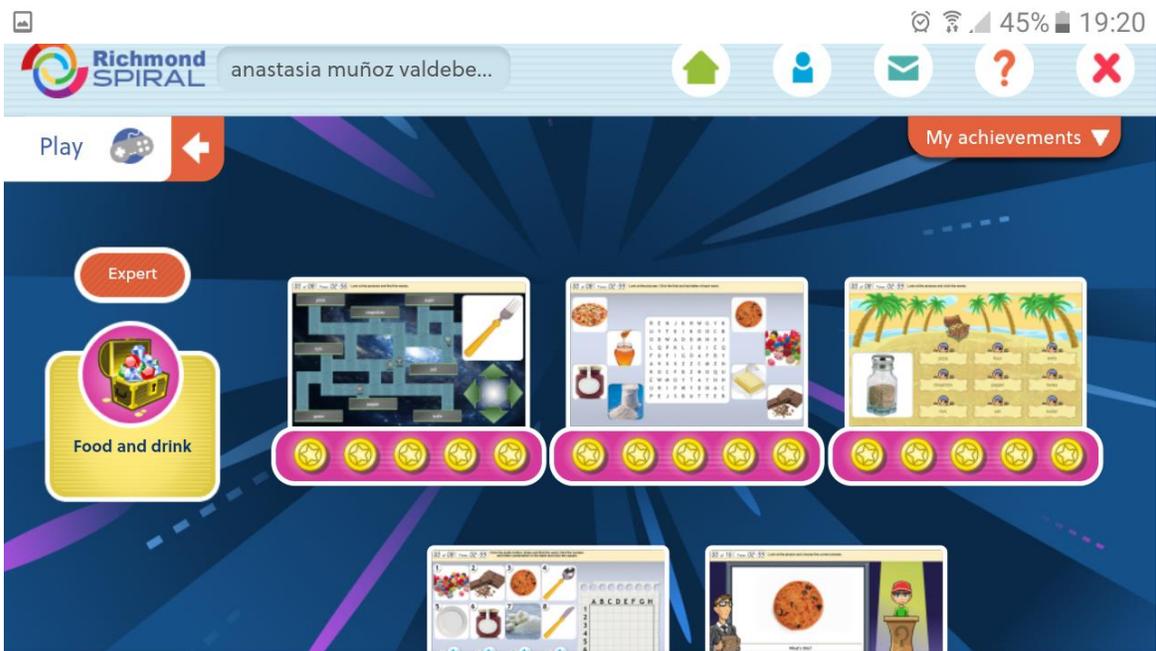
- 1
- 2
- 3

Anexo 3



Anexo 4





Anexo 5

Me pareció muy entretenida, novedosa y fácil de entender.

Como hay que ir avanzando por niveles, primero ingrese al nivel más fácil y solo debía desarrollar los juegos que me indicaba. Me entretuve mucho.

Los juegos son todos muy entretenidos, a pesar de estar todo en inglés, son fáciles de comprender, hay algunos más difíciles, pero equivocándome lo fui entendiendo.

Encontré que aprendí más vocabulario, ya que al equivocarme debía volver a comenzar de nuevo.

Me gustó mucho.

Esta imagen es de un estudiante con NEE que después de haber participado en la clase de inglés con ayuda de la plataforma Richmond, pudo aumentar su desempeño en el aprendizaje de un segundo idioma.