



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**CAMPO: FRANCÉS**

El videojuego en clase de Francés Lengua Extranjera: percepciones de los aprendices mexicanos de la Escuela Nacional Preparatoria

**TESIS**

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN  
FRANCÉS.**

**PRESENTA:**

**MIRIAM DOMÍNGUEZ GRANADOS**

**TUTOR PRINCIPAL**

**DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM, MÉXICO**

**COMITÉ TUTOR  
MTRA. MARÍA GUADALUPE GARCÍA ABÁN, FES ACATLÁN  
MTRA. RAQUEL ÁBREGO SANTOS, FES ACATLÁN**

**SANTA CRUZ ACATLAN, ESTADO DE MÉXICO, SEPTIEMBRE 2019**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi madre, descanse en paz.

## **Agradecimientos**

Deseo expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a todas las personas que me apoyaron en la realización de este trabajo, en especial a la Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez mi tutora principal y al Mtro. Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril. A mis condiscípulos, Ingrid Ramírez David y Juan Carlos Escobedo Vázquez, y a la Dra. Haydée Silva Ochoa, quienes enriquecieron la bibliografía de mi trabajo de investigación. A Ana María Rueda Salazar, por su gran apoyo para llevar a cabo las prácticas piloto con los estudiantes de la FES Acatlán. Agradezco igualmente a la Escuela Nacional Preparatoria por permitirme llevar a cabo las prácticas docentes para la realización de este trabajo de investigación. A las maestras Vianey López Villazaida y Lucero Lizette Hernández Ángeles, quienes amablemente me permitieron realizar las prácticas docentes con los videojuegos ante sus grupos de francés.

Mención especial merece el apoyo incondicional de mi marido, de mis dos hijas y de mi madre, cuya comprensión y paciencia fueron vitales para terminar mis estudios de maestría.

# Índice

Agradecimientos.....	2
Índice .....	3
Introducción .....	5
Capítulo 1.....	9
Planteamiento del problema de investigación .....	9
1.1 El contexto de la Escuela Nacional Preparatoria.....	9
1.2 La importancia de la motivación para el aprendizaje .....	15
Capítulo 2.....	22
La importancia de la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	22
2.1 La psicología, apoyo de la enseñanza de lenguas extranjeras.....	22
2.2 Definición de motivación.....	23
2.3 Motivación extrínseca e intrínseca.....	24
2.4 Definición de la dinámica motivacional y los elementos que la componen.....	25
2.5 Las estrategias de aprendizaje para optimizar el aprendizaje .....	28
2.6 Características de una actividad pedagógica altamente motivante.....	31
2.7 La perspectiva orientada a la acción, nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.....	34
Capítulo 3.....	37
El videojuego: un recurso motivador para el aprendizaje .....	37
3.1 El concepto de videojuego .....	37
3.2 El soporte psicopedagógico de los videojuegos.....	40
3.3 Los videojuegos y sus principios de aprendizaje.....	43
3.4 El diseño altamente motivante de los buenos videojuegos .....	51
3.5 La enseñanza y el aprendizaje de una LE mejorada por el videojuego y la enseñanza y el aprendizaje de una LE basada en el videojuego. ....	58

3.6 Las nuevas generaciones y el potencial del videojuego .....	63
Capítulo 4 .....	68
Metodología.....	68
4.1 Trabajo de campo.....	68
4.2 Tipo de investigación.....	69
4.3 Instrumentos y Material.....	69
4.4 Diseño de intervención pedagógica.....	75
Capítulo 5.....	82
Análisis de los resultados.....	82
5.1 Primer cuestionario: El binomio los videojuegos y educación.....	82
5.2 Segundo cuestionario: Características altamente motivantes de los buenos videojuegos comerciales.....	90
5.3 Tercer cuestionario: Cuestionario casa (Questionnaire maison) .....	97
Conclusiones.....	105
Anexo 1.1 Primer cuestionario: <i>El binomio los videojuegos y educación</i> .....	112
Anexo 1.2 Segundo cuestionario: <i>Características de los buenos videojuegos</i> .....	118
Anexo 1.3 Tercer cuestionario: <i>Cuestionario casa (Questionnaire maison)</i> .....	120
Anexo 1.4 Material, Videojuego: “ <i>Forge of Empire</i> ”.....	122
Anexo 1.5 Material. Ejercicio para completar con los imperativos y las respuestas correctas.....	123
Anexo 1.6 Grabación de la práctica pedagógica con el videojuego <i>Forge of Empire</i> .....	124
Anexo 1.7 Evaluación del ejercicio realizado con el videojuego <i>Forge of Empire</i> .....	125
Anexo 1.8 Tres auto evaluaciones de los estudiantes sobre la actividad pedagógica con el videojuego.....	126
Bibliografía.....	129

## Introducción

“El secreto del videojuego como una máquina de enseñanza no es la inmersión en los gráficos 3-D, sino su arquitectura subyacente”.  
James Paul Gee (2003).

Muchos maestros sueñan con tener clases en las cuales los alumnos estén ávidos de conocimientos, apasionados por su materia, y sobre todo, que estén listos para ir más allá de las experiencias escolares, como lo indica Viau (2009:1). O incluso, desearían que los chicos invirtieran muchas horas en el aprendizaje y cayeran en un estado de flujo (estado de placer) como lo hacen al jugar con videojuegos en su vida privada. En efecto, la enseñanza se enfrenta a un nuevo escenario que hay que volver a repensar. El mundo tecnificado en donde han nacido los jóvenes en pleno auge de Internet y han crecido incorporando las tecnologías tanto en su quehacer académico como en sus actividades de ocio y afectividad personales suscita que estén desarrollando en las redes sociales nuevas formas de organizar y participar en la construcción de conocimientos. Por ello, el sistema educativo actual les resulta obsoleto, pues en la mayoría de las escuelas se emplean teorías de aprendizaje que fueron basadas en un mundo totalmente diferente al actual; por lo que estas teorías ya no encajan en los sistemas educativos del siglo XXI. Por esta razón la escuela se enfrenta a nuevos retos tal como el uso de nuevos recursos didácticos acordes para una mejorar enseñanza y propiciar el interés por el aprendizaje.

Por lo cual, en esta investigación, nos preguntamos si los estudiantes de francés I de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), plantel 9, estarían motivados por usar el videojuego en el salón de clase para aprender francés como lengua extranjera (FLE). Para este trabajo, planeamos una experiencia que nos permitió explorar, a través de cuestionarios, sus percepciones y su motivación con respecto a una actividad pedagógica proponiendo el uso de un juego digital en francés. Eso se justifica porque las investigaciones sobre los videojuegos y el aprendizaje han aumentado de forma significativa. Por ejemplo, según el trabajo de caso realizado por Gee (2003), se encuentra en los buenos videojuegos comerciales 36 principios

de aprendizaje inexistentes en los sistemas educativos actuales. Es interesante también el análisis de Gros (2008) sobre la distancia evolutiva entre el videojuego comercial y el software educativo. Mientras el desarrollo del primero ha sido enorme tanto en contenidos como en géneros y plataformas, el segundo se convirtió solo en una imitación de los libros de texto.

En este trabajo, comenzaremos por plantear en el primer capítulo los factores que provocan en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) la desmotivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera francesa (FLE). Primero, expondremos el papel preponderante que desempeña la gestión escolar de esta institución para menguar el interés y el deseo de conocer este idioma, así como la prioridad que le otorga al inglés. Segundo, veremos que el profesor de francés no cuenta con los recursos indispensables para la enseñanza de este, sin embargo se le exige alcanzar los niveles basados en el *Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR)*. Lo anterior provoca un índice elevado de reprobación y la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la FLE. Finalmente, mostraremos cómo los factores desmotivantes en esta escuela son similares también en otras y eso, en inglés tanto como en francés.

En el segundo capítulo, abordaremos el tema de la motivación que es un proceso complejo del ser humano, dado que abarca un gran número de variables. La psicología ha contribuido a comprender su funcionamiento; por ello subrayamos la importancia de esta disciplina en nuestro trabajo. También daremos diversas definiciones: la de motivación extrínseca e intrínseca y de la dinámica motivacional del estudiante con todos sus elementos. Las estrategias de aprendizaje son fundamentales para suscitar el deseo de estudiar. Asimismo, mencionaremos diez características que hacen una actividad pedagógica altamente atractiva e interesante. Por último, presentaremos la nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras que puede generar más ganas de aprender estos idiomas en la ENP.



En el tercer capítulo, definiremos qué es un videojuego, nos introduciremos a su soporte psicopedagógico en cuanto a su diseño conductual, constructivista y relacionado a la enseñanza situada. Además, explicaremos algunos de los principios de aprendizaje inherentes a este tipo de material: multimodalidad, campo semiótico, grupo de afinidad, significado situado, activo y crítico, diseño, identidad, compromiso, moratorio psicosocial, logro, práctica y modelos culturales sobre el mundo. Veremos por qué los juegos digitales son altamente motivantes y cómo crean las condiciones para una actividad eficiente. Definiremos los modelos pedagógicos propuestos para la enseñanza y el aprendizaje de una LE mejorada y basada en videojuegos. Por último, haremos hincapié en las características de la generación digital acostumbrada al uso de las TIC y que estaría en gran medida interesada en aprender con los dos modelos pedagógicos sugeridos con ellos.

En el cuarto capítulo, explicaremos de forma más amplia la metodología seguida para este estudio: el trabajo de campo (población y muestra), el tipo de muestreo y de investigación. Asimismo, especificaremos el material utilizado: tanto los cuestionarios como el videojuego seleccionado. Finalmente, expondremos nuestro diseño de intervención pedagógica que dividimos en fase de evaluación diagnóstica, intervención pedagógica a través del empleo del videojuego elegido y fase final de evaluación formativa.

Por último en el quinto capítulo, presentaremos los resultados de cada uno de los tres cuestionarios aplicados a nuestra muestra. Asimismo, nos dimos a la tarea de exponer los resultados siguiendo el orden de las secciones en las que fueron divididos los cuestionarios para llevar a cabo un mejor análisis. Y para ilustrar de una forma más clara dichos resultados realizamos gráficas y tablas.

Para evidenciar el trabajo realizado, incluyo en los anexos los tres cuestionarios empleados, las fotos de pantalla del ejercicio propuesto y su evaluación, la imagen y la dirección electrónica tanto del videojuego como de la

grabación realizada durante nuestra intervención pedagógica y tres autoevaluaciones de los alumnos sobre los objetivos logrados con la actividad.

# Capítulo 1

## Planteamiento del problema de investigación

Este capítulo tiene como objetivo presentar los factores que provocan en los estudiantes de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) la desmotivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera francesa (FLE). Primero, expondremos el papel preponderante que desempeña la gestión escolar de esta institución para menguar el interés y el deseo de conocer este idioma, así como la prioridad que se le otorga al inglés. Segundo, veremos cómo el profesor de francés no cuenta con los recursos indispensables para la enseñanza de este, sin embargo se le exige alcanzar los niveles basados en el *Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR)*. Lo anterior provoca un índice elevado de reprobación y la desmotivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la FLE. Finalmente, mostraremos cómo los factores desmotivantes en esta escuela son similares también en otras y eso, en inglés tanto como en francés.

### **1.1 El contexto de la Escuela Nacional Preparatoria**

La Universidad Autónoma de México ofrece el nivel medio superior (bachillerato)<sup>1</sup> a través de la Escuela Nacional Preparatoria como uno de sus subsistemas. Cabe subrayar que la ENP cuenta con 150 años de experiencia en este nivel educativo. Uno de sus objetivos formativos es capacitar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas en una lengua extranjera.

La Escuela Nacional Preparatoria, tanto en el Plan de Estudios de 1996 como en el de 2017, imparte cuatro lenguas extranjeras: inglés, francés, italiano y alemán. La organización de la asignatura de francés, como la de inglés, puede ser clasificada en dos ciclos: el primero de 6 años y el segundo de 2 años. Los

---

<sup>1</sup> La Universidad Autónoma de México también imparte el nivel medio superior en el Colegio de Ciencias y Humanidades, institución en la que solo se estudian dos lenguas extranjeras: inglés y francés.

estudiantes que se encuentran en el primero comenzaron el estudio del francés o del inglés dentro de Iniciación Universitaria<sup>2</sup> (o secundaria) durante los tres años de la misma, alcanzando el nivel III de alguna de las lenguas en cuestión. Al comenzar la preparatoria, los estudiantes continúan por decisión propia, ya sea con el estudio del inglés o del francés hasta el final de la preparatoria, obteniendo el nivel VI.

En cuanto al segundo ciclo, los estudiantes que cursaron francés o inglés III en la secundaria también deben seguir estudiando la lengua correspondiente durante el cuarto año<sup>3</sup> de la preparatoria. Sin embargo, los de inglés pueden abandonar este idioma y elegir entre italiano I, alemán I o francés I en el quinto año. Por el contrario, los alumnos de francés, a pesar de tener este mismo derecho, por razones administrativas no se les permite hacer el cambio.

Dado que la mayor parte de las escuelas secundarias en nuestro país se centran en la enseñanza de la lengua inglesa, en respuesta a políticas educativas gubernamentales, que han señalado en los Planes Nacionales de Educación, la capacitación de los alumnos se centra en el dominio de este idioma; en cambio el porcentaje de estudiantes que cursan francés, italiano o alemán es muy bajo, comparativamente.

Cabe señalar que, a causa de la alta demanda del inglés en el ENP, los grupos se saturan y ciertos alumnos no encuentran cupo en ellos. La Institución les impone el estudio del francés, del italiano o del alemán; lo que ocasiona que los alumnos se sienten frustrados porque creen que, con estas lenguas, no podrán alcanzar el mismo nivel económico en su vida profesional. Además, por no haber

---

<sup>2</sup> En la ENP plantel 2 se imparte Iniciación Universitaria (secundaria) y existen diversas secundarias públicas en la CDMX, como la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México, que brindan la enseñanza del francés. De allí, la ENP plantel 9 recibe a una gran mayoría de estudiantes.

<sup>3</sup> Los años de estudio en la ENP se indican tomando en cuenta los tres años cursados desde Iniciación Universitaria, y se señalan de la siguiente manera: 1°, 2°, 3° año de Iniciación Universitaria y 4°, 5° y 6° año de preparatoria.

elegido ellos mismos el idioma, los alumnos no tienen motivación. La ENP realizó un “Diagnóstico de la enseñanza-aprendizaje del colegio de Francés”<sup>4</sup> en 2013 y los resultados mostraron que los alumnos de nivel IV de este idioma no cuentan con los conocimientos, habilidades y destrezas acordes con lo esperado. El problema reside en que el programa de 1996 exige ya un nivel intermedio a los estudiantes que llevaron francés en la secundaria y a los alumnos de sexto año se espera que alcancen un nivel avanzado. Todo eso complica la labor docente porque se debe programar actividades adicionales para promover la adquisición de los conocimientos previos necesarios para lograr los objetivos de aprendizaje propuestos.

En términos motivacionales, ello constituye un gran obstáculo para el alumno quien estudia una lengua extranjera sin interesarse en aprenderla, aunado a la frustración que les genera no entender nada, toda vez que en los programas de Francés IV se parte de la idea de que ellos ya poseen conocimientos del idioma francés.

### ***1.1.1 El enfoque de enseñanza para las lenguas extranjeras***

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de dichas lenguas, el plan de estudios de 1996 propone el enfoque comunicativo (EC) basado en el desarrollo de cuatro actividades lingüísticas: la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita. Nótese que el plan de estudios de 1964<sup>5</sup> solo ofrecía la comprensión de lectura. Ahora bien, a pesar de que el EC aliente a la realización de una gran variedad de actividades, al parecer no todos los estudiantes logran aprender. Puren (2006g) asevera que el salón de clase no es el lugar ideal para aprender una lengua extranjera de manera comunicativa, a menos que se realicen tareas de simulación y juegos de roles; así se pretende simular situaciones “naturales” para acercarlos a la realidad cotidiana.

Asimismo, Bourdieu (1982) afirma que en el salón de clase solo existe un intercambio comunicativo fingido y artificial. Por lo tanto, la falta de necesidades

---

<sup>4</sup> Véase, los nuevos programas de 2017, francés IV de la ENP.

<sup>5</sup> Este Plan de Estudios estuvo vigente en la ENP hasta 1996.

reales y la carencia de fuerza pragmática de las interacciones llevan con frecuencia a los alumnos a la desmotivación. Lo anterior se puede ejemplificar con la investigación de Constanzo (2010) quien descubre que la falta de deseo para aprender el español lengua extranjera (ELE) por parte de los estudiantes australianos universitarios se explica por no usarla en situaciones reales, ya sea con hablantes nativos turistas o con los que viven en el país.

Aun cuando el francés no se encuentra entre las materias más reprobadas del bachillerato, el Plan de desarrollo de la ENP resalta la importancia del aprendizaje del inglés sin descuidar el francés, el italiano y el alemán, el enfatizar el estudio del primer idioma es una preocupación, en especial cuando los jóvenes bachilleres se insertan a un mundo globalizado, en donde el dominio de más de una lengua es condición necesaria. Al terminar la preparatoria, el nivel que alcanzan en las cuatro actividades lingüísticas está muy por debajo del que los programas establecen. Al respecto cabe señalar que los objetivos de aprendizaje equivalen a un nivel muy alto dada la problemática ya enunciada en párrafos anteriores de este capítulo.

### ***1.1.2 El índice de reprobación de lenguas extranjeras en la ENP***

Según Jurado (2015), durante el ciclo escolar 2014-2015, el 15% de los alumnos reprobaron los exámenes ordinarios de italiano; el 14% reprobaron los de francés y alemán, y el 13% los de inglés. De la misma manera, durante el ciclo escolar 2015-2016, los estudiantes de idiomas reprobaron estos mismos exámenes, pero el porcentaje de fracasos en alemán aumentó a 18%; en inglés a 16%; en italiano se mantuvo en 15%, mientras que en francés disminuyó a 12%. Por último, durante el ciclo escolar 2016-2017, el 14% de los jóvenes no pasaron los exámenes ordinarios de inglés e italiano; el 13% los de alemán y el 10% los de francés. Al parecer disminuyó el índice de reprobación durante este ciclo escolar.

En el caso de los exámenes extraordinarios del ciclo escolar de 2014-2015, Jurado (2015)<sup>6</sup> hace constar que el índice de reprobación en estos idiomas es muy alto, a excepción del italiano, en el que todos los alumnos inscritos aprobaron. En la asignatura de Inglés II, el índice de fracaso es de 78%; en la de Alemán I de 77%; en la de Alemán II de 59% y en la de Francés I de 48%. De igual manera, durante el ciclo escolar de 2015-2016, el número de estudiantes que reprobaron los extraordinarios de Alemán I fue de 86%, el de Inglés II de 79%; el de Alemán II de 74% y el de Francés I de 71%. Por último, durante el ciclo escolar 2016-2017, hay que considerar que 100% de los alumnos de las asignaturas de Francés IV, Francés I, Latín y Griego reprobaron los exámenes extraordinarios.

Se observa que el porcentaje de alumnos que reprobaron los exámenes ordinarios es menor a quienes no pasaron los extraordinarios. Eso se puede explicar por la gran cantidad de alumnos que abandonan<sup>7</sup> los cursos de idiomas y se presenta directamente al extraordinario con la esperanza de acreditarlo. Si los alumnos acumulan más de tres asignaturas reprobadas durante el año escolar, no pueden inscribirse el año siguiente. Tal vez sea por esta razón que, durante el 2014, solo el 72% de los alumnos terminó el nivel medio superior. Sin embargo, ello ocurrió en cuatro años, no así en los tres años reglamentados para terminar estos estudios; solo el 47% finalizó en tres años en 2014. Asimismo, durante el año 2015, el 59% de los alumnos culminó, también, el bachillerato en cuatro años<sup>8</sup> y solo el 49% en los tres años.

### **1.1.3 La supremacía del aprendizaje del inglés**

Además, en la ENP, durante el ciclo escolar 2015-2016, se dio más importancia al aprendizaje del inglés dado que 244 alumnos inscritos en este

---

<sup>6</sup> Véase *Porcentaje de reprobación en extraordinarios (asignaturas con alto porcentaje en el ciclo escolar 2015-2016) Bachillerato*. DGAE\_URE, 2015<sup>a</sup> y 2016<sup>a</sup>.

<sup>7</sup> En los informes de la Mtra. Jurado Cuéllar, Directora General de la ENP, no se encuentra ningún dato sobre el porcentaje de abandono escolar.

<sup>8</sup> El artículo 22 del Reglamento General de Inscripción indica que el alumno cubre el 100% de créditos en el tiempo establecido de cuatro años. Véase *DGAE-Unidad de Registro Escolar UNAM, 2016 y 2017*.

idioma recibieron el FCE (*First Certificate in English*), 91 el CAE (*Certificate of Advanced English*), 289 el *Teaching Knowledge Test* (TKT) y 72 el *Teaching Knowledge Test Practical* (TKT+).

La enseñanza del francés no recibe el mismo impulso puesto que solo 56 alumnos de los nueve planteles realizaron el *Diploma de Estudios de la Lengua Francesa* (DELF) en los niveles A1 y A2.

En cuanto al alemán, solo 11 alumnos obtuvieron la certificación de lengua alemana *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch* (ÖSD): 4 alumnos obtuvieron el nivel B1, 6 el A2 y 1 el A1. Por primera vez, en el ciclo escolar 2016-2017, se certificaron 23 alumnos de italiano en el nivel A2 y 5 alumnos en el B1 por parte de la *Università per Stranieri de Siena* (CILS) (Jurado, 2014, 2015, 2016, 2017).

#### **1.1.4 La problemática**

De manera adicional, los nuevos programas de 2017 de las asignaturas de francés I y IV, los contenidos a seguir se adecuan a los descriptores correspondientes al nivel A1. El nivel A2 se adapta para francés II y V y para francés VI; los temas corresponden al A2 y al B1 del *Cadre Européen commun de référence pour les langues CECR* (2001). Sin embargo el no contar con las herramientas didácticas necesarias para alcanzar estos niveles hace la labor docente aún más ardua; ya que los salones no están equipados con grabadoras, lo que permitiría la práctica constante en la comprensión auditiva. De igual forma el número de alumnos por grupo (20 en promedio), impide que puedan expresarse constantemente en forma oral. La duración de la clase (50 minutos) y la cantidad de contenidos programáticos propuestos dificultan una enseñanza profunda y un aprendizaje significativo.

Así es como la gran cantidad de objetivos por alcanzar, la falta de recursos didácticos, el poco tiempo dedicado a las clases (dos horas y media por semana) y una capacitación insuficiente de los docentes en el dominio de metodologías didácticas innovadoras genera un panorama poco motivante para estudiantes que no eligieron aprender ese idioma y que no cuentan con los conocimientos elementales requeridos.



## **1.2 La importancia de la motivación para el aprendizaje**

La motivación para el aprendizaje es un elemento clave para lograr las metas académicas propuestas. Consiste en: querer aprender; sentirse y saberse capaz de hacerlo; observar que se van cumpliendo con los objetivos propuestos (visualizarlos como alcanzables); considerar que aquello que se aprende es valioso (responde a necesidades personales) y que la forma en que se enseña y se aprende se aproxime a la manera “natural” en cómo se hace en la vida real del estudiante. Son elementos que debemos tomar en cuenta si queremos mejores resultados.

Es necesario realizar estudios que prueben nuevas metodologías didácticas, por ejemplo programas de inmersión, real o virtual, en donde los estudiantes tengan que relacionarse con otras personas, por ejemplo a través de un juego en el idioma deseado. Esta es una opción en la que conjunta la verdadera acción comunicativa con la actividad cognoscitiva que orienta a una meta (ganar el juego, o avanzar en el mismo), en una actividad estimulante. Todos estos requisitos favorecen aprendizajes significativos.

### **1.2.1 Antecedentes**

Existe una gran cantidad de investigaciones para entender cómo motivar a los alumnos al aprendizaje de las lenguas extranjeras en la enseñanza formal, con el objetivo de solucionar el problema fundamental de la falta de motivación de los alumnos que estudian una LE. Por ejemplo, Mohamed (2016-2017) afirma que, en Melilla (España), el proceso de aprendizaje de idiomas en general y del francés en particular se dificulta por el bajo rendimiento de los estudiantes, la escasez en los recursos necesarios y la elevada desmotivación por parte de los jóvenes. Ellos muestran apatía y desinterés por esta asignatura que la mayor parte del tiempo se propone como optativa debido a que solo se practica en el salón de clase y la interacción con comunidades francófonas no está a su alcance. Por eso, en el siguiente ciclo escolar, ya no la vuelven a tomar. Así, Mena Benet (2013) manifiesta que, para que un alumno esté motivado para estudiar una LE, se deben

tomar en cuenta sus necesidades e intereses. Igualmente Fischer-Jensen (2013) encuentra tanto en España como en Suecia y Melilla el desinterés de continuar con el francés después de algún tiempo porque las prácticas pedagógicas no convencen al individuo de la utilidad del idioma.

Por su parte, Pinto (2010) detecta que los estudiantes de francés de licenciatura pierden las ganas de aprender por ignorar los sonidos y grafías inexistentes en su lengua materna. Esto aunado además al desconocimiento de la cultura e idioma en sí mismo acrecienta la falta de interés al aprendizaje de esta lengua extranjera. Velázquez (2007) reitera que, para que los alumnos puedan comprender oralmente los sonidos de la LE y les encuentren sentido en diversas situaciones comunicativas, se les debe someter a una actividad lingüística intensa. Precisamente, esta inversión de tiempo y esfuerzos, como lo veremos más adelante, desmotiva a los alumnos.

Pinto (2010) también encuentra en los estudiantes de francés una apatía hacia el aprendizaje de esta lengua porque ellos piensan que no es tan útil como el inglés para su vida profesional y el éxito económico. En breve, los alumnos dan al aprendizaje del francés menor importancia aunque en la licenciatura de idiomas deban acreditar dos para poder obtener el título universitario. Esto hasta cierto punto es normal porque siempre se ha dado supremacía al inglés en todos los centros educativos.

No obstante encontramos casos aún más graves sobre la desmotivación por el aprendizaje del francés o del inglés en estudiantes universitarios que quieren especializarse en estos dos idiomas en la Licenciatura en Lenguas Modernas Especialidad en francés e inglés en el Salvador. En la investigación de Barrera *et al.* (2012) se plantea que estos alumnos no muestran interés en participar en las clases de manera activa, e incluso, faltan mucho, a pesar de que estas lenguas sean su fuente de trabajo en el futuro. Alvarado (1994 citado en Barrera *et al.* 2012) asevera que la necesidad es lo que hace actuar al individuo pero esto no pasa con estos jóvenes.

Asimismo Carrillo (2001) manifiesta que un individuo realiza una actividad con el deseo que sea exitosa solamente si le traerá beneficios; solo así podrá

adquirir nuevas habilidades. Además, una de las razones por la cual los universitarios de la licenciatura de Letras Modernas no participan en el curso es por la manera de enseñar: la supremacía de la gramática es elevada. Por lo tanto, los estudiantes no logran desarrollar las actividades lingüísticas de comprensión oral y escrita, especialmente en francés. En efecto, la mayoría de los docentes permanecen en escenarios en dónde se sienten seguros y les da miedo incursionar en otros ambientes que no les son familiares para poder innovar sus prácticas de enseñanza. De hecho, algunos maestros aún no aceptan que no son los únicos que tienen el conocimiento ni mucho menos que ciertos alumnos pueden tener erudición en una disciplina de su interés. Por ello, es indispensable repensar el papel del docente para permitir que el alumno tenga el control de su aprendizaje.

Barrera *et al.* (2012) afirma que el maestro es un factor determinante que contribuye en el proceso de aprendizaje de una LE. Woolfolk (2007) sostiene que las actividades altamente activas e integradoras promueven un ambiente productivo entre los alumnos en el salón de clase. Asimismo, las actividades deben tener en cuenta los intereses de los estudiantes.

En cuanto a la enseñanza del inglés, Ramos (2014) explica que la sociedad del conocimiento, la globalización y el comercio internacional han impulsado aún más el aprendizaje del inglés en Estados Unidos y Europa para que se pueda participar en el intercambio comercial. Así, se han realizado varios estudios sobre el interés de adquirir este idioma en estos países. En cambio, en América Latina, a pesar de un impulso importante del estudio del inglés, como lo vimos en un principio, no se ha indagado mucho sobre la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras en general y del inglés en particular. Ramos (2014) considera que, en Perú, la principal desmotivación por parte de los alumnos es la dificultad de la lengua misma, y porque demanda mucho tiempo y esfuerzo. Lo anterior hace

que haya una gran deserción y un alto índice de reprobados en cada ciclo escolar en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle<sup>9</sup>.

Sin lugar a dudas la demanda del español lengua extranjera se está acrecentando en diferentes países como Italia. Palomino (2012) hace constar que los estudiantes universitarios de Sicilia eligen el aprendizaje del español lengua extranjera por dos razones: la primera es porque creen que es fácil y se entiende sin esfuerzos dado las semejanzas con el italiano y el siciliano (estructuras gramaticales similares y palabras con el mismo significado); la segunda es porque el nivel que se pide en la universidad es solamente el nivel A2 del *Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL)*. Sin embargo, el 80% de los estudiantes que se inscriben a este idioma abandonan porque se exige tiempo, el cual necesitan para otras materias más “importantes” para su carrera. Estos alumnos se llevan una gran desilusión, y según las palabras de la autora, acaban aborreciendo el estudio del ELE.

Della Chiesa (2012 citada en Palomino 2012) asevera que los fracasos tempranos en el aprendizaje de la LE provocan la desmotivación en los jóvenes. En efecto, Arnold (2006) afirma que: “Hay muchos tipos de creencias del alumno que afecta el aprendizaje de una segunda lengua: sobre la lengua [...], sobre el proceso de aprendizaje [...], y sobre los hablantes de la lengua [...]. Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo [...]. Un alumno que tiene la creencia de que no puede aprender, tiene razón, no puede, a menos que cambie esta creencia”. En esta escuela italiana se da prioridad al inglés como *lingua franca*<sup>10</sup> y solo por tradición se enseñan francés y alemán como segunda LE. Entonces los estudiantes valoran más el inglés, pues es más importante para trabajar e investigar que las otras LE. Además el abandono del estudio del español se debe también a que el currículo da prioridad al aprendizaje de esta

---

<sup>9</sup> Esta Universidad se encuentra ubicada en la ciudad Universitaria de La Cantuta, distrito de Lurigancho-Chosica, provincia y departamento de Lima. Véase, Ramos Romero Yanina Aracely.

<sup>10</sup> Mohamed (2016/2017). *¿Y para qué sirve estudiar francés?* afirma que cuando solo se conoce una lengua, solo se tiene una referencia y se puede caer en la intolerancia, de ahí la importancia de proponer otras lenguas extranjeras aparte del inglés.

lengua a través del estudio de la literatura y no para desarrollar destrezas comunicativas.

Asimismo, Huneault (2009) estudia el fenómeno del abandono de los primeros niveles del español como lengua extranjera (ELE) por parte de los estudiantes quebequenses universitarios (de 15 a 20 alumnos por año y curso, abandonan el estudio de esta lengua) en Canadá. En efecto, ellos no logran obtener una competencia en este idioma, dado que son muchos los que inician el estudio de esta lengua, pero son muy pocos los que logran alcanzar los últimos niveles.

Estos estudiantes deciden aprender el ELE por el viaje que se les ofrece; por su valor cultural; por lo estético y por la simpatía por los locutores. ¿Entonces por qué abandonan su estudio? Puede ser por lo difícil que resulta aprender la gramática, por el esfuerzo que se tiene que invertir y la falta de práctica por el contexto específico de Montreal. Huneault (2009) se da cuenta de que lo anterior no solo se aplica al aprendizaje del español sino también a la adquisición de segundas lenguas en general. De igual forma, en Australia la enseñanza del español lengua extranjera se enfrenta a problemas similares y la investigación de Constanzo (2010) muestra que los factores académicos hacia el aprendizaje de este idioma desmotivan a los alumnos.

Barrios (1997) llega también a concluir que el dominio lingüístico está estrechamente relacionado con el grado de motivación que el alumno tiene con respecto a cada uno de estos. Horwitz *et al.* (1986) afirma que hay dos factores en la pérdida de interés por parte de los alumnos de idiomas: la primera consiste en el miedo a ser juzgados al momento de hablar una LE que no domina; y la segunda, el control del aprendizaje que existe en el salón de clase. Por ejemplo, cuando los profesores interrumpen a los alumnos para corregirlos mientras tratan de expresar sus ideas oralmente. Al respecto Young (1990), en un estudio sobre las actividades que causan mayor ansiedad en los alumnos de LE en el salón de clase, descubre que la exposición oral evaluada frente a un público es la que más los aterroriza.

Asimismo, Bailey (1983 citado en Barrios 1997) en sus investigaciones encuentra que, cuando se proponen las actividades que propician la competitividad entre los alumnos, los resultados de aprendizaje son bajos, mientras que con la cooperación, los estudiantes se sienten mejor, y por lo tanto, mejoran. Por su parte, Porter Ladousse (1982) detecta que, si un alumno siente que el idioma que quiere aprender es muy difícil y complejo, y si además tiene malas calificaciones, se desmotiva. Lo anterior, según Clark (1987), ocasiona que los jóvenes abandonen las clases de lenguas.

Así, según Gardner (2001) adquirir una lengua extranjera implica un esfuerzo arduo: hacer tareas regulares y trabajo extra, aprovechar otras situaciones para descubrir la LE. Por eso, es importante que el aprendiz se establezca metas de aprendizaje que con perseverancia le garanticen el éxito. Asimismo, los obstáculos a los que se enfrenta son vistos como desafíos que le permiten disfrutar de la realización de las actividades académicas. Por todo esto, es necesario que los alumnos estén altamente motivados para el estudio de una LE.

### **1.2.2 La justificación**

Por todo lo expresado hasta aquí es necesario impulsar actividades didácticas orientadas a promover la motivación y con ello optimizar los resultados alcanzados. Al lograr lo anterior, el índice de reprobación y de ausencias disminuiría considerablemente, los alumnos participarían todo el tiempo en el salón de clase, y podrían terminar en tres años su bachillerato; pero sobre todo estarían preparados para enfrentarse a este mundo globalizado que demanda el conocimiento de más de un idioma. Tal como lo señala Coll *et al.* (1994), el elemento base para generar aprendizajes significativos es el querer aprender, lo que él denomina el sentido del aprendizaje. Para que sea posible, se necesitan metodologías nuevas e innovadoras adecuadas a los intereses y necesidades de una generación que nació rodeada de tecnología.

### **1.2.3 El objetivo general**

Es necesario orientar investigaciones y propuesta de intervención educativa orientadas en este sentido. Por ello el objetivo general de este trabajo es promover la motivación para el aprendizaje del modo imperativo en francés y evaluar su impacto en el aprendizaje de este contenido al participar en una actividad pedagógica con un videojuego como material didáctico en el salón de clase. En decir, el alumno aprenderá de forma “natural” al ir siguiendo las instrucciones del videojuego en el idioma francés al mismo tiempo que juega y se divierte.

### **1.2.4 Los objetivos específicos**

- Saber sobre los conocimientos previos y habilidades de los alumnos con respecto a los videojuegos.
- Determinar qué es lo que los motiva a aprender o lo que los impulsa a no querer hacerlo cuando están frente a una actividad pedagógica con un videojuego.
- Observar la posibilidad de realizar los objetivos de aprendizaje (seguir instrucciones en modo imperativo) a través del videojuego en relación con los programas de la asignatura de francés de la ENP.

### **1.2.5 Hipótesis de investigación**

La hipótesis de este estudio es: Entre más el estudiante de francés I de la ENP perciba la utilidad, el interés de la actividad pedagógica a través del videojuego en clase, se sienta capaz de realizarla y considere que tiene el control de la misma; mayor será su compromiso cognitivo y su perseverancia hasta lograr los aprendizajes planteados. Siendo así, se demostrará que se activó una motivación intrínseca en ellos por realizar dicha actividad.

En el siguiente capítulo analizaremos la importancia de la motivación para el aprendizaje en contexto escolar con la finalidad de comprender la complejidad que implica motivar a los alumnos.

## Capítulo 2

### **La importancia de la motivación en el aprendizaje de las lenguas extranjeras**

La motivación es un proceso complejo del ser humano, dado que abarca un gran número de variables. La psicología ha contribuido a comprender su funcionamiento; por ello subrayamos la importancia de esta disciplina en nuestro trabajo. También damos diversas definiciones: la de motivación extrínseca e intrínseca y de la dinámica motivacional del estudiante con todos sus elementos. Las estrategias de aprendizaje son fundamentales para suscitar el deseo de estudiar. Asimismo, mencionamos diez características que hacen a una actividad pedagógica altamente atractiva e interesante. Por último, presentamos la nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras que puede generar más ganas de aprender estos idiomas en la ENP.

#### ***2.1 La psicología, apoyo de la enseñanza de lenguas extranjeras***

La enseñanza de las lenguas extranjeras se apoya en diversas disciplinas; la lingüística, la sociolingüística, la pedagogía, antropología, y entre ellas, la psicología toma gran relevancia por sus aportaciones a la comprensión de fundamentos teóricos sobre la motivación y su interrelación con el aprendizaje.

Así, gracias a la psicología, los profesores de LE encuentran respuestas a preguntas esenciales en su práctica docente. De manera concreta, son soluciones sobre la manera de motivar a los alumnos. De forma más profunda, contribuye a entender cómo se aprende una lengua extranjera así como los mecanismos psíquicos que intervienen en este proceso y entre ellos la motivación. Esta información es relevante, toda vez que a diferencia de la lengua materna que se adquiere natural e inconscientemente, esta se aprende formal y conscientemente en un salón de clase. El estudiante tiene que conocer las reglas que norman la construcción del discurso en este idioma, apropiárselas y emplearlas, para comprender y expresarse. Gracias a eso, operan de manera más directa



mecanismos intelectuales superiores y de segundo orden. Ya que no solo se aprende la lengua, sino también la lógica que la sostiene.

Por eso, la didáctica de las lenguas extranjeras se basa en la psicología cognoscitiva, y retoma procesos como la percepción, la comprensión, el razonamiento, la conducta regulada por reglas, la expresión verbal, y las emociones involucradas en este proceso, entre otros varios aspectos psicológicos.

Es de especial interés para el presente trabajo las percepciones, que pertenecen al campo de la conciencia de los alumnos; a través de ellas se puede determinar qué es lo que los motiva a trabajar, o que los impulsa a no querer dedicarse en el aprendizaje de una segunda lengua. Desde ahí el profesor puede aprovechar los intereses relevantes de los estudiantes y conectarlos con lo que él quiere enseñar, en este caso un segundo idioma.

## **2.2 Definición de motivación**

La identificación del papel que juega la motivación en el aprendizaje y los elementos que la constituyen permiten al profesor enseñar a los estudiantes a controlarla, modificarla y regularla de manera voluntaria (Contreras, 2012), y a intervenir para estimular a sus alumnos cuando sea necesario.

Monroy, *et al.* (2010) define la motivación así:

Ella “se establece como un factor determinante y central dentro del proceso de aprendizaje. Ahora revestido dentro de un contexto en donde no se le concibe de manera aislada, sino como parte de un conjunto de factores emocionales y de personalidad que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje. Cabe señalar que se conceptualiza a la motivación como extremadamente compleja como para reducirla a un proceso unitario, en realidad, representa uno más entre los muchos factores determinantes de la conducta, englobados en aspectos cognitivo, emocional y actitudinal” (p.368).

En este sentido, la motivación se relaciona de manera directa con la intensidad y la dirección de la conducta, siempre orientada a una meta específica.

La palabra “motivación” se deriva del latín *motus* o “motivo” que significa “movimiento”, aquello que impulsa a un individuo a que se mueva y se mantenga en una dirección y a que alcance una meta (Contreras, 2012). Según Díaz Barriga

y Hernández (2010), en el plano pedagógico se relaciona con la posibilidad de estimular la voluntad, el interés y el esfuerzo por cumplir con un objetivo. Este puede ser adquirir un determinado saber y, al lograrlo, crece el interés por seguir estudiando. El ser humano está aprendiendo todo el tiempo y lo puede hacer de manera formal en la escuela o informal fuera de ella. El aprendizaje es “un proceso que consiste en asimilar conocimientos que serán utilizados en un futuro y que cambiarán los conocimientos y las habilidades previas del individuo” (Da Silva y Signoret, 1996).

Con respecto a la motivación y al aprendizaje, Ausubel (2006) afirma que existe una relación bidireccional entre estos dos conceptos, es decir que, cuando se está estimulando, se aprende mejor, y lo adquirido es la mayor recompensa lograda.

### ***2.3 Motivación extrínseca e intrínseca***

La enseñanza de lenguas extranjeras se interesa en la motivación extrínseca e intrínseca para tratar de explicar por qué algunos alumnos logran aprender con mayor éxito la LE y otros, no. En la motivación extrínseca se observan factores externos y, en la motivación intrínseca, factores internos que influyen en el aprendizaje de un individuo.

Es probable que en un inicio el alumno no esté motivado por aprender, no por la tarea misma, sino por otros motivos externos asociados a esta o resultados de ella. En este último caso, estaremos hablando de motivación extrínseca. Los factores externos son aquellos que el individuo no puede controlar como, por ejemplo: lograr el reconocimiento del profesor, o incluso, el deseo de obtener una buena calificación para poder acreditar la materia. El objetivo que se persigue con una motivación extrínseca es evitar el fracaso y reducir el miedo a fracasar. Dicho de otra forma, los alumnos que solo trabajan por estas razones no logran involucrarse activamente en la realización de las actividades pedagógicas en el salón de clase, pues solo hacen lo mínimo indispensable; no emplean más que

estrategias de aprendizaje, por ejemplo memorizar los contenidos para un examen (Recio y Almenara, 2005).

En cambio, los factores internos que intervienen en la motivación intrínseca son la curiosidad intelectual, la predisposición a explorar, a analizar, a entender para aprender. Este tipo de estimulación está sustentada por lo que los psicólogos denominan “pulsión cognoscitiva”, es decir, el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y de resolver problemas como un fin en sí mismo (Ausubel, 2006). De hecho, está integrada en otro concepto de motivación para aprender en medio escolar, un concepto más práctico para que los profesores puedan intervenir sobre ella: es la dinámica motivacional del estudiante, Viau (2009).

## **2.4 Definición de la dinámica motivacional y los elementos que la componen**

La dinámica motivacional es “un fenómeno que nace de las percepciones que el alumno tiene de él mismo y de su entorno, lo que provoca que él elija comprometerse y perseverar en la realización de una actividad pedagógica propuesta, y eso, con el propósito de aprender”<sup>11</sup>. Esta definición plantea conceptos relevantes: las percepciones, el compromiso, la perseverancia y la actividad pedagógica. Así, las primeras son los juicios de los sucesos, de las otras personas y de él mismo. Si son positivos, entonces se genera una gran motivación para estudiar. En cuanto al compromiso, la perseverancia y el aprendizaje los explicaremos más adelante.

La actividad pedagógica se define como la situación planificada por el profesor para dar la oportunidad a los alumnos de adquirir conocimientos (Viau, 2009). Planearla bien suscita en los alumnos una dinámica motivacional positiva para aprender (Wigfield *et al.*, 2006 y Brophy, 1974).

---

<sup>11</sup> Traducción personal. « Un phénomène qui tire sa source des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 1999 ; 1994).

La dinámica motivacional se compone por tres fuentes principales: la primera consiste en la percepción del alumno sobre el valor de la actividad pedagógica; la segunda es la que tiene sobre su competencia para lograrla, y la tercera reside en la percepción de control que él cree tener de dicha actividad durante su realización. Las tres se influyen recíprocamente y actúan en tres manifestaciones: el compromiso cognitivo, la perseverancia y el aprendizaje. El compromiso cognitivo se refiere a que el estudiante emplee estrategias cognitivas de aprendizaje que le ayuden a resolver la actividad pedagógica propuesta; la perseverancia estriba en dedicar esfuerzo y tiempo para lograr los objetivos planeados en ésta actividad.

#### ***2.4.1 La percepción de valor (el interés y la utilidad) de una actividad pedagógica***

La percepción del valor de una actividad pedagógica es el juicio que un individuo tiene sobre su interés y su utilidad, dependiendo de sus objetivos sociales, escolares y su vida presente y futura (Viau, 1999). Wigfield *et al.* (2006), Eccles (2005) y Pintrich et De Groot, (1990) realizaron una serie de investigaciones para saber el valor que le otorgaban los alumnos a diferentes tareas y notaron que entre mayor valor le encuentren más se esfuerzan por comprender la materia y dominarla. No solamente aprenden el contenido de memoria. Según Hidi (2006) y Wigfield et Eccles (2006) si el estudiante percibe el interés y el placer intrínseco al cumplir con el objetivo, entonces se le dará una mayor importancia.

#### ***2.4.2 La percepción de competencia al realizar una actividad pedagógica***

En el medio escolar, la percepción de competencia es la manera en que el alumno juzga su capacidad para realizar exitosamente las actividades pedagógicas propuestas, como por ejemplo resolver un problema, escribir un texto o elaborar un proyecto (Viau, 2009). Esta opinión puede ser positiva o negativa dependiendo de los éxitos y fracasos obtenidos anteriormente (Schunk y Pajares, 2002). Si una persona se siente muy competente, entonces se involucrará y

perseverará más en su propio aprendizaje (Bouffard *et al.*, 2005 y Zimmerman, 2000).

Galand y Vanlede (2004) afirman que, cuando un alumno tiene una percepción alta de su competencia, elige actividades pedagógicas que impliquen un desafío para aprender cosas complejas. Por eso, se fija objetivos más difíciles, regula sus esfuerzos, persevera, puede manejar su estrés y ansiedad, lo que le permite obtener un mejor rendimiento (Galand y Vanlede, 2004). Asimismo, Zimmerman (2000) hace constar que cuanto más positiva sea su percepción de competencia, más estrategias de autorregulación usa el alumno. Pueden ser de gestión (hacer horarios de estudio) o de metacognición (se autoevalúa). Eso muestra el compromiso cognitivo del alumno en la realización de una tarea y así puede lograr aprendizajes significativos<sup>12</sup> (Zimmerman, 2000).

#### **2.4.3 La percepción de control al realizar una actividad pedagógica**

En cuanto al concepto de la percepción del control, este se define por el grado de dominio que el alumno cree ejercer al realizar la actividad pedagógica (Deci et Ryan, 1987). Se relaciona estrechamente con el de autonomía, pues, al experimentar la posibilidad de elegir lo que va a estudiar, el individuo siente más placer que si se le impone. Eglesz *et al.*, (2005) encontraron que los jugadores de videojuegos pasan mucho tiempo jugándolos (perseveran), justamente porque aquellos les permiten sentir un completo control sobre el juego, razón por la cual su motivación se incrementa y quieren seguir hasta llegar a la meta. Las investigaciones de Ryan et Deci (2000) demuestran que los estudiantes que experimentan el dominio están más comprometidos en su aprendizaje. Así, el control actúa en el compromiso cognitivo, la perseverancia y el aprendizaje.

---

<sup>12</sup> El aprendizaje significativo resulta de la participación activa del individuo tanto intelectualmente como culturalmente para comprender lo que se aprende y, de esta forma, surge su recompensa al lograr aprendizajes con la utilización de sus propios recursos mentales e intelectuales. Si se quiere profundizar sobre el aprendizaje significativo, véase a Da Silva y Signoret (1999) o a Díaz Barriga y Hernández (2010).

#### ***2.4.4 Las manifestaciones de la dinámica motivacional: el compromiso cognitivo, la perseverancia y el aprendizaje***

El compromiso cognitivo consiste en el grado de esfuerzo mental que el alumno hace al realizar una actividad pedagógica, es decir que recurre de manera consciente al uso de estrategias de aprendizaje adecuadas según el grado de dificultad de una tarea para realizarla exitosamente (Salomon, 1983). Según el tipo de estrategias, se puede saber en qué grado el estudiante está comprometido cognitivamente con alcanzar la meta (Viau, 2009).

La perseverancia radica en que la persona tome el tiempo necesario para realizar una actividad pedagógica de manera exitosa. El aprendizaje de una lengua extranjera exige mucho esfuerzo, es decir, el uso de estrategias de aprendizaje adecuadas y el tiempo bien aprovechado gracias a ellas. Así, cuando se persevera y se compromete cognitivamente al realizar una tarea, el estudio se vuelve más eficiente y el alumno logra adquirir conocimientos.

Por último, la manifestación final de la dinámica motivacional es el aprendizaje. Cuando un alumno está motivado, persevera más y se compromete cognitivamente en la realización de las actividades, el aprendizaje se vuelve más satisfactorio (Pintrich et De Groot, 1990). Es necesario aclarar que es fundamental también tomar en cuenta los conocimientos previos del estudiante, su capacidad para utilizar buenas estrategias, dado que todo esto ayuda a cumplir con los objetivos, y por lo tanto, acrecienta la motivación para aprender.

#### ***2.5 Las estrategias de aprendizaje para optimizar el aprendizaje***

El uso de las estrategias de aprendizaje aumenta la motivación para aprender y estas se definen como los medios que el alumno utiliza para adquirir conocimientos y competencias; y para controlar mejor su proceso de aprendizaje en el plano cognitivo y afectivo. Entre ellas se encuentran las estrategias cognitivas, las metacognitivas, las de gestión del aprendizaje y las afectivas, según la clasificación de O'Malley y Chamot, (1989).

Las estrategias cognitivas permiten a los estudiantes adquirir, integrar y acordarse de los saberes que les transmiten sus profesores (Weinstein y Meyer (1986). Asimismo, es importante saber que, en el contexto escolar, se manejan tres tipos de conocimientos: declarativos, condicionales y procedimentales, Tardif, (1992). Los primeros consisten en lo teórico de una materia como, por ejemplo, las reglas gramaticales al estudiar una lengua extranjera. En este caso, las estrategias de aprendizaje más empleadas por los alumnos son las de repetición (uso de procedimientos nemotécnicos, escribir y repasar varias veces para aprender); las de elaboración de resúmenes, parafraseo, toma de notas; y las de organización (cuadros y esquemas que reflejan los niveles de jerarquía de la información). Estas dos últimas estrategias implican un mayor compromiso cognitivo por parte del alumno.

Las estrategias que se emplean para adquirir conocimientos condicionales (reconocer las partes de un problema para determinar cómo solucionarlo) son las de generalización y las de discriminación. Las primeras consisten en proponer diversas situaciones en las que se puede aplicar una noción o un procedimiento. En cambio, las segundas consisten en determinar los casos a los que la noción enseñada no se puede aplicar (Boulet *et al.*, 1996).

Por último, los conocimientos procedimentales son aquellos que llevan a los alumnos a aplicar procedimientos para resolver la situación problemática que se les presenta. Es lo que se denomina *el saber hacer* (Viau, 2009). Para adquirirlos, se emplean las estrategias de compilación que consisten en poner en práctica una serie de procedimientos que permiten ejecutar una actividad compleja. El ejemplo perfecto de esta estrategia es cuando se aprende a manejar un automóvil: todos los pasos que se realizan en un principio se asimilan manejando para, más tarde, automatizarse.

Regresando a la clasificación de las estrategias, las metacognitivas corresponden al conocimiento y al control que una persona tiene de sí misma, de sus estrategias cognitivas y sus aprendizajes. Un individuo puede ejercer el control al usar estrategias metacognitivas, entre las cuales se encuentran las de planificación, las de ajuste y las de autoevaluación (Tardif, 1992). Las tres

funcionan de la siguiente manera. Primero, el alumno emplea la estrategia de planificación considerando con detenimiento la actividad pedagógica que se le propone para elegir las estrategias cognitivas que le permitirán realizarla adecuadamente. Al hacerla, el alumno emplea estrategias de ajuste, es decir, cambia las estrategias cognitivas, en caso de que las primeras no sean las más pertinentes; por último, el alumno realiza su autoevaluación para que él mismo valore los resultados finales de su aprendizaje.

En lo que concierne a las estrategias de gestión del aprendizaje, estas son aquellas que están relacionadas con la organización del trabajo. Los alumnos motivados acuden a este tipo de estrategias para mejorar las condiciones en las cuales se lleva a cabo la realización de la actividad (Viau, 2009). Las emplean con más frecuencia cuando trabajan en equipo, pues es necesario que se pongan de acuerdo para decidir cómo, cuándo y dónde se reunirán para realizar la actividad sugerida por su profesor.

Por último, las estrategias afectivas son aquellas que usan los alumnos para controlar sus emociones y crear un clima psicológico propicio para el aprendizaje, como por ejemplo hacer respiraciones para calmarse a uno mismo o para estar concentrado (Boulet *et al*, (1996) y Weinstein et Mayer, (1986). Una de ellas es la de automotivación que consiste en aumentar o mantener el deseo de aprender poniéndose objetivos a corto plazo para que sea más fácil poder evaluar si se cumplieron; convenciéndose de la importancia de lo que hacen, imaginándose el resultado final y fijándose sus propios retos durante la realización de una tarea. Así, cuando los alumnos saben qué es lo que les motiva, posteriormente pueden encontrar por ellos mismos las maneras de estimularse.

Es importante mencionar también que, aunque realicemos algunas de las estrategias que mencionamos de manera inconsciente, cuando se usan de forma consciente, es mucho más fácil identificar cuál se adapta mejor a lo que se desea hacer. Además, si se pueden volver conscientes, eso implica que deben ser enseñadas para que los alumnos cuenten con las herramientas necesarias durante el transcurso de sus estudios. El dotar a los estudiantes de todas estas estrategias es como equipar a un médico con todo su instrumental de trabajo.



## **2.6 Características de una actividad pedagógica altamente motivante**

Una actividad pedagógica con tareas de aprendizaje capaces de activar la dinámica motivacional positiva del alumno tendría que tener todas las características motivacionales siguientes propuestas por Viau, (2009). La primera consiste en que el profesor se dé el tiempo de explicar a los alumnos cuál es la meta de la actividad a realizar y, sobre todo, les muestre el interés y la utilidad de lograrla. El objetivo general se divide en objetivos específicos para ayudar a que los alumnos puedan ir observando cómo estos se van alcanzando durante el transcurso del desarrollo de la tarea. Asimismo, el docente les indica la duración del trabajo, el material necesario, dando instrucciones comprensibles y precisas. Al exponer los objetivos e indicaciones claras, contribuye a reducir la ansiedad y a disipar la duda que ciertos estudiantes pueden tener sobre su capacidad para llevar a cabo lo que se les pide. En este sentido, mejoran su percepción de competencia.

La segunda característica motivacional se basa en que el profesor se tome el tiempo de explicar a los alumnos los beneficios de lo que van a aprender. De la misma manera, el docente les hace conscientes de la relación que existe entre el trabajo que van a realizar y su vida personal. De esta forma, esta actividad se hace significativa para el alumno, quien le encuentra sentido porque la actividad corresponde a sus centros de interés, se armoniza a sus proyectos personales y responde a sus propias preguntas. Una actividad significativa para el alumno favorece particularmente la percepción de valor que tiene de ella. De esta forma, cuanto más sentido le encuentre el alumno a una actividad, más interesante y más útil la juzga.

La tercera característica de una actividad de aprendizaje altamente motivacional es que esta lleve a la realización de un producto auténtico, es decir, la ejecución de algo que se parezca a un acto cotidiano de los alumnos. Al llevar a cabo un producto como los que se encuentran afuera de la escuela, ellos usan los conocimientos que están adquiriendo. Eso no ocurre cuando realizan un trabajo

puramente escolar que no presenta interés ni utilidad más que para obtener una calificación. Así, la realización de un producto auténtico mejora la percepción que tienen del valor de lo que hacen porque les queda claro que lo que aprenden les servirá en su vida personal.

La cuarta característica se refiere a que una actividad estará diversificada e integrada a otras porque, dentro de ella, se puede realizar varias tareas. Si el estudiante tiene la oportunidad de elegir aquella en la que pueda involucrarse más, podrá ejercer un cierto control sobre lo que se lleva a cabo dentro del salón de clase. Y si, además, estas actividades se integran de forma lógica a otras actividades, percibirá mejor su valor.

La quinta característica consiste en que la actividad de aprendizaje presente un desafío para el alumno. Eso ocurre cuando no le es muy difícil ni muy fácil lograr la meta. En efecto, pierde el interés si no le ha costado ningún esfuerzo y, al revés también, si le fue imposible cumplir con el objetivo. Gracias a un desafío justo a la medida de su capacidad, el estudiante percibirá su competencia más alta y atribuirá su éxito a su mérito personal.

La sexta característica motivacional de una actividad de aprendizaje es que esta exija un compromiso cognitivo del alumno, es decir, que la actividad no solo le ofrezca la oportunidad de ser activo, sino que lo lleve a pensar (Brophy, 1979). Así, se le obligaría a utilizar las estrategias de aprendizaje que vimos anteriormente para ayudarlo a comprender; a establecer relaciones con los conocimientos que ya domina; a organizar la nueva información presentada o a formular hipótesis. De esta manera, involucrará sus capacidades para tener éxito y tendrá una percepción más positiva sobre su competencia.

La séptima característica motivacional de una actividad de aprendizaje se funda en la necesidad de responsabilizar al alumno permitiéndole elegir. Porque, según Brophy (1979), esta posibilidad es particularmente importante para los que tienen una cierta edad, que poseen habilidades para autorregularse<sup>13</sup> y que tienen

---

<sup>13</sup> La autorregulación que hace un alumno implica que es capaz de monitorear y regular su propio desempeño para el logro de metas académicas y personales, en consecuencia puede construir aprendizajes significativos que lo llevan a tener un buen rendimiento en sus estudios. Véase a

una fuerte voluntad de autonomía y control. Varios aspectos pueden ser escogidos: el tema de un trabajo, el material a utilizar, la designación de los miembros de su grupo de trabajo, la duración de una tarea y el modo de presentarla. De esta forma, los estudiantes incrementan su motivación para aprender porque se favorece su percepción de control.

La octava característica motivacional de una actividad de aprendizaje es poder permitir a los alumnos interactuar y colaborar con los miembros del grupo para cumplir con objetivos comunes. El éxito alcanzado en la realización de la actividad será compartido entre todos los integrantes del grupo porque todos contribuyeron. Para Viau, el aprendizaje cooperativo fundado en la colaboración suscita generalmente la motivación de la mayoría de los participantes porque favorece su percepción de competencia así como del control de su formación.

La novena característica motivacional de una actividad de aprendizaje es la interdisciplinariedad. Por ejemplo, si se le enseña biología en inglés o en francés, el alumno está consciente de la utilidad del idioma para adquirir conocimientos más significativos además de la lengua en sí misma.

La décima característica motivacional de una actividad de aprendizaje radica en que el tiempo dedicado a una actividad de aprendizaje sea proporcional al tiempo realizado en una actividad real para que se realice correctamente. De esta manera, el alumno podrá tener una percepción positiva de su competencia.

De esta forma, constatamos que las diez características motivacionales de las actividades de aprendizaje distan de aquellas que se promueven en el salón de clase con el enfoque comunicativo, metodología vigente por dos décadas en la Escuela Nacional Preparatoria. Además, no se les está enseñando a los alumnos la diversidad de estrategias de aprendizaje, para que se sientan capaces de lograr lo que se les propone en clase y sientan el control en la realización de actividades pedagógicas propuestas por su profesor.

---

Garello, Virginia. M. y Rinaudo, Cristina María (2012). *Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios.*

## ***2.7 La perspectiva orientada a la acción, nueva metodología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.***

Los nuevos programas de 2017 sugieren los principios de la nueva metodología propuesta para la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera (FLE) en la ENP: la perspectiva orientada a la acción recomendada en el *CECR* (2001). Dicha metodología está sustentada en el constructivismo y socio constructivismo, por lo que se acerca más a integrar la mayoría de las características motivadoras mencionadas anteriormente en una actividad pedagógica en esta institución. Cabe señalar que esta perspectiva considera al usuario y al estudiante de una lengua como actores sociales que deben realizar en el salón de clase tareas lo más parecidas a las de los alumnos en su vida cotidiana (la vida real). Igualmente, al momento de llevarlas a cabo, los jóvenes ponen en acción sus competencias de manera estratégica para alcanzar un resultado exitoso, así la actividad y la acción son conceptos complementarios.

El concepto de complementariedad de ambos términos nos parece relevante. Incluso, se puede proponer una macro tarea que se pueda dividir en tareas secundarias para que los participantes vayan comprobando que se están alcanzando cada una de ellas hasta llegar a la meta general. Lo importante es que los estudiantes se comporten como actores sociales; es decir, efectuar diversas acciones comunes entre todos los compañeros de clase del grupo y establezcan una comunicación que permita llevar a cabo la macro tarea. De esta manera todos aprenden de las aportaciones, de las ideas y de las decisiones de todos.

Entre las actividades que promueven la perspectiva orientada a la acción, destaca el aprendizaje en proyectos (ABP). Este alienta a los estudiantes a ser verdaderos usuarios de la lengua en que buscan comunicarse e interactuar con los demás como en la vida real. Asimismo se hacen conscientes de su responsabilidad ante los conocimientos (saberes) que dominan, sus capacidades (saber hacer) que desarrollan y perfeccionan, y sus competencias (saber actuar) que manejan en diversas situaciones comunicativas.

El profesor, al emplear esta metodología del ABP, brinda todas las estrategias de aprendizaje que ayudan a los alumnos a participar activamente en el desempeño de algún proyecto sugerido. Al proporcionarles las estrategias, habilidades y herramientas necesarias que los capacitan para afrontar los desafíos que se les presentan, les da seguridad de que pueden lograr los objetivos planteados. Por ejemplo, las estrategias de comprensión de lectura en la lengua extranjera son indispensables para que, cuando los jóvenes busquen información escrita para su proyecto, comprendan más fácilmente lo que leen. Vale la pena recuperar la idea de que actualmente la información se encuentra en videos, por lo que resulta esencial ofrecer también las estrategias de comprensión auditiva.

Ahora bien, la posibilidad de hacer un proyecto se enriquece si se les pregunta a los expertos (profesores e investigadores) sobre temas específicos, por lo cual se impulsará a los alumnos a que desarrollen la expresión oral en francés y se les darán las herramientas (aspectos socioculturales) para llevar a cabo entrevistas en francés. Una vez recabada toda la información necesaria, los estudiantes lo redactarán; por esta razón se les dotará de las estrategias de expresión escrita, para que puedan elaborarlo de una forma académica adecuada.

Por último, el docente proporcionará a los estudiantes las estrategias necesarias para que puedan presentar, argumentar y defender su proyecto frente al grupo, o incluso, frente a un auditorio. De este modo, la elaboración de un proyecto resulta más motivador, pues a través de diferentes acciones se adquieren los conocimientos no solo de la LE, sino también del tema investigado al cual los participantes le encuentran sentido y utilidad para su vida real. Los aspectos lingüísticos que surgen del mismo trabajo se puntualizan, pero de manera más específica.

Ciertamente los cambios acelerados que se están dando a nivel mundial en todos los campos, están llevando a las instituciones académicas como la ENP a buscar nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje; así como la actualización de los docentes para enfrentar los desafíos que las nuevas generaciones necesitan para vivir en el mundo global moderno de alta tecnología. Por cierto, según Portillo *et al.* (2012), las generaciones actuales son las que están

desarrollando en las redes sociales, innovadoras formas de organizarse, participar y distribuir la información con otros. También Tapscott (1998) afirma que en los estudiantes con gran contacto con las TIC, se empiezan a apreciar cambios significativos en los modos en que aprenden. Gee (2003) señala que muchas de las teorías de aprendizaje empleadas en la mayoría de las escuelas fueron basadas en un mundo totalmente diferente al actual; por lo que esas teorías ya no encajan en los sistemas educativos del siglo XXI. Por esta razón las escuelas se enfrentan con nuevos retos.

En este contexto, es recomendable acercarse a las actividades, temas y circunstancias que motivan a los estudiantes que nacieron ya en la era digital, para conectarlos con el aprendizaje de una lengua extranjera. Desde esta perspectiva el empleo de los medios digitales ocupa un lugar preponderante, y en especial cuando se trata de los videojuegos, actividad que apasiona a niños, jóvenes y adultos.

En el próximo capítulo, expondremos lo que es un videojuego y describiremos algunas de sus características que lo hacen altamente motivador para los estudiantes/jugadores: su diseño en forma lúdica, la integración de nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje, así como la integración de principios de aprendizaje acordes a las necesidades de los alumnos y de la sociedad de la globalización.

## Capítulo 3

### **El videojuego: un recurso motivador para el aprendizaje**

Este capítulo tiene como objetivos definir qué es un videojuego, introducirnos a su soporte psicopedagógico en cuanto a su diseño conductual, constructivista y relacionado a la enseñanza situada. Además, explicaremos algunos de los principios de aprendizaje inherentes a este tipo de material: multimodalidad, campo semiótico, grupo de afinidad, significado situado, activo y crítico, diseño, identidad, compromiso, moratorio psicosocial, logro, práctica y modelos culturales sobre el mundo. Veremos por qué los juegos digitales son altamente motivantes y cómo crean las condiciones para una actividad extremadamente estimulante en clase. Explicaremos en qué consisten los modelos pedagógicos propuestos para la enseñanza del aprendizaje de una LE mejorada y basada en videojuegos. Por último, haremos hincapié en las características de la generación digital habituada al uso de las TIC y que estaría en gran medida interesada en aprender con los dos modelos pedagógicos sugeridos con ellos.

#### ***3.1 El concepto de videojuego***

Julián Pérez Porto y Ana Gardy (2010) definen el videojuego comercial como una aplicación interactiva orientada al entretenimiento que, a través de ciertos mandos o controles, permite simular experiencias en la pantalla de un televisor, una computadora, un PlayStation, un Xbox, Un Nintendo Wii U, un PlayStation Vita 3/G Wifi u otro dispositivo electrónico. Encontramos aquí tres palabras claves que hacen el videojuego altamente motivador para los individuos: la interactividad, el entretenimiento y las experiencias. La primera permite que los jugadores aprendan a jugar de forma activa, ya sea con otras personas o con el dispositivo electrónico. Pero también, pueden actuar a través de estrategias que les ayudan a resolver los diferentes problemas para avanzar en el juego. El empleo de estas estrategias permite al participante desarrollar un compromiso cognitivo. El diseño de los buenos juegos digitales va registrando los movimientos

realizados y, de esta manera, puede cerciorarse de las estrategias necesarias para brindárselas. Así, lo va capacitando para que alcance logros cada vez más complicados.

La segunda palabra clave es el entretenimiento. Dentro del campo educativo, la mayoría de los docentes no hacen uso de los videojuegos como recurso didáctico porque consideran que la diversión no es seria y solo forma parte del tiempo de ocio de los estudiantes. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, una buena forma de aprender es jugando. En efecto, existe un desconocimiento sobre el diseño de los buenos videojuegos. Para Gee (2003), estos son verdaderas máquinas de enseñanza que van guiando a los jugadores con metodologías innovadoras. De hecho, solo se aprende a jugar juegos digitales jugándolos, pues los manuales que los acompañan resultan incomprensibles sin práctica.

La tercera idea clave se refiere a las experiencias vividas a través de las diferentes situaciones propuestas en los videojuegos. Estas vivencias están estrechamente relacionadas con el aprender haciendo (aprender a jugar jugando), pero también con los intereses, las necesidades y los gustos de los participantes. De ahí el éxito de estos productos. Prensky (2001) expone que el ejército de los Estados Unidos entrena a los futuros soldados a través de ellos porque les brindan una gran cantidad de prácticas como si estuvieran en el campo de batalla. Además de enseñarles a actuar como soldados, les enseña a pensar como tales.

Asimismo, los videojuegos disponen de un mando (*joystick*) que envía órdenes a un dispositivo principal, es decir, a una computadora o a una consola. Las órdenes son movimientos y acciones realizadas por el jugador para que su personaje<sup>14</sup> avatar las realice. Cada una de las órdenes se muestra en la pantalla del dispositivo electrónico con el que se está jugando. En efecto, en un principio, solo se podía hacerlo en unas máquinas llamadas *arcade*. Sin embargo con el

---

<sup>14</sup> Los jugadores pueden crear el personaje con el que jugarán con características físicas y psicológicas verdaderamente sublimes: poderosos guerreros, magos con capacidades extraordinarias.



avance de la tecnología, ahora, los videojuegos pueden jugarse en consolas portátiles como Nintendo Switch o PlayStation Vita Wi-fi. Este último actualmente tiene acceso a Internet de banda ancha y puede conectarse también a una computadora. Los videojuegos comerciales se pueden clasificar de forma muy parecida a los diferentes géneros de cine: de acción, de aventura, de estrategias, de simulación, de deportes, etc. Cada uno puede combinarse con las características de otros.

Ahora bien, *La Agence Nationale des Usages des TICE* (2016) denomina a otro tipo de videojuegos “juegos serios”. Son programas con finalidad pedagógica, pero inspirados en los aspectos lúdicos y tecnológicos (riqueza gráfica, interactividad y complejidad) de los juegos digitales comerciales. Se parecen mucho a ellos, con la única diferencia de que tienen el objetivo fundamental de crear entornos de aprendizaje (contextos de experiencia) que permitan ensayar con problemas reales, pero sin sufrir las consecuencias de la vida real (Gros, 2009). Así, los “juegos serios” no deben ser confundidos con los juegos educativos porque estos están diseñados con un software orientado al aprendizaje, con el objetivo de transmitir contenidos curriculares. Hacen hincapié en los conocimientos que el estudiante necesita aprender. Muchas veces el software educativo se vuelve una imitación de los libros de texto, por lo tanto no es muy popular entre los niños y adolescentes.

Asimismo, existen otro tipo de videojuegos para practicar varias materias sin invertir grandes costos. Por ejemplo, los que entrenan a los pilotos a volar; o aquellos que muestran a los estudiantes de medicina los diferentes órganos de los animales para que, posteriormente, puedan realizar cirugías también simuladas.

El diseño de los videojuegos ha tomado diferentes propuestas teóricas psicológicas preponderantes de cada época durante el transcurso de su historia. A continuación haremos una breve revisión de la relación entre teorías psicológicas y tipos de videojuego.

### **3.2 El soporte psicopedagógico de los videojuegos.**

En los años 1970, los videojuegos se crearon y se impulsaron con un soporte psicopedagógico basado en la teoría conductual. Gros (2008) menciona que, en la primera generación, se encuentran los juegos denominados *arcade*. Se basan en el modelo conductista de aprendizaje: los usuarios deben actuar de cierta manera deseada gracias a la presentación de un estímulo ante el cual tiene que dar una respuesta correcta. Los estímulos contingentes que siguen en general son la retroalimentación de que los habían hecho correctamente. El primer videojuego que surgió desde esta perspectiva fue *Pong*, el cual se popularizó en 1972. Este simulaba un tenis de mesa y la pantalla de la consola estaba dividida en dos. El jugador debía controlar la pelota de forma vertical del lado izquierdo de la pantalla. También podía competir contra la computadora u otro jugador humano que ocupaba el lado derecho de la pantalla y el cual lanzaba la pelota. Ganaba aquel que tenía más puntos al devolver siempre la pelota a su adversario sin dejarla caer o pasar de largo.

Después de diferentes aproximaciones teóricas en la actualidad, sobresale el soporte constructivista, apoyado por los mecanismos de inteligencia artificial (IA). Los videojuegos de la segunda generación cuentan con dos posturas constructivistas: la psicología genética piagetiana y la teoría cognoscitiva, en especial la ausubeliana y la sociocultural de inspiración vigotskyana (con menos intensidad). Así, de acuerdo con la explicación anterior, podríamos decir que la psicología genética de Piaget enseña a las personas a aprender la lógica de los juegos digitales de manera indirecta, es decir que es el propio jugador quien va entendiendo cómo funciona mientras lo hace (aprendizaje por descubrimiento). En efecto, el usuario va adquiriendo habilidades jugando, pues existen elementos facilitadores bien diseñados y organizados para que avance (Gros, 2008). Estos elementos pueden ser evidentes (ayudas, guías directas) o pueden ser invisibles (pistas visuales, sonidos, ayudas indirectas).

Los videojuegos retoman la intención de enseñar a aprender a través de diferentes estrategias (aprendizaje estratégico) propuestas por David Ausubel

(2006). Todo está diseñado para que se desarrollen estrategias y habilidades cognitivas. Estas le permiten al usuario enfrentarse a los desafíos para que pueda avanzar en el juego. Así, se le permite sentir que tiene el control del juego y, por lo tanto, se siente motivado para continuar con la misión hasta cumplirla. A medida que avanza, el nivel de dificultad se va adaptando a las habilidades y estrategias que ya domina.

En avances posteriores y gracias a la adición de elementos de inteligencia artificial, los videojuegos se convierten en un importante elemento para el aprendizaje al constituirse como una Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978) en donde las habilidades que el jugador tiene en potencia se concretizan a partir de los mecanismos de IA incluidos en la programación del software y adaptados a las necesidades de cada usuario. En el sentido ausubeliano, se construye un andamiaje particular para cada aprendiz. A través de su acción, tropiezos y logros, reflexiona sobre sus estrategias a través de las ayudas programadas y la retroalimentación recibida.

Los videojuegos son herramientas de aprendizaje y de enseñanza situadas idóneas porque permiten aprender con experiencias reales dentro del contexto educativo y propiciar la cognición situada. Consisten en una propuesta pedagógica que tiene mucho respaldo en el campo de la didáctica contemporánea para la enseñanza de una segunda lengua, como lo veremos a continuación.

### ***3.2.1 Los videojuegos como un ejemplo de enseñanza situada***

El constructivismo representa un concepto importante para la enseñanza y el aprendizaje: la cognición situada establece la importancia de la actividad social y del contexto en el proceso de aprendizaje. Los estudiantes en las escuelas forman parte de una comunidad (cultura) para aprender conocimientos que se consideran relevantes para ella. De aquí surge el concepto de comunidad de práctica: una “agrupación de personas con metas y propósitos compartidos, involucradas en un proceso de aprendizaje colectivo, que participan en un campo de actividad humana determinada” Brown, Collins y Duguid (1989).

Así, la enseñanza situada busca estimular el acto de aprender a través de las experiencias y anima a los estudiantes a reflexionar sobre éstas para ser capaces de utilizarlas para futuros aprendizajes. De esta manera, el contexto creado por el docente ayuda a proponer situaciones significativas altamente motivadoras para las interacciones entre los aprendices.

Hoy en día, los estudiantes son considerados actores sociales que no solo llevan a cabo ejercicios lingüísticos, sino también tareas en las que resuelven una diversidad de problemas porque movilizan estratégicamente las competencias con las que cuentan; estos hechos concuerdan con los señalamientos de la aproximación. Los docentes toman en cuenta que todo lo que se hace dentro del salón de clase son acciones reales que promueven la comunicación natural entre todos los integrantes del grupo. Además, la actividad didáctica que se propone para trabajar con esta perspectiva en el salón de clase es el aprendizaje basado en proyectos: cada equipo de estudiantes podría ser considerado una comunidad de práctica con una misma meta y que están involucrados en un aprendizaje colectivo y participativo.

Según Gros (2008), los videojuegos de la tercera generación han tomado en cuenta en su diseño principios de la enseñanza situada y del aprendizaje enraizado en la práctica en contextos determinados. Estos promueven la interacción y la participación de los jugadores al estar inmersos en tareas complejas de resolución de problemas. Por ejemplo, a medida que los juegos digitales se volvieron más complejos, comenzaron a usar tutores inteligentes (andamios) y grupos de afinidad o comunidades de práctica para aprender y ayudar a los usuarios novatos a entender sus interfaces y sistemas cada vez más sofisticados.

De hecho, los grupos de afinidad creados por los jóvenes es una de las principales señales de que esta generación está aprendiendo y distribuyendo el conocimiento de forma nueva. Los videojuegos en donde se encuentran una gran interacción y participación de las personas dentro y fuera del juego son los denominados “Juegos Masivos Multijugadores en Línea” *MMOGs* (abreviación en inglés).

Paradójicamente, a diferencia de la enseñanza tradicional, que sigue siendo el paradigma predominante en los salones de clase, los videojuegos han evolucionado rápidamente: en ellos se han incorporado todos los nuevos planteamientos de la psicología y de la pedagogía contemporánea. Por eso probablemente resultan tan atractivos para los participantes y tan efectivos para la enseñanza de temas específicos y estrategias intelectuales (cognitivas y metacognitivas) para el aprendizaje; estas metas socialmente son asignadas a la educación escolarizada.

### ***3.3 Los videojuegos y sus principios de aprendizaje***

Gee (2003) encuentra en el diseño de los buenos videojuegos comerciales treinta y seis principios de aprendizaje que no se encuentran en la enseñanza de la gran mayoría de las instituciones educativas actuales. El videojuego como uso didáctico puede ser relevante gracias a su capacidad para motivar al aprendiz para alcanzar la meta y gracias al uso de la lengua enseñada para comunicar. En otras palabras, puede apropiarse del idioma de forma “natural” porque este está cumpliendo una función central para la consecución de la meta del jugador y para la comunicación con los otros miembros del juego.

Es frecuente que los adolescentes empleen videojuegos en idiomas extranjeros que no formen parte de su contexto familiar y social. Es a través de las comunidades de juego que se van apropiando de la lengua y que surge la motivación por dominarla. Por ejemplo, podemos citar el coreano, objeto de gran interés de los jóvenes y niños mexicanos. A pesar de los miles de kilómetros de distancia entre ambos países, las comunidades virtuales de juego los convierten en algo inmediato y propio de la acción de los jóvenes.

Por todo eso, en el presente trabajo surge el interés por incorporar el videojuego como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje del francés como LE en el bachillerato. A continuación se describirá brevemente la manera en qué se puede llevar a cabo: para realizar un trabajo de campo, se realizará una búsqueda de videojuegos en francés que se evaluarán en cuanto a su

accesibilidad. Se establecerá un soporte del videojuego elegido; se considerará el nivel de dificultad: A1 del CECR y la actividad a trabajar: la comprensión escrita. Se observará detenidamente la posibilidad de relación con los programas de la asignatura de francés de la ENP. Por último, se verificará que contenga diversas metodologías de enseñanza y de aprendizaje: la de descubrimiento (Piaget), la de estrategias (Ausubel) y la enseñanza situada. Asimismo se espera que contenga el mayor número de los principios de aprendizaje que propone Gee (2003).

Algunos son: el multimodal, el campo semiótico, el de grupos de afinidad, el significado situado, el aprendizaje activo y crítico, el diseño, la identidad, el aprendizaje comprometido, el moratorio psicosocial, el logro, la práctica y los modelos culturales sobre el mundo. A continuación describiremos brevemente cada uno de ellos.

### ***3.3.1 El principio de aprendizaje de la multimodalidad***

Este principio consiste en lo siguiente: cuando juega videojuegos la gente está aprendiendo un nuevo alfabeto. El significado y el conocimiento se construyen no solo con palabras (pues la lengua no es el único sistema de comunicación), sino con las imágenes, los textos, las gráficas, las interacciones, las abstracciones del diseño, el sonido, el video, los elementos lúdicos y otros símbolos, todo al mismo tiempo. Así el juego digital se caracteriza por su multimodalidad. Desde nuestro punto de vista, los estudiantes ya están acostumbrados a ello al jugar con este tipo de materiales, por lo que en clase de LE, se podrían emplear los que tienen un diseño propio a la comprensión de las diferentes situaciones de comunicación propuestas.

### ***3.3.2 El principio de aprendizaje del campo semiótico***

Para Gee (2003) la palabra semiótico significa signo e indica cómo las cosas adquieren diferentes significados en diversas culturas y distintos momentos de la historia. Este principio se refiere a aprender los signos de cualquier rama del conocimiento (lenguas extranjeras, física, química, matemáticas). En el caso de la enseñanza de LE, se trata de dominar los signos del francés, italiano, inglés o

alemán en diferentes situaciones, contextos, culturas y periodos de la historia, a tal grado que el estudiante sea capaz de participar en un grupo que comparte el mismo gusto. Sin embargo, en la mayoría de las instituciones escolares actuales, la enseñanza de la LE sigue enfocándose en lo lingüístico, es decir en reglas gramaticales sin llevarlas a la práctica en situaciones comunicativas reales. Por lo tanto, los alumnos no logran comunicarse de manera fluida con las demás personas. De ahí su desmotivación.

### ***3.3.3 El principio de aprendizaje del grupo de afinidad***

Participar en un grupo de afinidad consiste en formar parte de una comunidad que comparta el interés o gusto por un mismo campo semiótico: la gente se reúne principalmente con las mismas metas y, a través de la práctica y los esfuerzos colectivos, las alcanzan de forma colaborativa. Estas agrupaciones no son necesariamente de la misma raza, género, nación, etnia o cultura; solo tienen en común su gusto por un campo semiótico en particular. Actualmente se encuentran en Internet, por ejemplo, varios foros o páginas web con respecto a los videojuegos más populares entre los jóvenes. Estos, no solo intercambian sus opiniones sino también dan consejos de cómo jugar o hacen reseñas sobre lo que más les llama la atención. Por lo tanto, en la enseñanza y el aprendizaje del francés se podría alentar a formar este tipo de comunidades de afinidad, compartiendo el campo semiótico del francés para comunicarse de forma escrita y desarrollar esta habilidad de forma espontánea.

### ***3.3.4 El principio de aprendizaje del significado situado***

El principio de campo semiótico se relaciona con el principio de aprendizaje de significado situado, es decir, los significados no son descontextualizados o generales como sucede en algunas de las escuelas actuales. En estas las diferentes asignaturas se enseñan solo con palabras que no toman sentido en situaciones que permitan a los estudiantes tener experiencias de aprendizaje de significado situado (en contextos específicos). En la enseñanza de LE, sí se usan las actividades de simulación y de juego de roles para contextualizar la situación

comunicativa; sin embargo, lo que ahora hace falta es proporcionar contextos multimodales en los que las significaciones de los signos (palabras, acciones, objetos, artefactos, símbolos, texto, el mismo juego, etc.) se sitúen en la vivencia de los estudiantes y puedan comprender y producir significados. El aprendizaje de significado situado en los videojuegos no es difícil de inferir porque se encuentra dentro de un mundo virtual específico que ayuda a su comprensión.

### ***3.3.5 El principio de aprendizaje activo y crítico***

Sin dudas, aún hoy en día, en las escuelas, los estudiantes siguen aprendiendo los contenidos de los diferentes campos semióticos: lenguas extranjeras, física, química, matemáticas, etc., de forma pasiva, es decir aprendiendo de memoria conceptos. El principio de aprendizaje activo y crítico, contrariamente al aprendizaje memorístico, promueve experimentar (ver, sentir y actuar) el mundo de nuevas formas. Asimismo, impulsa la afiliación a grupos de afinidad a través de Internet (en los cuales es posible que nunca se vean cara a cara) para que lleven a cabo prácticas sociales distintivas según el campo semiótico al que se unan, dando como resultado el desarrollo de recursos para aprendizajes futuros, así como para la resolución de problemas. El aprendizaje activo también es crítico, es decir que el estudiante comprende y produce significados en un campo semiótico particular. Se piensa el campo semiótico como un sistema complejo que contiene varias partes interrelacionadas. Y se aprende a innovar en este campo.

Uno de los principios del enfoque comunicativo es justamente el aprendizaje activo; sin embargo, se tendría que agregar el aprendizaje crítico en el que los estudiantes generen conocimientos innovadores que los identifiquen como miembros de un grupo de afinidad en donde el campo semiótico sea el francés. Y desde luego, promover la afiliación a grupos de afinidad.

### ***3.3.6 El principio de aprendizaje del diseño***

El principio de diseño se refiere a que todo campo semiótico tiene un diseño interno y uno externo. El interno consiste en el contenido específico de un campo



semiótico dado. Por ejemplo, cada tipo o género de videojuego (de estrategias, de acción, de aventuras, etc.) tiene aspectos propios que lo diferencian del diseño interno de los demás. El externo está formado por el grupo de personas que comparte el diseño interno de algún tipo o género de videojuego (o de varios) a través de interacciones sociales. En el caso de los videojuegos, estos grupos de afinidad pueden estar formados por los diseñadores, los productores, los jugadores, los creadores de revistas y los foros de discusión sobre los videojuegos.

Así, en las escuelas, se enseña el diseño interno (el contenido) de los diferentes campos semióticos (lenguas extranjeras, física, química etc.), pero también es recomendable promover el diseño externo (fomentar la creación de grupos de afinidad) para que los alumnos, a través de este tipo de experiencias, logren pensar, actuar y realizar productos en relación con el campo semiótico que están estudiando. En efecto, a través del contenido y de las prácticas sociales, la gente puede experimentar pensar, actuar, interactuar, valorar y sentir como un tipo de profesional que pertenezca a dicho campo semiótico. Este último está estrechamente relacionado con el principio de identidad que veremos a continuación.

### ***3.3.7 El principio de aprendizaje de identidad***

En los videojuegos, se pueden observar tres tipos de identidades. La primera es la de la persona real: el individuo que está jugando en ese momento en el mundo real y el cual cuenta con varias identidades [estudiante, mexicano, clase media]. La segunda consiste en la identidad virtual (el personaje con características únicas, creado por el jugador) y la tercera, en la identidad proyectiva (el “yo” del usuario del mundo real y su “personaje” creado en el mundo virtual). Gracias a esta última, el joven trasciende las limitaciones tanto de la identidad virtual como de la real porque están proyectando sus propias esperanzas y deseos sobre ese protagonista, aunque las tres personalidades actúen al mismo tiempo, como un todo.

El principio de identidad se podría aplicar en la escuela para cada asignatura, alentando a los estudiantes a asumir la personalidad de un científico, un químico, un historiador, un geógrafo, etc., es decir, que traten de pensar y de resolver problemas como si realmente fueran cada uno de estos profesionistas. Pues, si el alumno toma la identidad proyectiva de uno de estos personajes (con una historia de persistencia, resistencia al fracaso, colaborativo, escéptico y creativo), sucede algo mágico. Descubrir que puede asumir en cierto nivel esta identidad virtual como una identidad del mundo real.

Además, el estudiante llega a ponerse en la piel de este tipo de profesionista que ha creado y ha deseado ser, lo que lo llena de nuevos poderes en sí mismos. En efecto, esta experiencia lo llevará a afiliarse a un grupo para aprender más o incluso, a criticar las diferentes disciplinas. Así, las identidades virtuales (por ejemplo la de un científico de cierta rama del conocimiento), en una buena clase de ciencias, ayudan a los jóvenes a sentirse capaces y, por lo tanto, a comprometerse con el mundo, a interactuar, actuar y pensar conforme a estas identidades. En la enseñanza de LE, sí se realizan actividades en las que asumen una identidad ficticia, sobre todo, para aquellas personas que les cuesta trabajo hablar de sí mismas. Además, en las actividades basadas en la realización de proyectos, se pide a los alumnos que tomen la personalidad de un tipo de investigador en función del problema a resolver.

### ***3.3.8 El principio de aprendizaje comprometido***

El principio de aprendizaje comprometido está estrechamente relacionado con el principio de identidad. El estudiante al tomar la identidad virtual de un profesionista dado y pueda lograr los desafíos que se le plantean en clase, tendrá que invertir mucho esfuerzo, práctica y tiempo en su identidad del mundo real. De hecho, según Gee (2003), las personas no pueden aprender de manera profunda (aprendizaje activo y crítico) si no están dispuestas a dedicarse completamente en términos de tiempo, esfuerzo y participación activa. Así, el aprendizaje comprometido, gracias a la identidad virtual de un profesionista dado, permite este involucramiento. Además, hace sentir a los estudiantes que, si son aprendices

exitosos en dicho campo semiótico, serán apreciados y aceptados por el grupo de afinidad asociado a este.

### ***3.3.9 El principio de aprendizaje del moratorio psicosocial***

Hablamos de principio de moratorio psicosocial cuando los estudiantes toman riesgos en el mundo virtual sabiendo que las consecuencias del mundo real no los perjudican de manera directa. Así, en un espacio de aprendizaje, donde se toma la identidad virtual de un científico, el costo de fracaso es relativamente bajo, pero de una gran recompensa para el éxito. En cuanto al videojuego, si uno falla, puede comenzar de nuevo tantas veces como quiera. Además, los videojuegos dan la opción de personalizar el juego según el nivel de dificultad con el que cada jugador pueda lidiar. De la misma manera, en la enseñanza de LE, con el enfoque comunicativo, el error es visto como parte del proceso de aprendizaje del idioma que se está aprendiendo. Lo que hace falta es el tiempo para practicar cuantas veces sean necesarias para aumentar el nivel de la LE y sobre todo personalizar la enseñanza. Entonces, cuando los usuarios toman la identidad del profesional, los docentes se enfrentan con la dificultad de saber cómo piensa y actúa cada uno de ellos en su rama, para poder guiarlo mejor.

### ***3.3.10 El principio de aprendizaje del logro***

Otro principio importante es el del logro: se trata de recompensar, desde el inicio del juego, a cada uno de los participantes y brindarles una enseñanza personalizada. A través de la retroalimentación, que funciona como una forma de evaluación del proceso de aprendizaje, se indican los logros que va obteniendo el usuario. En la enseñanza de LE, desgraciadamente, por la cantidad de estudiantes en las escuelas, no se ha podido lograr realmente una enseñanza personalizada. De hecho, el aprendizaje de LE podría mejorarse mucho si el docente le dijera al estudiante que su trabajo fue bueno o cómo podría mejorar ciertos aspectos lingüísticos y, eso, en el momento adecuado. Sería más eficiente que solamente corregir lo que es incorrecto y sin explicárselo.

### ***3.3.11 El principio de aprendizaje de la práctica***

La práctica es fundamental en el diseño de un buen videojuego. Como ya lo mencionamos antes, el jugador puede recomenzar la partida cuantas veces sean necesarias para pasar de nivel. El entrenamiento lo capacita para desafíos más complejos. En el aprendizaje de LE, funciona de la misma manera: hay que invertir mucho tiempo para dominar el idioma. Desde el enfoque comunicativo, las actividades propuestas son de diversa índole para propiciar la práctica y que no se aburran los estudiantes. Se proponen varios contextos y diferentes situaciones comunicativas. Como dijimos antes, la ejercitación favorece el aprendizaje activo y crítico, para que los estudiantes se empoderen del mundo real contemporáneo. Sin embargo, lo que impide practicar mucho en el salón de clase es la falta de tiempo.

### ***3.3.12 El principio de aprendizaje de modelos culturales sobre el mundo***

Por último, es muy importante que los estudiantes lleguen a pensar conscientemente y reflexivamente sobre algunos de sus modelos culturales con respecto al mundo, sin denigrar su identidad, sus habilidades o sus afiliaciones sociales, y los yuxtapongan a nuevas prácticas que puedan entrar en conflicto o se relacionen con ellos de varias formas. Dicho de otra manera, los arquetipos culturales son imágenes, historias, principios o metáforas que capturan lo que un grupo particular encuentra “normal” o “típico” en un determinado fenómeno. Sin embargo, los modelos culturales no son verdaderos ni falsos, sino que capturan solo una visión parcial de la realidad, una que ayuda a los grupos (humanos) a realizar su trabajo diario sin una gran cantidad de planificación previa y conocimientos conscientes. Entonces, están destinados a ayudar a las personas a entenderse a sí mismas y a los otros, para colaborar en actividades con quienes comparten las mismas referencias.

En el videojuego, este principio toma su fuerza a través de los mundos virtuales, pues en ellos, los jugadores se acercan a diversos modelos culturales. A continuación precisamos este principio, a través de un ejemplo que lo ilustra

claramente. Existe un juego digital en el cual se debe tomar el rol de un israelí o el de un palestino. Así, el participante puede vivir dos lados del conflicto y quizás decida experimentar la venganza, ya sea de un lado o del otro o, más bien, prefiera el cese al fuego.

Las nuevas tecnologías facilitan el diseño de videojuegos realistas y sofisticados que permiten a los jugadores ser cualquier tipo de persona o vivir en cualquier tipo de mundo que los diseñadores puedan imaginar. Así, pueden experimentar el modelo cultural al que no pertenecen, e intentar, aunque sea solo durante el juego, pensar, sentir y actuar de esa otra forma. De tal manera que, al ponerse en la misma situación que los otros, pueda llegar a comprender y respetar dicho arquetipo cultural. De hecho, algunos alumnos de francés tienen una motivación intrínseca por el estudio de este idioma porque sienten un gran deseo de compartir las referencias de los nativos.

En definitiva, estos principios educativos analizados en los videojuegos por Gee (2003) coinciden con la nueva metodología sugerida para la enseñanza y el aprendizaje del francés lengua extranjera: la perspectiva orientada hacia la acción.

### **3.4 El diseño altamente motivante de los buenos videojuegos**

El diseño altamente motivante de los buenos videojuegos permite a los usuarios llevar a cabo una serie de tareas para alcanzar varios desafíos o metas realizados a través de una historia atractiva. Las tareas siempre ponen en acción al jugador y este está consciente de que la tarea no es fácil y se necesita cierto tiempo para lograrla (decima característica de una actividad altamente motivante en el aula)<sup>15</sup>. Pese a esto, experimenta una gran satisfacción al sentirse capaz de cumplir con su misión. Algunos ejemplos de metas pueden ser los siguientes: salvar a la princesa en *Super Mario Brothers* o formar parte de un grupo de jugadores de élite en *Word of Warcraft*, es decir, acciones que podrían realizarse

---

<sup>15</sup> Véase el segundo capítulo sobre las diez características altamente motivantes de una actividad en clase sugeridas por Viau (2009).

en la vida real (segunda característica de una actividad altamente motivante en el aula).

Asimismo, se propone una diversidad de misiones para llegar a la meta, cada una con objetivos claros y precisos, lo que encanta a los usuarios de estos juegos. En los diferentes tipos o géneros de videojuegos existe una colección organizada de tareas interrelacionadas entre sí, además de favorecer el alcance de diferentes objetivos (cuarta característica de una actividad altamente motivante en el aula). En efecto, esto es justamente lo que nos gustaría para nuestros alumnos de LE en el salón de clase.

Del mismo modo, los videojuegos están estructurados para permitir al jugador elegir (cuarta condición de una actividad altamente motivante en el aula), de modo que él siempre esté consciente de lo que está haciendo y de por qué lo hace. Todo esto lo estimula a continuar. En didáctica, estas reflexiones se denominan estrategias metacognitivas: se trata de observar qué se hace y cómo se hace para aprender. Dichas estrategias deberían ser enseñadas a los alumnos del mismo modo que lo hacen los juegos digitales; les proporcionaríamos herramientas que los capacitarían para desafíos cada vez más complicados. Tal como señala la psicología cognitiva, el estudiante es responsable de su aprendizaje, por ello, se promueve su autonomía a través de aprender a aprender, es decir brindarle las herramientas que le permitan actuar por sí mismo.

En efecto, al proponerle una gran diversidad de acciones, los videojuegos ofrecen una multiplicidad de experiencias al jugador. Este puede ser un agente secreto del FBI o un súper hombre con poderes especiales; esta característica le genera una alta satisfacción porque siente que tiene el control de estas experiencias. Dicha motivación hace que los usuarios se comprometen a realizar todas las tareas porque las relacionan con la vida real. Eso es una característica de una actividad altamente motivante en el aula para los estudiantes. Desde el punto de vista de Gee (2003), en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en el sistema educativo actual, no se ofrecen tareas en las que los estudiantes puedan crear una personalidad virtual, ni mucho menos varias experiencias en

relación con el personaje para resolver problemas que aquejan a la sociedad actual.

Es necesario aclarar que el diseño de los buenos videojuegos está programado para ofrecer tantas situaciones como las que el jugador sea capaz de enfrentarse, es decir que son suficientes y variadas para que no se dé por vencido. Además, el diseño de los buenos videojuegos siempre se centra en el usuario y le brinda un juego equilibrado y adaptado a sus necesidades y nivel para que no se dé por vencido ni sienta que es demasiado fácil. Eso corresponde a la quinta condición de una actividad altamente motivante en el aula: un desafío justo a la capacidad del estudiante.

Todos estos elementos se podrían retomar para la enseñanza y el aprendizaje de LE al planear las actividades pedagógicas. Los docentes, al tomar en cuenta tanto las necesidades como el nivel de lengua de los estudiantes, permiten que estos se sientan capaces de realizar las actividades que les proponen. De la misma manera al tener un particular cuidado en hacer retroalimentación a cada una de las acciones realizadas por los alumnos y, si fuera posible, llevar una bitácora de los avances o fracasos de los estudiantes para poder otorgarles las estrategias que les ayuden a pasar los obstáculos con los que se enfrentan, los motivarían a alcanzar los objetivos previstos.

Los videojuegos denominados “juegos masivos multijugadores en línea” (*MMOGs*) son los mejores ejemplos de los juegos que proponen varias tareas realizadas en equipos. Estos están formados por jugadores de todas partes del mundo y se juegan en tiempo real. Cada grupo posee un cierto tipo de habilidades especiales que se desarrollan a través del juego. Así, la cooperación grupal es indispensable en un juego *MMOGs*: para alcanzar las metas que se originan de múltiples tareas que a su vez están estratificadas, entrelazadas, superpuestas y a veces contradictorias, se necesita la participación de todos los equipos para tener éxito (octava característica de una actividad altamente motivante en clase).

De la misma manera, se requiere que los jugadores hagan uso de estrategias, de la lógica, de la deducción, de las destrezas y de las habilidades que solo algunos equipos poseen para lograr los desafíos propuestos por el

videojuego. Lo anterior demuestra el grado de compromiso cognitivo que tienen los participantes (sexta característica de una actividad altamente motivante en clase). Este tipo de juegos promueve la comunicación gracias a la negociación de varias demandas entre los jugadores y da como resultado experiencias lingüísticas auténticas adicionales para los estudiantes/jugadores. Así, los videojuegos emplean metodologías de enseñanza y aprendizaje nuevas dado que las tareas orientadas hacia la meta se encuentran en los videojuegos *MMOGs*.

Por un lado, los principios de diseño de los videojuegos *MMOGs* promueven la interacción de forma cooperativa, competitiva y distribuida en un entorno de aprendizaje que tiene inmersos a los jugadores. Cada grupo trabaja de forma cooperativa para alcanzar las metas propuestas, pues cada equipo tiene capacidades indispensables para llevar a cabo la tarea. El diseño de los videojuegos para dar y registrar retroalimentación a los usuarios es realmente efectivo. Tal como señala Gee (2003), el software de los videojuegos registra cada movimiento de los jugadores para brindarle un aprendizaje personalizado, es decir las estrategias necesarias para que logre los desafíos propuestos. Para que haya aprendizaje, las personas reciben en contextos específicos los recursos que pueden ser inmediatamente aplicados a lo que se está aprendiendo. Por ejemplo, siempre aparecen en las pantallas las herramientas necesarias para alcanzar la meta en ese punto específico del juego. Además aparecen los puntos positivos (evaluación formativa) que se van acumulando a favor del jugador. También aparecen los puntos negativos (los errores), aunque estos son necesarios, pues lo está preparando para desafíos más difíciles. En el caso de la enseñanza de LE, las herramientas serían proporcionar las diversas estrategias de aprendizaje que ayudarían a los alumnos a alcanzar los objetivos planteados. Desde luego, también tendría que recibir avisos de sus progresos y de lo que puede mejorar.

Los videojuegos cuentan con el recurso del *andamiaje*<sup>16</sup>. Desde la perspectiva sociocultural, este concepto es un marco pedagógico para propiciar la

---

<sup>16</sup> Vigotsky (1978) crea el concepto de *andamiaje* para explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el docente con sus alumnos". Véase, Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 375.



retroalimentación enfocada en la Zona de desarrollo próximo de un estudiante (ZDP). El *andamiaje* puede implicar dividir una actividad o una idea compleja en partes manejables o proporcionar herramientas tales como gráficos, esquemas de rúbricas u otros sistemas de organización que puedan mediar en la finalización exitosa de una actividad. Además, el *andamiaje* consiste en las estrategias de aprendizaje e, incluso, las actividades grupales pueden actuar como *andamiaje* porque permiten a los individuos alinear la (ZDP) y compartir sus conocimientos y experiencias. Así, los videojuegos están diseñados con todas las herramientas y estrategias que los jugadores necesitarán para llevar a cabo la meta propuesta y cumplir con los objetivos planteados. El diseño de los videojuegos siempre toma en cuenta lo que la gente ya sabe y domina porque a partir de estos conocimientos se integrará la nueva información que se quiere enseñar. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras, las planeaciones de clase también podrían tener en cuenta este último punto.

Es necesario subrayar que un elemento fundamental de cualquier sistema de videojuego es la oportunidad de fracasar con intentos ilimitados de repetición y mejoría, esto es lo que se denomina “estados fallidos”. Así, la naturaleza inherente de los estados fallidos en los juegos digitales alienta a la persona a seguir jugando y mejorando cada paso en el camino. Los errores son aceptados y, al mismo tiempo, corregidos a través de numerosos mecanismos gracias a una serie de tareas de bajo riesgo. Dentro de este diseño, los jugadores cuentan con el *andamiaje*, es decir con recursos (conocimientos, competencias y habilidades) que están a su disposición solo cuando se necesitan. En los videojuegos, la retroalimentación sirve como instrucción para proveer los recursos necesarios de aprendizaje. Desde nuestro punto de vista, en la enseñanza y el aprendizaje de LE, los docentes aún se preocupan por los errores cometidos por sus estudiantes pero, muchas veces, no pueden brindar enseñanza personalizada debido a la gran cantidad de alumnos que atienden y por la falta de tiempo.

Sin duda, los estudios que consideran los videojuegos como soportes de enseñanza, demuestran que las personas aprenden cómo se juegan usándolas. El diseño está elaborado de tal forma que por una parte, provee la retroalimentación

que el jugador necesita; por otra parte, se enfocan en la ZDP de cada usuario y cada juego brinda un *andamiaje* almacenando recursos, automatizando acciones y proporcionando un sentido de agencia. Este último concepto se entiende como “el estilo personal, la autoconfianza y el autocontrol que permiten al individuo actuar tanto de una manera socialmente aceptable como personalmente significativa” (Posner, 2004 citado en Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 56).

La retroalimentación es fundamental en los videojuegos porque guía a los jugadores a navegar de manera exitosa en el espacio digital. Además, tiene un papel significativo en las decisiones que toman los participantes para continuar o abandonar el juego. Contribuye a que experimenten el estado de flujo (de placer) propuesto por Csikszentmihalyi *et al.*, (2005). Por último, es una ayuda gracias a la cual uno se vuelve experto, sigue jugando un gran lapso de tiempo, incluso cuando aumenta el grado de dificultad. En fin, la retroalimentación inmediata que los usuarios reciben en respuesta a sus acciones en los videojuegos se convierte en una motivación para seguir entrenándose (Eglesz, Feket, Kiss e Izso (2005).

Los videojuegos tienen otra ventaja: cuentan una historia que les da sentido gracias a las imágenes y a los gráficos que ejemplifican la situación que genera los retos a aceptar. Así, se puede emplear estrategias adecuadas. El diseño de los juegos digitales usa narrativas para dar una tela de fondo cultural a las reglas del juego y, de esta manera, se crea un contexto de inmersión. El empleo de relatos con personajes, historias, imágenes de mundos ficticios estructura el videojuego y a través de estos elementos, se orienta hacia la meta, se promueve la interacción y se enseña a los usuarios cómo actuar. La narrativa es, por lo tanto, una parte importante de los videojuegos que se vuelven sumamente motivadores.

Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, los estudiantes pueden estar altamente motivados, demostrar un compromiso cognitivo y permanecer en estado de flujo (de placer) en las clases de idiomas si cuentan con los elementos de los buenos videojuegos. Como lo vimos anteriormente, los principales son: suficientes desafíos (tareas diversificadas e interrelacionadas, enfocadas en los centros de interés de los alumnos, adecuadas a su nivel y con el tiempo suficiente para su realización); objetivos claros; una

interacción con los demás; una retroalimentación significativa y el desarrollo de un sentido de agencia (autoconfianza y autocontrol para actuar de manera significativa). Estos elementos son los que animan a las personas a jugar videojuegos por un lapso de tiempo prolongado (Gee, 2007; Prensky, (2006); Taylor, (2006).

Cabe mencionar que el estado de flujo tiene tres efectos en los jugadores. El primero es que ellos están extremadamente involucrados en el videojuego y el rendimiento para lograr todos los desafíos propuestos está en su apogeo. El segundo es que los usuarios logran una concentración total para realizar la tarea. El tercero es cuando pierden la noción del tiempo porque desaparece la consciencia del yo. Así, un estado de flujo puede dar como resultado el logro de varios desafíos, el alcance de varias metas aparentemente sin mucho esfuerzo. Creemos sinceramente que llevar a nuestros alumnos a este estado de flujo retomando los elementos del videojuego para que les guste nuestra materia nos motivaría como docentes a mejorar nuestras prácticas pedagógicas cada vez más.

En conclusión, la motivación tanto en los videojuegos como en la enseñanza y el aprendizaje de LE es primordial para que los jugadores/estudiantes se sientan capaces de llevar a cabo las tareas propuestas, tengan el control de la situación y, por ende, se comprometan y se esfuercen a lograr las actividades, logrando de esta manera el éxito en el aprendizaje.

Los estudios sobre la importancia del diseño de los videojuegos como soporte didáctico han promovido dos planteamientos pedagógicos para acercarlos a las instituciones educativas, y así motivar a los alumnos a estudiar una LE. La primera se denomina la enseñanza y el aprendizaje de una LE *mejorada* por el videojuego y la segunda se llama la enseñanza y el aprendizaje de una LE *basada* en el juego. A continuación explicamos en qué consiste cada una.

### ***3.5 La enseñanza y el aprendizaje de una LE mejorada por el videojuego y la enseñanza y el aprendizaje de una LE basada en el videojuego.***

En la enseñanza y el aprendizaje de una LE mejorada por el videojuego, se trata de trabajar con un material auténtico (videojuegos comerciales), y por lo tanto, hay que planear, organizar, seleccionar y elaborar las actividades pedagógicas necesarias para que nuestros estudiantes puedan adquirir la competencia comunicativa que deseamos que dominen en la LE. Mientras que en la segunda propuesta, además de retomar el diseño altamente motivador de los buenos videojuegos comerciales, se agregan objetivos específicos de aprendizaje y se propone una secuencia didáctica de acuerdo con la asignatura enseñada. Es muy importante esta diferencia porque este trabajo se enfoca en la enseñanza y el aprendizaje de la LE mejorada con el videojuego.

#### ***3.5.1 La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras mejorada por el videojuego.***

En este caso, se hace uso de videojuegos vernáculos que no están diseñados con fines educativos, sino que están a la venta por Internet o en tiendas. Pueden reproducirse en consolas, computadoras o dispositivos portátiles: PlayStation Vita Wii, Nintendo Switch o en aplicaciones Web. Existen miles de videojuegos comerciales, en docenas de idiomas, géneros y configuraciones de jugadores. Las investigaciones sobre este tipo de soporte buscan cómo promueven el aprendizaje tanto de L2<sup>17</sup> como de LE, y cómo estas adquisiciones pueden realizarse en entornos pedagógicos. En efecto, los juegos digitales cuentan con elementos que ofrecen un gran potencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la LE, Sykes y Reinhardt, (2012); Gee, (2002); Prensky, (2001); Gros (2009).

---

<sup>17</sup> La L2 se aprende en el contexto donde se habla la lengua con o sin enseñanza formal.

El Grupo F9 (2000) dirigido por Gros (2006) ha promovido el uso de videojuegos vernáculos (comerciales), proponiendo diversas planeaciones de actividades para el aula. Por ejemplo, para la clase de historia utilizan el videojuego llamado *Age of Empires I* y *Age of Empires II: The Conquerors Expansion 1*. Este soporte le ha permitido introducir el tema de la evolución histórica en diferentes campos del conocimiento: tecnológico y político. Ayudó a comprender algunas razones por las cuales ocurren las guerras y cómo la tecnología ayuda al desarrollo del hombre. Asimismo, el diseño de estos videojuegos, que contiene gráficos, no solo les brindó la posibilidad de analizarlos sino también de sacar la proporcionalidad y la estimación de los datos. Los resultados obtenidos fueron muy gratificantes. Por eso el Grupo F9 continúa empleando juegos digitales para aumentar la motivación hacia el aprendizaje de cualquier materia escolar. Además, profundizaron valores en el sentido de no conquistar territorios a través de la agresión sino por el desarrollo de los países gracias a la colaboración, el respeto y la sostenibilidad. En cuanto a la enseñanza de una lengua extranjera, con este material se pidió describir a los personajes y los ambientes de las diferentes civilizaciones. De esta forma, las clases de idiomas fueron más estimulantes y divertidas para los alumnos.

Según Sykes y Reinhardt (2012) los videojuegos han resultado un material didáctico atractivo a los ojos de los estudiantes de francés lengua extranjera, pues para trabajar la expresión escrita, principalmente para los niveles B1 y B2, se les pide que narren en este idioma la historia de su videojuego favorito. Se les exhorta también a hacer un “cahier de bord” (un diario) en el que vayan narrando la experiencia vivida durante el juego, así como sus impresiones, satisfacciones o frustraciones. En estos niveles los alumnos elijen el videojuego que más les haya gustado y lo presenten de forma oral a sus compañeros. Esta intervención logra convencer a sus condiscípulos de que lo prueben, exponiendo todas las ventajas que se obtienen al jugarlo. En este grupo se percibió no solo una mayor participación en la clase de lengua, sino también una gran mejoría tanto en la semántica como en la pronunciación del francés.

Por su parte, Urías (s.f.), inspirado en el Grupo F9, está convencido del potencial que pueden aportar los videojuegos a la didáctica, por lo que elige trabajar la historia con el *Europa Universalis IV*. Para eso, planea cuidadosamente los contenidos que quiere transmitir a sus alumnos, describe los objetivos a alcanzar, pero sobre todo expone la metodología para hacerlo. Así, demuestra cómo este tipo de soporte promueve aprendizajes significativos y aumenta considerablemente la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la historia. En efecto, ellos alcanzaron los objetivos fijados y aumentaron su interés por la historia. De hecho, en la mayoría de los ejemplos investigados con el uso de los videojuegos en el aula, la motivación de los aprendices mejoró y su nivel de conocimientos aumentó notoriamente.

Sin embargo, los juegos digitales nunca podrán realizar todas las actividades de la LE, y mucho menos, son considerados como un todo para el estudio de los idiomas. Además, algunos estudiantes no siempre responderán positivamente a un videojuego comercial a pesar de estar extraordinariamente bien diseñado; es necesario diversificar el tipo de material para el aprendizaje. Así, los docentes conscientes de los beneficios de los videojuegos vernáculos, los utilizan como una opción más para llevar al salón de clase. De esta manera, los videojuegos al igual que cualquier otro material auténtico como las películas, los videos o reportajes se analizan con anterioridad para adaptarlos al nivel de los alumnos. Además, se organizan y seleccionan los elementos detonadores de aprendizaje a través de actividades pedagógicas bien planeadas para que los jóvenes alcancen los objetivos programados. Como las películas, que están clasificadas por el tipo de público, los videojuegos lo están por edades.

### ***3.5.2 La enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera basada en el videojuego.***

En este caso, los videojuegos se refieren a los “juegos serios” que imitan el diseño de los videojuegos comerciales para conservar el alto grado de motivación logrado entre los usuarios, pero brindando contenidos de aprendizaje. El docente

solo tiene que realizar las actividades ya propuestas en el videojuego, sin planear, organizar, seleccionar ni elaborar otras actividades. Las nuevas tecnologías permiten diseñar y crear nuevos juegos digitales para enseñar y adquirir conocimientos específicos, es decir que ya traen una propuesta pedagógica con objetivos de aprendizaje y con actividades ya elaboradas por los diseñadores, tal como los libros de idiomas. Lo anterior resulta interesante cuando el profesor no tiene el tiempo de crear nuevas actividades inspiradoras para sus alumnos.

Los entornos basados en videojuegos son especialmente útiles para orientar funciones específicas de la lengua que, en muchos casos, no son factibles de abordar a través de prácticas tradicionales en el aula, como por ejemplo pedir disculpas en español<sup>18</sup>. Los “juegos serios” fueron creados para diferentes fines, como por ejemplo el denominado *Asthme: 1,2,3...Respirez!* que fue construido para sensibilizar a los jóvenes quebequenses de 15 a 17 años a la problemática del asma. Los resultados muestran cómo este juego fue jugado por estos adolescentes con facilidad y obtuvo un grado muy elevado de satisfacción. Otro ejemplo es el “juego serio” *GéoÉdu3D: Évolution des jeux sérieux vers la mobilité et la réalité augmentée au service de l'apprentissage en science et technologie*. Este juego fue utilizado para la clase de ciencias y tecnología, y los resultados muestran que los estudiantes desarrollaron habilidades de orden superior (pensamiento crítico, manejo de la información, solución de problemas, creatividad, análisis, evaluación y autoevaluación), participaron de manera activa durante el juego y se sumergieron en él tal como lo hacen los jugadores de videojuegos comerciales, Dickey, (2005); Rieber & Matzko, (2001).

Por su parte Dumont *et al.* (2011), al igual que a muchos profesores nos gustaría que los alumnos estudien nuestra materia con el mismo interés que cuando juegan videojuegos. Por ello a los autores les surgió la idea de crear los “juegos serios” y lograron que sus alumnos se sumergieran en él con gran placer.

---

<sup>18</sup> Sykes y Reinhardt (2012:5) explican que el videojuego llamado *Croquelandia* es un entorno inmerso y sintético que explícitamente apunta a la adquisición de solicitudes y disculpas en español.

Para lograr este resultado, les llevó muchísimo tiempo concebirlo dado que querían que se asemejara lo más posible a los videojuegos comerciales.

Squire (2008) afirma que el movimiento hacia el aprendizaje basado en videojuegos representa más que un cambio: para él, es una transformación hacia un nuevo modelo de aprendizaje en línea que se centra menos en el contenido y más en el diseño de experiencias para estimular nuevas formas de pensar, actuar y ser en el mundo. Además, el autor explica que el paradigma emergente del aprendizaje basado en videojuegos se fundamenta en un conjunto de principios de los cuales nos parecen relevantes los siguientes: crear contextos emocionalmente convincentes para el aprendizaje, proporcionar a los estudiantes situaciones complejas de gestión de la información y propiciar que tomen decisiones en las que utilicen hechos y conocimientos. Asimismo, construir desafíos que confronten a los estudiantes/jugadores con sus creencias preexistentes; también inventar retos que conduzcan a futuros entendimientos productivos y, finalmente, invitar a participar a los usuarios a la construcción de soluciones e interpretaciones de los problemas planteados. Desgraciadamente, la enseñanza y el aprendizaje de LE basada en el videojuego aún está iniciando con apenas una pequeña cantidad de videojuegos en existencia y limitados a instituciones privadas.

De forma general, podemos concluir que los buenos videojuegos comerciales y los “juegos serios” bien elaborados brindan a los jugadores/estudiantes las competencias necesarias que los capacitan para superar diversos desafíos muy similares a los que se enfrentarían en la vida real, gracias a varios mundos virtuales que los hacen sentir que tienen el control, si no total, al menos las consecuencias sufridas son mínimas. Todo esto los lleva a comprometerse con el juego, pues hace que reflexionen sobre sus acciones y las reevalúen, pero lo más importante es que su perseverancia los estimula a terminar la partida.



### **3.6 Las nuevas generaciones y el potencial del videojuego**

En efecto, nos queda claro que las características de los videojuegos que acabamos de describir los convierten en instrumentos valiosos para la enseñanza y el aprendizaje, no solo de las lenguas extranjeras, sino también de otras disciplinas escolares. Por esta razón, han surgido los dos modelos pedagógicos que acabamos de mencionar. Ciertos autores aseveran que la generación que nació en la era digital aprende de forma diferente de las generaciones precedentes, por lo que el sistema educativo actual les resulta obsoleto. De ahí el interés de saber si el uso de un videojuego en una actividad pedagógica en la ENP podría motivar a los alumnos a aprender el francés. A continuación mencionaremos algunas de las características de la generación digital<sup>19</sup>.

Cabe mencionar que “una generación se caracteriza por una serie de elementos constitutivos que aglutinan a un grupo de sujetos que comparten un tiempo y un espacio” (Portillo, M., Maritza Urteaga, Yanko González, Óscar Aguilera y Carles Feixa, 2012). Así, lo que para Prensky (2001) es generación de nativos digitales, para Portillo *et al.*, (2012) es generación @, es decir, los jóvenes que han nacido en pleno auge de Internet y que han crecido incorporando las tecnologías tanto en su quehacer académico como en sus actividades de ocio y afectividad personales. Además, al estar conectados, están desarrollando en las redes sociales nuevas formas de organización y participación.

Prensky (2001) realizó una investigación para indagar sobre la relación que tiene la generación digital con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación TIC. Se dio cuenta de que un porcentaje de los estudiantes de secundaria en Estados Unidos había leído en promedio unas cinco mil horas en contraste con las diez mil horas que había invertido en jugar videojuegos. Asimismo, esta generación había usado su celular por otras diez mil horas y había

---

<sup>19</sup> Actualmente, se va asignando un nombre específico: “Generación Z” y sus variantes “Generación Z1, Z2, Z3” a aquellos individuos que van creciendo según la evolución de las diversas aplicaciones y los nuevos teléfonos inteligentes. Véase [www.entrepreneur.com](http://www.entrepreneur.com).

visto la televisión veinte mil horas. Hoy en día, los videojuegos, los mensajes electrónicos, el Internet, el teléfono celular y los mensajes instantáneos forman parte integral de la vida de esta generación. Al opuesto, se encuentran los denominados inmigrantes digitales, es decir, los abuelos, la mayoría de los padres y de los profesores de la generación digital, que no conocen y no manejan como los jóvenes el lenguaje de las TIC.

Por otra parte, en México, según la Asociación Mexicana de Internet AMIPCI, (2010), el número de internautas mexicanos alcanzó los 34,9 millones, es decir, de cada 100 viviendas en México, 29 poseen una computadora y el 70% de la población tiene acceso a Internet. El 27% de la población entre 12 y 17 años, así como el 23% de entre 18 y 24 años tiene acceso a Internet. Portillo *et al.*, (2012) observan que sobresale el dato de la población joven con acceso a Internet en esta investigación. Se constata también en el estudio del *World Internet Project* (estudio que se lleva a cabo cada año en 32 países para conocer los hábitos de las personas con respecto a las TIC) que el 40% de los usuarios de Internet en México son menores de 19 años.

Prensky (2001), Gros (2002) y Gee (2003) van mucho más lejos al afirmar que la generación que ha crecido inmersa en las nuevas tecnologías ha desarrollado nuevas formas de aprender. Por lo cual, después de esta investigación, no nos cabe ninguna duda, porque acabamos de presentar algunos de los principios de aprendizaje que se encuentran en el diseño de los videojuegos, además de las nuevas propuestas metodológicas: el aprendizaje situado, las comunidades de aprendizaje (grupos de afinidad), el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje distribuido (estos dos últimos se desarrollan dentro de las comunidades de aprendizaje), en contraste con las metodologías en vigor en las escuelas. En efecto, los adolescentes, al estar en contacto con los videojuegos desde una edad temprana, van adquiriendo competencias necesarias para vivir en la sociedad digital, como por ejemplo saber aumentar sus conocimientos en esta área.

Algunas de las características típicas de las personas familiarizadas con el Internet fueron encontradas por Prensky (2001) y Salomon (2000): primero, la

velocidad con la cual buscan información en Internet a diferencia de sus predecesores. Segundo, tienen mayor procesamiento en paralelo, es decir, su atención no se centra en un solo objetivo sino que su atención es más diversificada, se dirige a varios objetivos a la vez, aunque la concentración esté menos intensa. Tercero, están acostumbradas a estar en contacto con las imágenes en los medios electrónicos. En estos medios, el texto es el que ilustra y explica la imagen mientras que en las generaciones precedentes era lo contrario: la imagen era la que ayudaba a entender el texto. Cuarto, no adquieren la información de manera lineal. Por ejemplo, al navegar por Internet, existen diversos hipertextos. En la computadora, se accede a varias partes de la pantalla de los videojuegos o de los multimedia educativos. Estos nuevos artefactos han introducido a la generación digital a una forma de organización de la información totalmente diferente a la utilizada en la escritura.

Quinto, la conectividad consiste en que este mundo digital permite la conexión sincrónica y asincrónica. Ambos tipos de conexión ofrecen oportunidades muy variadas a la generación digital para acceder a la información y a las relaciones sociales. Sexto, se encuentra la acción constante de esta generación: ante un programa informático, explora y va descubriendo su funcionamiento y, si se enfrenta con algún problema, prefiere preguntar que leer el manual del programa. Séptimo, la orientación hacia la resolución de problemas consiste en una aproximación a las cosas mucho más parecida a la resolución de un videojuego. Octavo, en cuanto a la recompensa inmediata, Prensky (2001) afirma que este rasgo es sumamente importante para la generación digital, pues siempre se preguntan para qué les va a servir lo que están aprendiendo (la utilidad). Noveno, la importancia de la fantasía es para Tapscott, (1998) un elemento primordial para esta generación pues se refleja en los videojuegos, las películas más vistas y las novelas más compradas por los jóvenes. Décimo, encontramos la visión positiva de la tecnología porque esta generación nace inmersa en las TIC y, por lo tanto, ni le parecen extrañas ni negativas, a diferencia de la generación precedente que tiene ciertos prejuicios sobre su uso.

Gros (2002) observa que, a través del empleo de medios digitales, se está experimentando el conocimiento distribuido (contrario a un conocimiento centralizado en personas expertas y lugares específicos como las escuelas). Es posible porque el acceso a la información es mucho más rápido y descentralizado, además de que las fuentes del conocimiento son más variadas. La generación digital accede al manejo de los medios de manera fácil y sencilla, y estos medios son la fuente principal de la información.

Por su parte, el Grupo F9 (2000) hace una comparación entre la generación precedente (la sociedad industrial) y la generación de la era digital (la sociedad del conocimiento). Mientras que para la primera, el conocimiento es centralizado, transmitido a partir del lenguaje, no es muy accesible y se transmite de generación a generación. Para la nueva, el conocimiento se distribuye y se transmite por múltiples vías, es directamente accesible y este grupo de gente posee conocimientos de informática que no tienen sus padres y abuelos.

Finalmente, hace constar que, al jugar videojuegos del tipo multijugadores *MMOGs* en línea, los usuarios están conectados a redes sociales como Facebook (Gros, 2014). Eso permite la búsqueda de otros jugadores en un momento dado. Y, principalmente, facilita la solución de problemas de forma colaborativa en grupo (grupos de afinidad), lo cual ayuda al desarrollo de habilidades y de conocimientos sobre el juego y sobre las acciones, ideas y decisiones de todos los que participan en él. Esto y los principios de aprendizaje en los videojuegos son claras evidencias de que los jóvenes que los juegan han estado en contacto con ciertos artefactos que han transformado la manera de aprender de su generación.

En suma, a causa del empleo de la tecnología digital y del fácil acceso permanente a la información, es tedioso ir a la escuela a que le brinden conocimientos que, en la mayoría de los casos, deben ser memorizados para posteriormente ser restituidos en un examen. Pero lo más grave es que no se sabe aplicar dicha información a diversas situaciones de la vida real. En efecto, según Squire (2011), la educación en la era digital tiene dos retos. El primero, brindar la oportunidad a los estudiantes de organizar sus propias comunidades de

aprendizaje, y el segundo sería que la escuela haga una interconexión interdisciplinaria, es decir no separar los saberes en distintas asignaturas, porque en los videojuegos como el de *Civilización* (un videojuego muy popular entre los jóvenes) se manejan conceptos de geografía, política e historia y todos están conectados entre sí. Un juego digital no sería nada motivador si se refiriera a una sola área del conocimiento. Así, los dos modelos pedagógicos: la enseñanza y el aprendizaje *mejorados* y *basados* en el videojuego son una buena opción para la generación digital. Por lo anterior, uno de los objetivos específicos de este trabajo era saber sobre los conocimientos previos y habilidades de los alumnos con respecto a los videojuegos y confirmar si coinciden con los estudios existentes. En el siguiente capítulo describiremos la metodología realizada para este trabajo de investigación.

## Capítulo 4

### Metodología

La hipótesis de este estudio fue, a través de las percepciones de la actividad pedagógica con un videojuego, valorar si los estudiantes están motivados en el aprendizaje del francés y si dichas percepciones se asocian con los resultados de nuestra investigación.

#### 4.1 Trabajo de campo

**Población:** La población objetivo se integró por estudiantes de Bachillerato inscritos en el segundo año, matriculados en el curso de francés I del turno matutino, en el plantel 9 “Pedro de Alba” de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

**Muestra:** Tres grupos conformados por la Administración Escolar, a saber los números 501, 503B, 508. Se eligieron grupos disponibles y que consintieron participar. De esta manera, la muestra se conformó por un total de 54 alumnos, con edades comprendidas entre 16 (63%), 17 (34%) y 18 años (3%), de los cuales 29 fueron mujeres (54%) y 25 hombres (46%). La conformación de los grupos se detalla en la tabla 1. Para facilitar el análisis se estudiaron los grupos en conjunto.

GRUPO	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
503B	14	18	32
501	5	7	12
508	6	4	10
Total	25	29	54

Tabla de la muestra

**Tipo de muestreo:** Muestreo intencional, no probabilístico. Grupos que estaban disponibles y que quisieron participar.

## **4.2 Tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo cuantitativo, descriptivo y exploratorio<sup>20</sup>.

## **4.3 Instrumentos y Material**

### **4.3.1 Cuestionarios**

Se utilizaron tres cuestionarios: el primero se adaptó del trabajo denominado *El binomio los videojuegos y educación*<sup>21</sup> de los españoles Francisco Ignacio Revueltas Domínguez y Guerra Anquera, quienes lo validaron en una investigación sobre qué aprendemos con este tipo de entretenimiento. Este cuestionario mide lo que se aprende con los videojuegos a través de 28 reactivos de opción múltiple: sí y no; sí, no, de vez en cuando; sí, no, por qué, y preguntas abiertas. Está dividido en seis secciones:

- I. Datos de identificación y experiencia con los videojuegos. Se modificó la pregunta 3 (ocupación por el año escolar cursado) y la 3.1 (nacionalidad por dirección). Se agregaron cuatro preguntas más, a saber una sobre el tiempo que los juegan, otra sobre el idioma empleado y con respecto a las características de los juegos de computadora y los jugadores que los usan. En total son 12 preguntas.
- II. Aprendizaje y videojuegos (Percepciones de los alumnos sobre esto) consta de tres preguntas.
- III. Videojuegos y familia (Percepciones de los alumnos con respecto a lo que piensan sus padres de la relación videojuego y aprendizaje) consta de dos preguntas. En esta sección tenían que responder los padres, pero decidimos modificar la pregunta para que alumnos respondieran qué creen que piensan sus progenitores acerca de los juegos digitales.

---

<sup>20</sup> El modelo de investigación se inspira en la obra de Roberto Hernández Sampieri *et al.*, *Metodología de la investigación*, 6° edición, México, Mc Graw-Hill, 2014.

<sup>21</sup> Véase anexo 1.1

- IV. Videojuegos en el aula (Percepciones de los alumnos sobre esto), la cual incluye cinco preguntas.
- V. Videojuegos y género (Percepciones de los alumnos sobre esto) tiene dos preguntas.
- VI. Otros aspectos relacionados con los videojuegos (Percepciones de los alumnos) cuenta con cuatro preguntas. En este apartado, las preguntas abiertas se cambiaron: sí, no y porqué.

Se eligió este instrumento porque, además de que está diseñado para una población hispana, fue propuesto por ser relativamente reciente en línea: en 2012. Se aplicó en un principio para saber sobre los conocimientos previos y habilidades con respecto a los videojuegos de los alumnos de la ENP. Además, a los investigadores les permitió aprender más sobre los videojuegos (diferentes géneros, tipos de clasificación y plataformas, en línea) dado que no todos son jugadores de estos, por lo que resultó idóneo para nuestro estudio en una primera etapa.

El segundo cuestionario se intitula *Características altamente motivadoras de los buenos videojuegos comerciales* estudiadas por Freitas y Oliver (2006)<sup>22</sup>. Conviene señalar que el cuestionario anterior y este fueron aplicados antes del experimento, principalmente para saber sobre los conocimientos previos y habilidades de los alumnos. Así, este cuestionario mide lo que motiva a los alumnos/jugadores y compara el tiempo dedicado al juego con el consagrado al estudio del francés en la ENP a través de 16 reactivos de tipo pregunta abierta; respuesta sí o no y Likert repartido en tres escalas: de acuerdo, indiferente y en desacuerdo. Está dividido en tres secciones:

- I. Situación académica
- II. Percepciones de los alumnos sobre las nuevas formas de aprender relacionadas con el videojuego

---

<sup>22</sup> Véase anexo 1.2



- III. Percepciones de los alumnos sobre lo que motiva a los adolescentes a jugar videojuegos
- IV. Datos de identificación. Se eligió este instrumento para entender qué aspectos motivaban a los usuarios de los buenos videojuegos comerciales a permanecer jugando mucho tiempo. A diferencia del primer cuestionario que fue realizado para un público de habla hispano, el segundo solo se aplicó a una población americana y europea.

El último, llamado *Cuestionario casa (Questionnaire maison; Viau, 2009)*<sup>23</sup> aportó los datos para este estudio y se aplicó después de presentar la actividad pedagógica. Este instrumento permitió recolectar la información sobre las percepciones de los alumnos sobre una actividad pedagógica cuyo material didáctico fue un videojuego. Asimismo valoró la dinámica motivacional del estudiante en una actividad pedagógica a través de ocho reactivos tipo Likert. El primer reactivo evalúa de manera general si la actividad pedagógica lo motivó a aprender francés; el segundo mide si ésta le fue útil; el tercero, si le resultó interesante; el cuarto, si se sintió capaz de lograr los objetivos.

El quinto, si mantuvo el control del videojuego aunque todo estuviera en francés; el sexto, si empleó estrategias de lectura para entender las instrucciones en este idioma; el séptimo, si aún teniendo dificultades para comprender, seguía avanzando lo más posible de nivel; y por último, si todo lo que hizo favoreció su aprendizaje de francés. En cada reactivo del cuestionario, el alumno califica en qué grado el contenido del reactivo refleja su percepción con las siguientes categorías: totalmente de acuerdo, de acuerdo, sin opinión, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo; a mayor frecuencia de la categoría elegida, en mayor cantidad se posee la situación evaluada.

Se eligió este instrumento por ser relativamente reciente (2009) y porque valora factores motivacionales: utilidad, interés, capacidad, control, compromiso cognitivo (uso de estrategias de aprendizaje) y perseverancia. Todos juntos llevan

---

<sup>23</sup> Véase anexo 1.3

al logro de aprendizajes en una actividad pedagógica en específico. Es decir, este instrumento mide cuán motivador resulta para el alumno utilizar un videojuego para el estudio del idioma francés. Además, cada factor puede ser trabajado de forma precisa, lo que lo convierte en un instrumento apropiado para nuestro trabajo de campo. Por último se realizaron dos preguntas cerradas de sí o no para identificar los conocimientos adquiridos y una para la opinión de los estudiantes en relación a su experiencia en clase.

A continuación resumimos los tres cuestionarios en la siguiente tabla.

1° Cuestionario	2° Cuestionario	3° Cuestionario
I. Los datos de identificación y la experiencia de los alumnos con los videojuegos. II. Aprendizaje y videojuegos. III. Videojuegos y familia. IV. Videojuegos en el aula. V. Videojuegos y género. VI. Otros aspectos relacionados con los videojuegos.	I. Situación académica. II. Percepciones de los alumnos sobre las nuevas formas de aprender gracias a los videojuegos. III. Percepciones de los estudiantes sobre lo que los motiva a jugar.	Percepciones sobre la actividad pedagógica con el videojuego <i>Forge of Empires</i> para motivar a los estudiantes al aprendizaje del francés. 1.- De manera general, me motivó 2.- Me fue útil 3.- Me resultó interesante 4.- En todo momento me sentí capaz 5.- Siempre mantuve el control 6.- Utilice estrategias de lectura 7.- Seguí avanzando lo más posible de nivel en el videojuego

		<p>8.- Favoreció mi aprendizaje del francés.</p> <p>9.- Antes de realizar la actividad ¿Conocías el modo imperativo en francés? Sí / No</p> <p>10.- Después de haber realizado la actividad con el videojuego ¿Crees que aprendiste el modo imperativo? Sí / No</p> <p>11. Opinión sobre la experiencia que acabas de vivir con el videojuego.</p>
--	--	--

Tabla 2. Resumen del contenido de los tres cuestionarios.

#### **4.3.2 Material: Videojuego “Forge of Empires”**

El instrumento que se utilizó para la práctica docente fue el videojuego comercial denominado “*Forge of Empires*”<sup>24</sup>, el cual puede explotarse en más de diez idiomas; se encuentra en línea y es gratuito. El usuario puede acceder a él incluso a través de su celular inteligente conectado a la RIU de la UNAM. Los requerimientos técnicos para su uso fueron: PC, Windows 10 o superior, la versión 11.5 o superior de Adobe Flash Player, módem para conexión a Internet y navegador Mozilla Firefox o Google Chrome.

La dirección electrónica de este entretenimiento en el idioma francés es <https://fr0.forgeofempires.com/page/> . Pertenece al género de estrategia, es decir, los usuarios deben reflexionar sobre la mejor táctica para burlar a su rival y ganarle. El contenido está basado en la historia de la civilización humana. El videojuego puede ser jugado en línea en tiempo real con otros jugadores o con la

---

<sup>24</sup> Véase anexo 1.4

misma computadora. Para desarrollar esta actividad, los estudiantes jugaron contra la computadora.

Al entrar a la dirección electrónica mencionada, los estudiantes/jugadores son invitados a realizar acciones: “forje un imperio” (objetivo preciso), “combata a través de diferentes etapas de la historia” (retos o tareas para poder lograr el objetivo) y “desarrolle un imperio magnifico” (meta final). Como puede notarse, la persona estará activa realizando tareas durante todo el tiempo que permanezca jugando.

Todo comienza con una introducción para saber cómo debe jugarse, pero al mismo tiempo, el estudiante/jugador debe realizar cada una de las acciones necesarias para que aprenda a hacerlo. De hecho, esta parte fue la que se empleó para la actividad pedagógica. El juego se divide en diferentes épocas de la civilización desde la Edad de Piedra hasta la Edad del Futuro Ártico. Se propuso empezar en la Edad de Piedra y los participantes tenían que evolucionar de nivel hasta la Edad de Bronce. En promedio, esta fase requirió entre veinte y veinticinco minutos. Cada período de la historia cuenta con tecnologías e investigación que los jugadores deben desarrollar para avanzar de una época a otra.

El usuario comienza como un simple líder de una pequeña tribu, el objetivo es que desarrolle la comunidad gracias a la investigación, a la tecnología y la conquista de otros territorios hasta construir una metrópoli. En la parte superior de la pantalla se muestran todas las posibilidades que puede realizar el jugador para hacer avanzar a su pueblo; en el juego se llaman “*Forge Points*”, son equivalentes al dinero (al capital) y se reproducen cada hora. Son necesarios para el comercio y para realizar investigaciones, pero para ello se necesita invertir en tecnología que resulte útil para mejorar la ciudad.

Además, se muestra un mapa con los territorios que pueden conquistarse para expandir el imperio. Los países mostrados corresponden a la etapa en la que se encuentra el jugador: Edad de Piedra, Edad de Bronce, etcétera. Las batallas se ven como en un tablero de ajedrez y se puede observar los movimientos de los jugadores o de la computadora contra quien se está jugando, de ahí su nombre de videojuegos de estrategia. Las guerras aumentan en grado de dificultad y se

convierten en desafíos, los cuales son altamente motivadores para los estudiantes porque gana aquel que derrota a los adversarios usando las mejores tácticas.

#### **4.4 Diseño de intervención pedagógica.**

A continuación presentamos nuestro diseño de intervención pedagógica, el cual constó de tres fases: a) evaluación diagnóstica del contenido a ser aprendido (modo imperativo); b) intervención pedagógica a través del empleo del videojuego *Forge of Empires*. Esta intervención tuvo una duración de 2 horas 50 minutos, dividida en tres sesiones de trabajo de 50 minutos, cada una de ellas correspondiente a una fase; y c) fase de evaluación.

##### **A. Fase de Evaluación diagnóstica:**

##### **Procedimiento:**

Primeramente, se solicitó autorización a la profesora responsable de los grupos de francés I números 501, 503 y 508B de la ENP plantel 9 para poder llevar a cabo dichas prácticas. Se acordó que se ejecutaría la misma actividad con cada uno de estos grupos. Asimismo se dispusieron los horarios, la fecha y el salón (totalmente equipado con computadoras, cañón, pizarrón blanco, internet). Se decidió también impartir una clase previa de 50 minutos para introducir el tema a los estudiantes y sensibilizarlos con él (seguir instrucciones con el imperativo). De igual modo, se pactó otros 50 minutos para que los alumnos pudieran contestar los dos primeros cuestionarios antes de la actividad pedagógica. El tercer cuestionario se respondió en 15 minutos después de haber presentado la práctica docente (50 minutos). Una vez que todo quedó acordado con la maestra, se solicitó a las autoridades de la institución el permiso para realizar la intervención pedagógica.

Se llevó una búsqueda de los videojuegos en francés y se hizo una evaluación de estos en cuanto a su accesibilidad: se eligió el videojuego *Forge of Empires* (véase punto 4.3.2). Enseguida, se llevó a cabo un análisis de este soporte y se consideró tanto el nivel de dificultad A1 del CECR como la

competencia a trabajar: la comprensión escrita. Posteriormente, se observó detenidamente la posibilidad de realizar los objetivos de aprendizaje a través de él (seguir instrucciones). Así se especificaron cuáles eran los de la actividad pedagógica con el videojuego conforme a los programas de la materia de francés de la ENP. El objetivo comunicativo era seguir las instrucciones en francés para jugarlo. Los objetivos lingüísticos abarcaban puntos gramaticales y de sintaxis de la frase afirmativa y negativa en imperativo, así como objetivos léxicos relacionados con un imperio, con comprar y vender, con diferentes tipos de viviendas y sinónimos de la palabra población. Por fin, se explicaron los objetivos socioculturales: seguir y respetar las reglas de un juego y tener un comportamiento respetuoso entre los jugadores.

Un elemento importante a tener en cuenta fue el tiempo designado para jugar la partida para que se adaptara a nuestra planeación. Se buscó recorrer las etapas que arrancan en la Edad de Piedra hasta la Edad de Bronce en un máximo de 25 minutos.

Una vez que se analizó el videojuego, se realizaron algunas adaptaciones: se obtuvieron diez fotos de pantalla del consejero Ragu Silvertongue, personaje que da las instrucciones de cómo jugar el videojuego en francés de forma escrita a través de un globo de comentarios. Las fotos se recortaron con la herramienta *Snipping tool* y se pegaron siguiendo el orden del juego en un documento *Word*<sup>25</sup>. Se eliminaron todos los imperativos de las instrucciones con el propósito de que los estudiantes los localizaran y escribieran en este ejercicio. De esta forma, se evitó la posibilidad de que los alumnos dieran clic a lo largo de toda la pantalla de la computadora para descubrir cómo jugar el videojuego y se promovió que leyeran las instrucciones en francés.

Asimismo, en la parte inferior del ejercicio que acabamos de mencionar, se pidió a los alumnos localizar el vocabulario que estuviera relacionado con la ciudad, la población, la economía y la tecnología. Finalmente, elaboramos una presentación en *Power Point* con los objetivos a cumplir con la actividad, con el

---

<sup>25</sup> Véase anexo 1.5

ejercicio, con las soluciones correctas, con el vocabulario que se les pedía, y con una pequeña autoevaluación. Esta presentación evitó perder tiempo, pues solo se contaba con cincuenta minutos para la clase. A continuación presentamos la planeación de clase de la actividad pedagógica que se realizaría con el videojuego.

Práctica Docente			
Profesora:	Miriam Domínguez Granados		
Institución:	Escuela Nacional Preparatoria		
Asignatura:	Francés I	Grupos 508, 501, 503B	Tiempo: 50 minutos
Tema: Seguir las instrucciones para jugar un videojuego			
Objetivo General: El estudiante seguirá las instrucciones para jugar, requeridas por el videojuego <i>Forge of Empires</i> en su versión francesa de modo que pase del nivel de la Edad de Piedra al de la Edad de Bronce en un tiempo máximo de 25 minutos.			
Objetivos Específicos			
<b>Objetivo Comunicativo:</b> Cumplir las tareas de un videojuego de acuerdo a las instrucciones.			
<b>Objetivos lingüísticos:</b>			
<u>Gramatical:</u> identificar la estructura de la frase afirmativa y negativa en imperativo en francés.			
<u>Léxico:</u> localizar en el videojuego, el vocabulario relacionado con la ciudad, la población, la economía y la tecnología.			
<b>Objetivo sociocultural:</b> Respetar las reglas del videojuego y las reglas de convivencia mientras se juega.			
Competencia a privilegiar: comprensión escrita			
Nivel de lengua contemplado A1 del CECR			

Tiempo	Actividades	Recurso y materiales didácticos.
15 min.	<p>Presentación de los objetivos en <i>Power Point</i>.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <p><b>Objetivo Comunicativo:</b> Cumplir las tareas de un videojuego de acuerdo a las instrucciones.</p> <p><b>Objetivos lingüísticos:</b></p> <p><u>Gramatical:</u> identificar la estructura de la frase afirmativa y negativa en imperativo en francés.</p> <p><u>Léxico:</u> localizar en el videojuego, el vocabulario relacionado con la ciudad, la población, la economía y la tecnología.</p> <p><b>Objetivo sociocultural:</b> Respetar las reglas del videojuego y las reglas de convivencia mientras se juega.</p>	<p>Presentación PPT, computadora, Cañón, Pizarrón blanco, USB, Plumones.</p>
20 min.	<p>Jugar el videojuego y resolver el ejercicio sobre el imperativo y localizar el vocabulario solicitado.</p>	<p>Videojuego <i>Forge of Empires</i>, computadoras, Internet, cañón, pizarrón blanco. Ejercicio del imperativo y vocabulario.</p>
10 min.	<p>Verificación de resultados: quién había podido llegar al nivel de la Edad de Bronce y por tanto, quién había completado los diez imperativos del ejercicio propuesto.</p>	<p>Presentación PPT, Computadora, Cañón, Pizarrón blanco, USB, Plumones. Ejercicio del imperativo y vocabulario.</p>
5 min.	<p>Evolución: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué entendí bien? ¿Qué no entendí?</p>	<p>Una diapositiva con las 5 preguntas y una hoja para cada estudiante con estos datos.</p>

**La fase A** consistió en realizar la evaluación diagnóstica previa al experimento lúdico sobre el modo imperativo con los alumnos de la ENP P9. Se constató que aunque solo faltaban quince días para que terminara el ciclo escolar 2016-2017,



los alumnos no habían visto este tema. Por ello, se efectuó una pequeña actividad que consistió en darles instrucciones en francés sobre el Yoga del rostro (*Yoga du visage*). En ese momento, los jóvenes estaban en época de exámenes finales y se buscó brindarles alternativas para relajar el rostro. Así, de forma deductiva los alumnos fueron descubriendo cómo funcionaba el imperativo en francés. Se pidió a algunos alumnos que pasarán al pizarrón y escribieran los imperativos de ciertos verbos empleados en la actividad anterior. Esta forma de trabajo se utilizó con los tres grupos de francés I.

En la clase siguiente, a cada uno de los grupos seleccionados se les aplicaron los cuestionarios *El binomio los videojuegos y educación* y *Características altamente motivadores de los buenos videojuegos comerciales*. Para ello, de forma previa se obtuvo la autorización de la profesora y de los estudiantes. Hecho lo anterior, se les comunicaron las instrucciones para resolverlos. Agotada la respuesta del primero se pasó al segundo. En ambos casos se solicitó no asentar el nombre del estudiante: bastó con señalar el género. Se informó que las respuestas serían anónimas y se instó a contestar con la mayor sinceridad posible. Una vez aplicados, se ingresaron los datos de las respuestas dadas a los cuestionarios en una base de datos *Excel*. En el siguiente capítulo se expondrán los resultados encontrados.

## **B. Intervención pedagógica a través del empleo del videojuego *Forge of Empires*.**

Esta fase fue grabada para posteriormente hacer un estudio detallado de lo que aconteció en ella<sup>26</sup>. Primero, se expuso a los estudiantes la presentación de *Power Point* con los objetivos que se pretendía realizar (jugar, pero al mismo tiempo, comprender las instrucciones en francés para alcanzar las metas del juego) y también se les mostró cómo se iban a lograr y qué íbamos a hacer:

- 1) Seguir las primeras instrucciones de nuestra parte para poder acceder al juego:
  - a) entrar a la dirección electrónica donde está el videojuego, b) crear una

---

<sup>26</sup> Véase anexo 1.6

contraseña, c) escribir la dirección de su correo electrónico, d) elegir jugarlo en idioma francés, e) leer atentamente todas las instrucciones, f) completar el ejercicio con todos los imperativos;

2) jugar solo veinticinco minutos con el desafío de pasar de la Edad de Piedra a la Edad de Bronce siguiendo las instrucciones,

3) verificar que todos hayan pasado hasta esta época; y por tanto que todos hayan comprendido, encontrado y aprendido los imperativos que faltaban en el ejercicio (para esta actividad se fueron presentando las diapositivas en PPT con las respuestas correctas).

4) comprobar (evaluar) que se hubieran alcanzado los objetivos planeados y 5) realizar una pequeña autoevaluación que contenía cuatro preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué entendí bien? ¿Qué no entendí? Algunos de los estudiantes respondieron a estas preguntas de forma oral, estas se encuentran grabadas en un video se realizó para analizar con más detalle cómo se había llevado a cabo la actividad. Por falta de tiempo, no todos los estudiantes pudieron decir su autoevaluación de forma oral, por lo que la entregaron de forma escrita.

### **C. Fase Final de Evaluación formativa**

Se recolectaron los ejercicios de todos los estudiantes sobre el imperativo<sup>27</sup> (la mayoría pudo realizar todo el ejercicio satisfactoriamente, pues escribieron ahí mismo los imperativos que faltaban), así como las evaluaciones<sup>28</sup>. En todas encontramos respuestas similares a estas: ¿Qué aprendí? R= *a comprender instrucciones en francés* (el imperativo), ¿Cómo lo aprendí? R= *jugando un videojuego*, ¿Qué entendí bien? R= *las instrucciones de cómo jugarlo*, ¿Qué no entendí? R= *me costó trabajo entender el vocabulario, pero me ayudaron las imágenes del videojuego a deducir su significado*. Finalmente, se agradeció su participación.

---

<sup>27</sup> Véase anexo 1.7

<sup>28</sup> Véase anexo 1.8

El día siguiente, y previa autorización de la profesora y los estudiantes, se aplicó el tercer cuestionario denominado *Cuestionario casa (Questionnaire maison)*. Se comunicaron las instrucciones para su resolución, a saber: omitir el nombre (las respuestas serían anónimas); contestar con la mayor sinceridad posible. Luego se ingresaron las respuestas en una base de datos *Excel*. Cabe resaltar que se ausentaron 6 estudiantes de un total de 54 que conformaron la muestra lo que imposibilitó que respondieran el tercer cuestionario. A este cuestionario se le agregaron tres preguntas para confirmar que los estudiantes no sabían el imperativo antes de nuestra intervención pedagógica y también, para saber si sí habían aprendido este modo en francés, por último, les pedimos su opinión sobre la experiencia vivida con el videojuego en clase. Los resultados serán presentados en el próximo capítulo.

## Capítulo 5

### Análisis de los resultados

El objetivo del presente estudio fue promover la motivación para el aprendizaje del modo imperativo en francés y evaluar su impacto en el aprendizaje de este contenido, al participar en un videojuego. A continuación presentamos los resultados del trabajo de campo con apoyo en unos análisis descriptivo mediante gráficos.

Iniciaremos con los datos de la evaluación previa a la intervención pedagógica. En un segundo momento, relataremos los resultados del tratamiento didáctico y, por último, los postest.

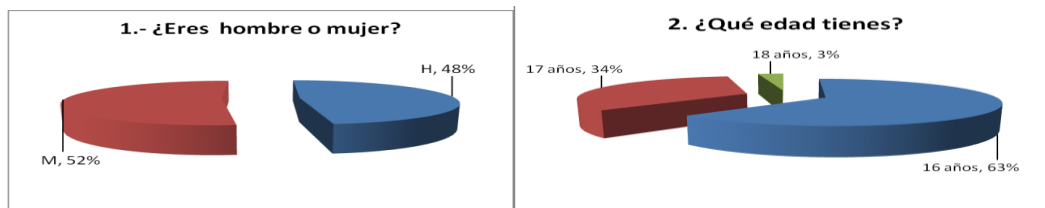
#### **5.1 Primer cuestionario: El binomio los videojuegos y educación.**

Resultados de la evaluación diagnóstica antes de la intervención pedagógica. Los resultados se presentarán siguiendo el orden de las seis secciones de dicho cuestionario.

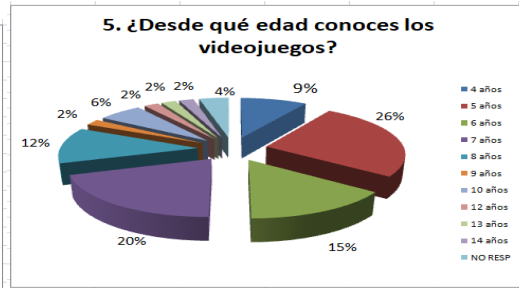
##### **5.1.1 Sección I Datos de identificación.**

Presentamos los resultados en gráficos con la pregunta correspondiente.

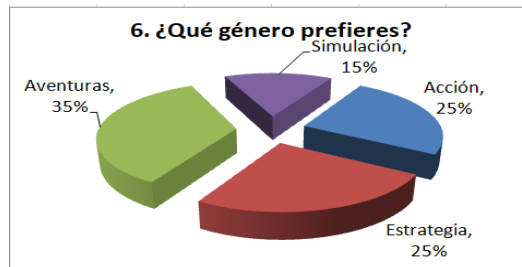
El 52% de mujeres y el 48% de hombres participaron en este cuestionario. El 63% de dichos integrantes tenía 16 años, el 34% 17 años y el 3% 18 años.



El 81% de los encuestados juega videojuegos en oposición al 19% que no lo hace. El 26% los juega desde la edad de 6 años y el 9% a partir de los 4 años.



Referente al género de videojuego que prefieren los alumnos: los de aventuras ocupan el 35%, los estrategia de 25%, los de acción 25% y los de simulación 15% contrariamente a los juegos educativos que nadie eligió.



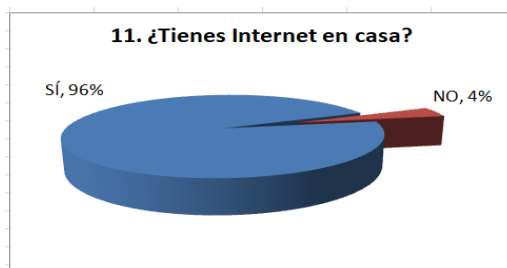
Los jugadores/alumnos invierten mucho tiempo en jugarlos desde 15 horas el 12%, 10 horas el 10%, 3 horas el 8%. Sin embargo, un 3% juego 20 horas a la semana.



El idioma en que juegan la mayoría de los videojuegos es el inglés 54%, en español el 43% y en otros idiomas el 3%.

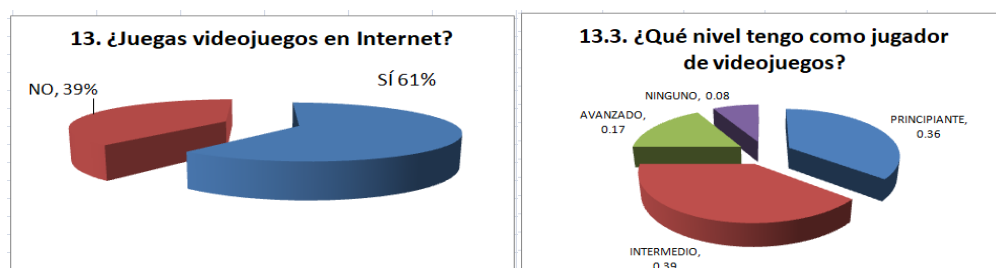


El 96% de los alumnos declara tener Internet en casa en comparación con solo el 4% que no lo tiene.



### 5.1.2 Sección II. Aprendizaje y videojuegos.

Los resultados obtenidos a las preguntas cerradas muestran que el 61% de los alumnos juega en internet y el 39% no. El 36% tiene un nivel intermedio como jugadores contra solo el 8% que afirma no contar con ninguno.



A continuación presentamos la tabla 1 que resume algunas de las respuestas en torno a las creencias que tienen los alumnos acerca de lo que les aportan los videojuegos en línea (podían ser seleccionadas más de una opción). Los resultados coinciden con las investigaciones realizadas por Prensky (2001) y Gee (2003). La socialización con personas de otras culturas el 50%, la adquisición de estrategias y habilidades el 17% y el trabajo en equipo el 15%.

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Qué aportaciones has recibido al jugar videojuegos vía on-line?			Total
Conocer a otras personas en tiempo real (interactuar, aprendes, conoces otras culturas, idiomas, practicar, convivir, socializas y te diviertes)	42%	55%	50%
Adquirir estrategias y habilidades (llevarlas a cabo)	20%	14%	17%
Fomenta el trabajo en equipo (cooperación y compañerismo)	17%	14%	15%
Pérdida de tiempo	0%	3%	1%
Competitividad	7%	8%	8%
No me interesa	7%	0%	3%
Experiencia más real (más interesante y apasionante)	7%	6%	6%
Total	100%	100%	100%

Tabla 1. Creencias sobre lo que aportan los videojuegos en línea.

### 5.1.3 Sección III. Videojuegos y familia.

La tabla 2 presenta las respuestas de los alumnos sobre lo que piensa su familia de los videojuegos (se podían seleccionar más de una opción). Estas son muy parecidas a las encontradas en los estudios de Gee (2003), Gros (2002), Grupo 9 (2000) y Griffiths (2002). No se aprende nada (el 31%), es pérdida de tiempo (el 27%), es diversión (el 24%), se aprende coordinación de manos y temas de interés (el 9%).

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Qué crees que tus padres piensan que aprendes jugando videojuegos?			Total
Piensan que no se aprende nada	29%	32%	31%
Piensan que es pérdida de tiempo	25%	29%	27%
Piensan que es entretenimiento o distracción	29%	19%	24%
Piensan que se aprende solo de los libros y en la escuela	0%	5%	2%
Piensan que aprendes sólo si son videojuegos educativos	4%	10%	7%
Piensan que aprendes (coordinación de manos, historia de los videojuegos, temas de interés)	13%	5%	9%
Total	100%	100%	100%

Tabla 2. Creencias sobre lo que los padres creen que aprenden sus hijos al jugar videojuegos.

#### 5.1.4 Sección IV. Videojuegos en el aula.

Presentamos tres tablas que describen las respuestas de los alumnos en relación a los videojuegos en el aula.

La primera (Tabla 3) muestra la opinión que se tiene en torno a la inclusión de los videojuegos como herramientas de estudio y aprendizaje (se podía elegir más de una opción). Sería una nueva forma de aprender (didáctica, innovadora y divertida): el 67.60%; no son necesarios: el 12.50% y serviría de motivación: el 11.02%.

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Estás de acuerdo en que se incluyan los videojuegos como herramienta de aprendizaje y de estudio en las aulas?			<b>Total</b>
De acuerdo	6.25%	5.26%	5.76%
Serviría de motivación (utiles e interesante )	6.25%	15.79%	11.02%
Nueva forma de aprender (más didáctico, armonioso e innovador, y divertido)	56.25%	78.95%	67.60%
No son necesarios	25.00%	0.00%	12.50%
Sin opinion	6.25%	0.00%	3.13%
Total	100.00%	100.00%	100.00%

Tabla 3. La inclusión de los videojuegos como herramienta de estudio y aprendizaje.

En la segunda (Tabla 4), se indica lo que aprendieron con los juegos digitales (se podía seleccionar más de una opción). Destrezas y estrategias a través de la interacción con el juego el 37%, la historia el 17% enriquecimiento del vocabulario en inglés el 8%.



PREGUNTA			Masculino	Femenino	TOTAL
¿Qué conocimientos adquiriste con un videojuego?					
	Battlefield I	Historia de la 1era G.M.	3%	0%	1%
	Rainbow 6	Tácticas en equipo	3%	0%	1%
	World of Warcraft	Interacción en inglés	0%	3%	2%
	Mario Bros	Estrategias (reflejos, análisis)	3%	15%	10%
	Call of Duty	Historia	3%	3%	3%
	Just Dance	Habilidad motriz (habilidades deportivas y trabajo en equipo)	3%	3%	3%
	Silent Hill	Resolución de acertijos y memoria	0%	6%	3%
	Destiny	Trabajo en equipo, paciencia, búsqueda de soluciones, análisis de problemas.	3%	0%	1%
	Dantes Infierno, La Divina comedia, .	Historia	3%	0%	1%
	God of War	Dioses griegos.	5%	0%	2%
	Assassins Creed	Templarios (historia)	10%	3%	6%
	Age of Empire	Evolución de los Imperios.	7%	3%	5%
	Corazón de Melón	Aprender a tomar decisiones	0%	3%	2%
	Super Smash Bros	Aprendes rápido destrezas, estrategias	5%	18%	13%
	Tomb Rider	Observación, reacción rápida y superación.	0%	3%	2%
	Need for Seep.	Estrategias para reflejos.			
	Zombies.	Destrezas.			
	Los Sims 4	Responsabilidad	0%	3%	2%
	Tetris	Capacidad de resolver	0%	3%	2%
	Bio. Inc . Juego biomédico	Enfermedades, fracturas de riesgo	3%	0%	1%
	Mario Kart	Competitividad	0%	9%	5%
	The Legend of Zelda	Vocabulario, uso del idioma, deducción, paciencia, organización, agilidad	3%	7%	5%
	Pokémon	Vocabulario	5%	0%	2%
	Flight Sumulator	Uso de códigos universales aeroportuarios	3%	0%	1%
	Preguntados	Trivia, conocimientos generales	0%	3%	2%
	Cooking Mama	Recetas sencillas	3%	0%	1%
	Resident Evil 7	Gestion de recursos, observación destreza, agilidad	4%	0%	2%
	Big Brain Academy	Memoria y destreza	0%	6%	3%
	FIFA	Coordinación y observación	12%	0%	7%
	Madden	Estrategia	3%	3%	3%
	Kung Fu Panda2	Estrategia, paciencia, agilidad	0%	6%	3%
	Gears of Wors 3	Reflejos habilidades y trabajo en equipo.	3%	0%	1%
	Guitar Hero	Pronunciación de las canciones en inglés	7%	0%	3%
	Kingolan Hects	Creatividad, estrategias, inglés (vocabulario)	3%	0%	1%
	Wii sports	Coordinación y motricidad.	3%	0%	1%
		Total	100%	100%	100%

Tabla 4. Aprendizajes adquiridos con los videojuegos

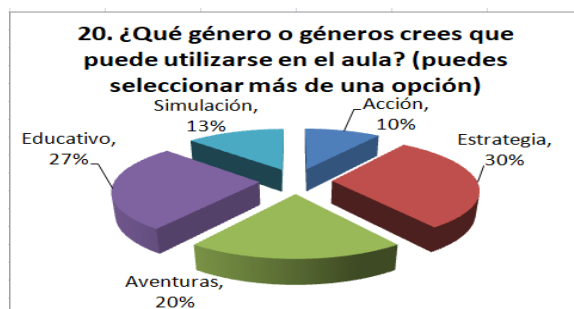
En la tercera (Tabla 5), se muestra lo que creen que los videojuegos pueden aportar a la educación (se puede seleccionar más de una opción). Conocimientos el 52.27%, habilidades y destrezas el 27%, y cultura el 13.64%.

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Qué crees que los videojuegos pueden aportar a la educación?			Total
Cultura	5%	23%	13.64%
Adquisición de conocimientos de manera amena y didácticos	59%	45%	52.27%
La escuela debería dar incentivos para usarlos, pues brindan nuevas posibilidades de enseñar y aprender. Motiva a reforzar conocimientos, desarrollar actividades y tomar decisiones eficaces.	0%	9%	4.55%
Habilidades, estrategias y destrezas (pensamiento lógico, solución de problemas, destreza mental, reacción rápida a estímulos y creación de valores).	32%	23%	27.27%
No respondió	4%	0%	2.00%
Total	100%	100%	100.00%

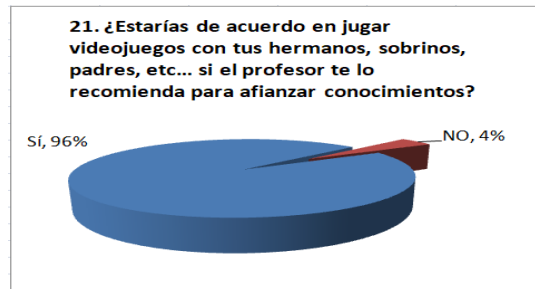
Tabla 5. Lo que los videojuegos pueden aportar a la educación.

#### 5.1.4.1 Sección IV. Videojuegos en el aula. Preguntas cerradas.

El 30% de los alumnos cree que el género de estrategias puede utilizarse en el aula; el 27% optó por el educativo; el 20% el de aventuras; el 13% el de simulación y solo el 19% el de acción.



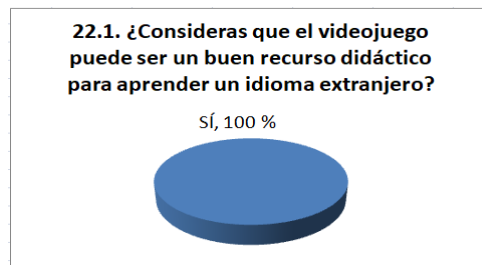
En cuanto a si los alumnos estarían de acuerdo en jugar videojuegos con sus hermanos, sobrinos, padres, etc., si el profesor se los recomienda para afianzar conocimientos, el 96% responde que sí a diferencia de un 4% que no lo haría.



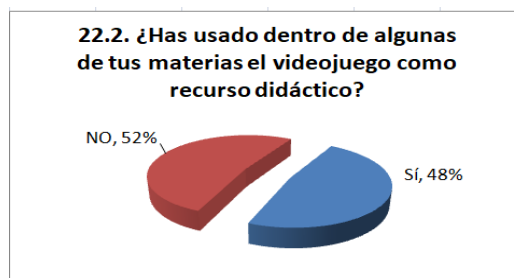
En cuanto a si los alumnos creen que los videojuegos puedan aportar algo a la educación, el 93% responde que sí, contra sólo un 6% que no lo cree y un 1% que no respondió.



Respecto a que si los alumnos creen que los videojuegos pueden ser un buen recurso didáctico para aprender un idioma extranjero, el 100% afirmó que sí.



La pregunta en relación con si habían usado dentro de algunas de sus materias el videojuego como recurso didáctico, el 52% asevera que no y el 48% que sí.



### **5.1.5 Sección V. Videojuegos y género.**

Las percepciones de los alumnos sobre los videojuegos y el género fueron: los videojuegos actuales ya no tienen diferencias entre los hombres y mujeres, con respecto a los juegos anteriores que caracterizaba a los hombres con más fuerza y poderes sobre naturales, en comparación con las mujeres más débiles que siempre tenían que ser rescatadas por los hombres.

### **5.1.6 Sección VI. Otros aspectos relacionados con los videojuegos.**

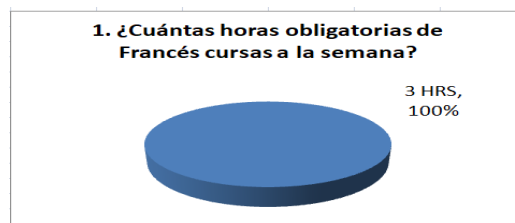
En cuanto a las clasificaciones PEGI (*Pan European Game Information*) y ESRB (*Entertainment System Rating Board*) los alumnos sí las conocen. Pero opinan que nadie las respeta y que la mayor parte del tiempo se pueden comprar o jugar en Internet aunque no sean para el público al cual van dirigidos.

## **5.2 Segundo cuestionario: Características altamente motivantes de los buenos videojuegos comerciales.**

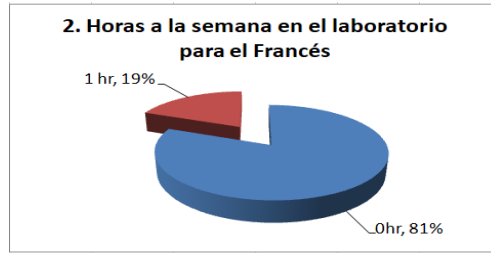
Continuamos con la evaluación diagnóstica y mostramos los resultados siguiendo el orden de las tres secciones que comprenden este cuestionario.

### **5.2.1 Sección I Situación Académica.**

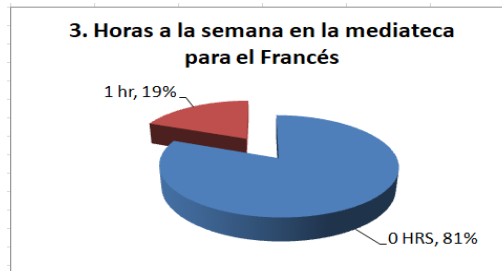
El 100% de los alumnos curso francés 3 horas de 50 minutos a la semana (2hrs 30).



Sólo el 19% de los alumnos toma una hora a la semana en el laboratorio para su aprendizaje del francés.



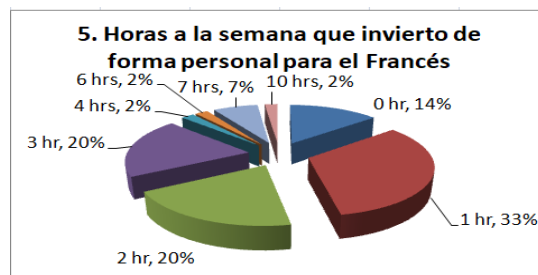
En cuanto a las horas invertidas en asistir a la mediateca para el aprendizaje del francés, se observa que también un 19% de los alumnos acude a esta área de la ENP para avanzar o mejorar en el estudio de este idioma.



El 98% de los alumnos no asiste a otra institución para aprender francés, excepto el 2%.



El tiempo invertido por los alumnos de forma personal para aprender francés es de 10 hrs (2%), 6 hrs (2%) y 4 hrs (2%). Otros alumnos invierten una hora (33%), 3 horas (20%) y 2 horas (20%).

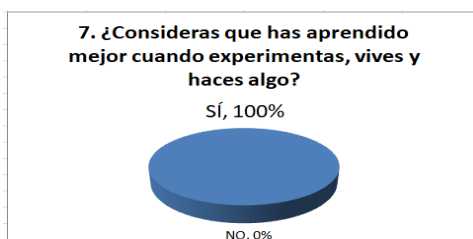


### 5.2.2 Sección II. Percepciones de los estudiantes sobre las nuevas formas de aprender relacionadas con el videojuego.

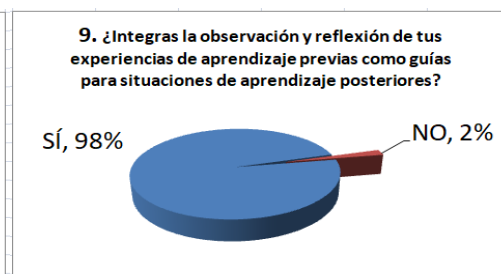
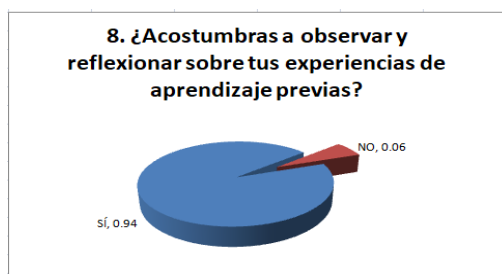
El 96% de los alumnos considera que aprender y hacer son inseparables: aprendes a jugar videojuegos jugándolos.



El 100% de los alumnos considera que ha aprendido mejor cuando experimenta, vive y hace algo.

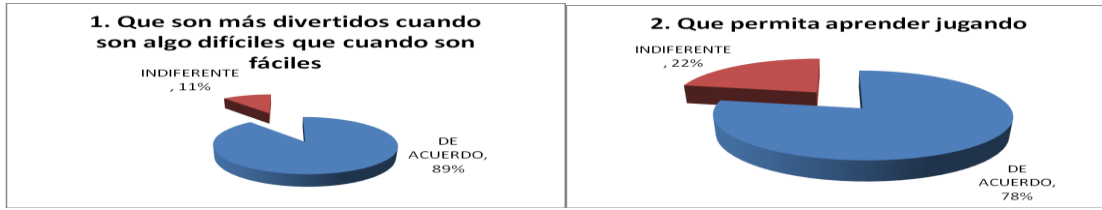


El 94% de los alumnos respondió afirmativamente que acostumbra a observar y reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje previas, a diferencia de solo el 6% que no lo hace. El 98% las usa como guías para situaciones de aprendizaje posteriores.

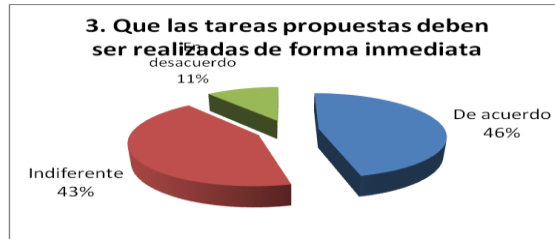


### 5.2.3 Sección III. Percepciones de los estudiantes sobre lo que los motiva a jugar videojuegos. Preguntas cerradas.

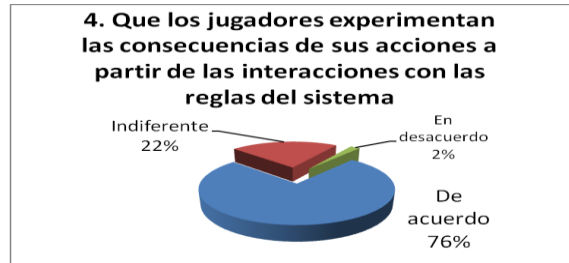
El 89% de los encuestados afirma que los videojuegos son más divertidos si son más difíciles contra un 11% que les es indiferente. El 78% está de acuerdo en que el videojuego permite aprender jugando contra el 22%.



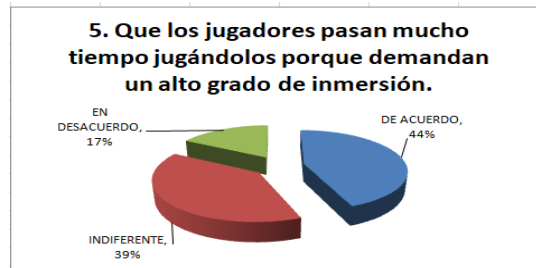
El 46% de los alumnos está de acuerdo en que las tareas propuestas por el videojuego deben ser realizadas de forma inmediata, a diferencia del 11% que opina lo contrario.



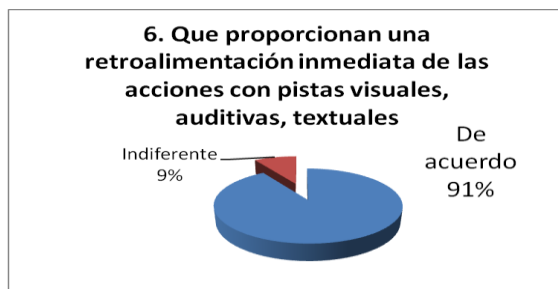
El 76% de los alumnos esta de acuerdo en que al jugar videojuegos experimentan las consecuencias de sus acciones a partir de las interacciones con las reglas del sistema, contra el 2% que está en desacuerdo.



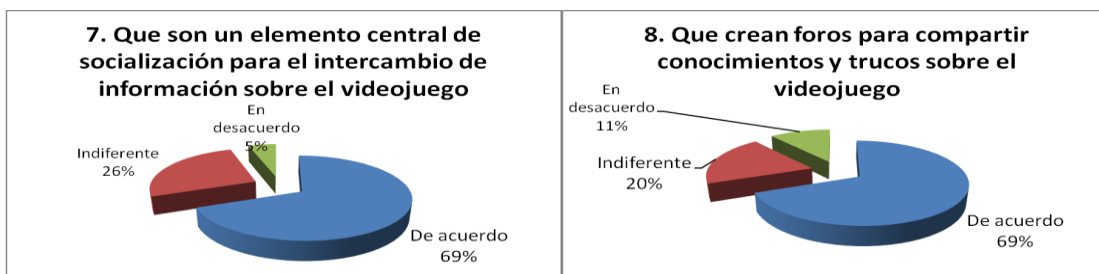
El 44% de los alumnos está de acuerdo en que los jugadores pasan mucho tiempo jugándolos porque demandan un alto grado de inmersión, contra el 17% que está en desacuerdo.



El 91% de los alumnos admite estar de acuerdo en que los videojuegos proporcionan una retroalimentación inmediata de sus acciones a través de pistas visuales, auditivas y textuales a diferencia del 9% que se muestra indiferente.



Tanto el 69% de los alumnos está de acuerdo en que los videojuegos son elementos centrales de socialización para el intercambio de información sobre el videojuego como también a que con este tipo de juegos se crean foros para compartir conocimientos y trucos sobre el videojuego.

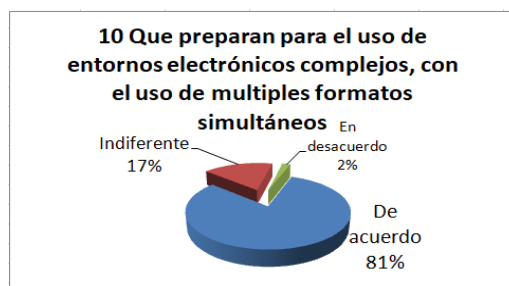


El 78% de los alumnos está de acuerdo (a diferencia del 9%) en que los jugadores de videojuegos pueden experimentar múltiples identidades dependiendo del tipo de juego.





El 81% de los alumnos está de acuerdo en que los videojuegos preparan para el uso de entornos electrónicos complejos, con el uso de múltiples formatos simultáneos. El 17% se muestra indiferente y solo el 2% está en desacuerdo.



### **5.2.3.1 Sección III. Percepciones de los alumnos sobre las nuevas formas de aprender gracias a los videojuegos. Preguntas abiertas.**

A continuación presentamos la Tabla 6 que resume algunas de las respuestas abiertas de esta sección. Se trata de las características de los buenos videojuegos que encantan a los adolescentes. Así podemos observar cómo las percepciones de los estudiantes reflejan ciertos aspectos ya estudiados de los factores motivacionales de los videojuegos de Malone (1981) (se podía elegir más de una opción): los videojuegos son divertidos, atractivos y dinámicos (el 25%); proponen buenas historias (el 20%) y retos adecuados según el nivel de cada jugador (el 16%).

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Qué características crees que tienen los buenos videojuegos que encantan a los adolescentes?			Total
Violencia	10%	7%	9%
Entretenidos (divertidos)	11%	14%	13%
Didáctico	2%	0%	1%
Desestresante	3%	1%	2%
Histoira (buena, creativa, fantástica, mitológica y el orden a elegir )	29%	11%	20%
Tema (trama interesante)	3%	5%	4%
La acción (suspenso y terror)	3%	2%	3%
La aventura	0%	8%	4%
Retos (alcancados), objetivos claros (complejos)	6%	11%	9%
Gráficos (sonidos)	11%	8%	9%
Estrategias del juego (pensar, analizar, decidir y armar jugadas)	3%	3%	3%
Desarrollo de habilidades (Creatividad, agilidad mental,	6%	5%	5%
Innovador	1%	6%	3%
Motivación (atractivo, dinámico)	7%	9%	7%
Nivel de dificultad adecuado a cada jugador	3%	10%	7%
Pasatiempo (agradable y entre	2%	0%	1%
Total	100.00%	100.00%	100%

Tabla 6. Características de los buenos videojuegos que encantan a los jugadores.

A continuación presentamos la tabla 7 que resume las respuestas abiertas respecto a las habilidades que adquieren los adolescentes fascinados por jugar videojuegos (sección III) (se eligió más de una opción): habilidades positivas, es decir la concentración, el análisis, la resolución de problemas, la agilidad mental, la rapidez, la inteligencia y la buena memoria (el 35%) y de entre las habilidades negativas se encuentran la timidez, la soledad y el sedentarismo (el 13%), por último, reflejos rápidos y buenos (el 8%).

PREGUNTA	Masculino	Femenino	Hombre/Mujer
¿Qué características crees que tienen los jugadores adolescentes a los que les fascina jugar videojuegos?			Total
Buenos reflejos (mas rápidos)	11%	6%	8%
Habilidad (Concentración, análisis, resolución de problemas, lógico matemático, agilidad mental, rapidez, inteligente y con buena	30%	39%	35%
Habilidad manual	7%	7%	7%
Tiempo libre	15%	7%	11%
Introvertidos (Tímidos, callados y solitarios, sedentarismo)	9%	17%	13%
Extrovertidos (activos)	2%	2%	2%
Observadores y atentos	2%	7%	3%
Interés TIC	5%	6%	6%
Competitividad	4%	4%	4%
Imaginativos (creativos)	4%	0%	2%
Tiempo libre	0%	2%	1%
Gustos de gráficos (imágenes, sonido y mundo virtual)	7%	2%	5%
Toma de decisiones	2%	0%	1%
Historias (Diversos temas)	2%	2%	2%
Total	100%	100%	100%

Tabla 7. Habilidades adquiridas por los jugadores fascinados por los videojuegos  
De manera general, se observa que las percepciones de algunos estudiantes sobre las características de los adolescentes que juegan videojuegos son más positivas que negativas.

### **5.3 Tercer cuestionario: Cuestionario casa (Questionnaire maison)**

Fue aplicado después de la intervención pedagógica para evaluar la dinámica motivacional del estudiante. Recordamos que el objetivo del presente estudio fue promover la motivación para el aprendizaje del modo imperativo en francés y evaluar su impacto en el aprendizaje de este contenido, al participar en un videojuego.

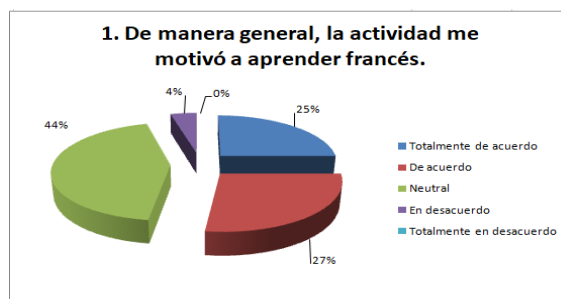
A continuación presentamos los resultados del trabajo de campo con apoyo en un análisis descriptivo mediante tablas y gráficos. Se sigue el orden de las preguntas.

**En cuanto** al primer enunciado: **“De manera general, la actividad me motivó a aprender francés”**.

El 52% del porcentaje acumulado de las categorías totalmente de acuerdo y de acuerdo percibió que de manera general, la actividad lo motivó a aprender francés. El 44% se mantuvo neutral y sólo el 4% estuvo en desacuerdo.

Enunciado 1	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
De manera general, la actividad me motivó a aprender francés			
Totalmente de acuerdo	12	25%	
De acuerdo	13	27%	52%
Neutral	21	44%	44%
En desacuerdo	2	4%	
Totalmente en desacuerdo	0	0%	4%
Total	48	100%	

Tabla 8. De manera general, la actividad me motivó a aprender francés.



**En lo que se refiere** al segundo enunciado: **“La actividad me fue útil para mi aprendizaje del francés”**.

La dinámica motivacional del alumno resultante de la actividad pedagógica propuesta con el videojuego *Forge of Empires* fue positiva dado que el 71% del porcentaje acumulado estuvo de acuerdo en que la actividad le fue útil para su aprendizaje del francés. El 21% se mantuvo neutral y el porcentaje acumulado del 8% estuvo totalmente en desacuerdo.

Enunciado 2			
La actividad me fue útil para mi aprendizaje del francés.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	13	27%	
De acuerdo	21	44%	71%
Neutral	10	21%	21%
En desacuerdo	3	6%	
Totalmente en desacuerdo	1	2%	8%
Total	48	100%	

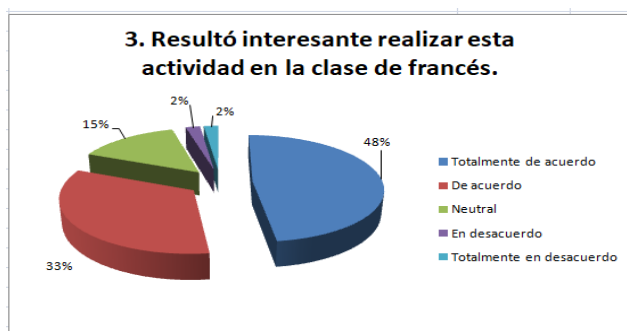
Tabla 9. La actividad me fue útil para mi aprendizaje del francés.

**Con respecto al tercer enunciado: “Resultó interesante realizar esta actividad en la clase de francés”.**

Al 81% del porcentaje acumulado estuvo de acuerdo en que le resultó interesante realizar esta actividad en la clase de francés. Solo el 15% se mantuvo neutral y el porcentaje acumulado del 4% que se sintió totalmente en desacuerdo.

Enunciado 3			
Resultó interesante realizar esta actividad en la clase de francés.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	23	48%	
De acuerdo	16	33%	81%
Neutral	7	15%	15%
En desacuerdo	1	2%	
Totalmente en desacuerdo	1	2%	4%
Total	48	100%	

Tabla 10. Resultó interesante realizar esta actividad en clase de francés.

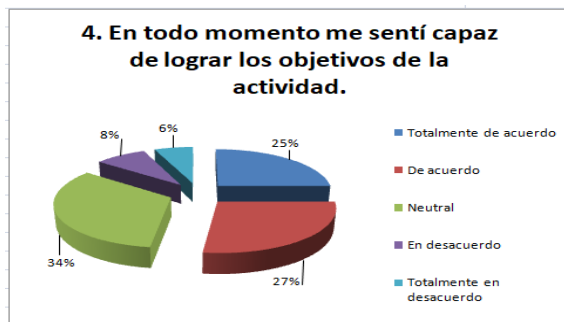


**Sobre el cuarto enunciado: “En todo momento me sentí capaz de lograr los objetivos de la actividad”.**

El 52% del porcentaje acumulado se sintió capaz de lograr los objetivos de la actividad en todo momento. El 33% se mantuvo neutral y el porcentaje acumulado del 15% se consideró totalmente en desacuerdo.

Enunciado 4			
En todo momento me sentí capaz de lograr los objetivos de la actividad.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	12	25%	
De acuerdo	13	27%	52%
Neutral	16	33%	33%
En desacuerdo	4	9%	
Totalmente en desacuerdo	3	6%	15%
Total	48	100%	

Tabla 11. En todo momento me sentí capaz de lograr los objetivos de la actividad.



**Por lo que corresponde al quinto enunciado “Siempre mantuve el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés”.**

El 57% del porcentaje acumulado percibió que siempre mantuvo el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés. A diferencia del 22% de este mismo porcentaje que estuvo totalmente en desacuerdo. El 21% estuvo neutral.

Enunciado 5			
Siempre mantuve el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	8	17%	
De acuerdo	19	40%	57%
Neutral	10	21%	21%
En desacuerdo	9	18%	
Totalmente en desacuerdo	2	4%	22%
Total	48	100%	

Tabla 12. Siempre mantuve el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés.

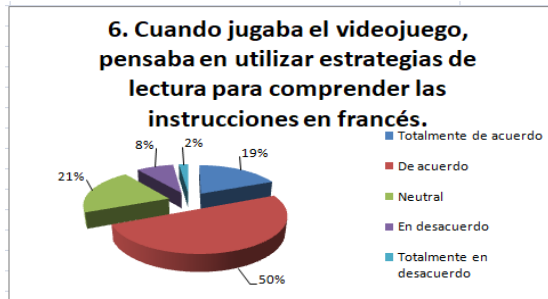


**Acerca del sexto enunciado: “Cuando jugaba el videojuego, pensaba en utilizar estrategias de lectura para comprender las instrucciones en francés”.**

El 69% del porcentaje acumulado percibió que cuando jugaba el videojuego, pensaba en utilizar estrategias de lectura para comprender las instrucciones en francés. A diferencia del 21% que se mantuvo neutral y del 10% del porcentaje acumulado que estuvo totalmente en desacuerdo.

Enunciado 6			
Cuando jugaba el videojuego, pensaba en utilizar estrategias de lectura para comprender las instrucciones en francés.	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	9	19%	
De acuerdo	24	50%	69%
Neutral	10	21%	21%
En desacuerdo	4	8%	
Totalmente en desacuerdo	1	2%	10%
Total	48	100%	

Tabla 13. Cuando jugaba el videojuego pensaba en utilizar estrategias de lectura para comprender las instrucciones.

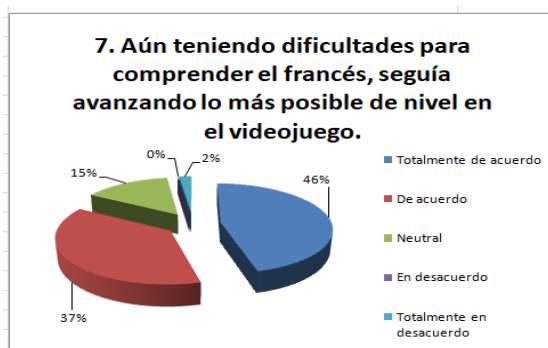


**Acerca del séptimo enunciado: “Aún teniendo dificultades para comprender el francés, seguía avanzando lo más posible de nivel en el videojuego”.**

El 84% del porcentaje acumulado percibió que, aún teniendo dificultades para comprender el francés, seguía avanzando de nivel lo más posible, a diferencia del 14% que se mantuvo neutral y en contraste con el porcentaje acumulado del 2% totalmente en desacuerdo.

Enunciado 7	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Aún teniendo dificultades para comprender el francés, seguía avanzando lo más posible de nivel en el videojuego.			
Totalmente de acuerdo	22	46%	
De acuerdo	18	38%	84%
Neutral	7	14%	14%
En desacuerdo	0	0%	
Totalmente en desacuerdo	1	2%	2%
Total	48	100%	

Tabla 14. Aún teniendo dificultades para comprender el francés, seguía avanzando lo más posible de nivel en el videojuego.



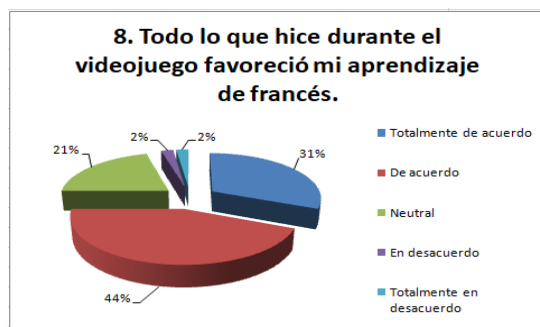


**Por último en el octavo enunciado. “Todo lo que hice durante el videojuego favoreció mi aprendizaje de francés”.**

El 75% del porcentaje acumulado percibió que todo lo que hizo durante el videojuego favoreció su aprendizaje del francés, el 21% se mantuvo neutral contra sólo el 4% del porcentaje acumulado que estuvieron totalmente en desacuerdo.

Enunciado 8	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Todo lo que hice durante el videojuego favoreció mi aprendizaje de francés.			
Totalmente de acuerdo	15	31%	
De acuerdo	21	44%	75%
Neutral	10	21%	21%
En desacuerdo	1	2%	
Totalmente en desacuerdo	1	2%	4%
Total	48	100%	

Tabla 15. Todo lo que hice durante el videojuego favoreció mi aprendizaje de francés.



Las dos preguntas siguientes nos muestran los resultados de aprendizaje. El 100% de los alumnos que participaron para este estudio no conocían el modo imperativo en francés antes de realizar nuestra intervención pedagógica.



El 93% de los alumnos indica que sí aprendió el modo imperativo, contra el 7% que opina lo contrario.



Observaciones finales de los alumnos con respecto al aprendizaje después de haber experimentado la intervención pedagógica.

1er estudiante

*En México, hace falta cultura y entendimiento acerca de los videojuegos. Estos son tomados como iniciadores de violencia o un simple modo de perder el tiempo, dejando de lado algún conocimiento que bien podría dejarnos un videojuego. Se les acusa de causar violencia, pero por eso existen las clasificaciones y nadie les hace caso. Como enseñanza de un idioma es muy buena idea y corroboro eso, aprendí inglés gracias a ello, todos mis juegos están en inglés y si bien, no soy bilingüe, considero que sé más de lo básico.*

2do estudiante

*A los jugadores constantes, si cambiáramos nuestro juego a otro idioma diferente, sería una gran oportunidad para aprender más idiomas y estaría bien utilizarlos con fines didácticos.*

3er estudiante

*Me parece una idea muy innovadora e interesante ya que podría atraer la atención de muchos estudiantes para un mejor desempeño en el aprendizaje.*

4to estudiante

*La sociedad actual es cada vez más consumista para los videojuegos, pues deberían venir en ellos propuestas las ideas que pensó la maestra para aprender francés, es decir, el uso educativo.*

5to estudiante

*Es una gran sugerencia esta manera que propone de aprender maestra. Gracias!*

## Conclusiones

La literatura señala que la dinámica motivacional es un fenómeno que proviene de las percepciones que el alumno tiene de sí mismo y de su entorno, lo que le permite elegir libremente comprometerse en cumplir la actividad pedagógica que el profesor le propone, y hacer esfuerzos constantes hasta lograrlo. Así, una dinámica motivacional positiva muestra que los estudiantes valoran útil e interesante esta actividad pedagógica, se sienten capaces de alcanzar la meta planteada, mantienen el control de la actividad, y entonces lo anterior se manifiesta tanto en un mayor compromiso cognitivo como en una alta perseverancia, por lo que la tarea favorece su aprendizaje. En nuestro estudio se promovió la motivación siguiente.

El 71% de los alumnos percibió que la actividad con el videojuego les fue útil para aprender francés, el 21% se mantuvo neutral, es decir, no estuvo seguro de si sí o no le benefició, en contraste con el 8% que estuvo en total desacuerdo. Consideramos positivo que el 71% de los alumnos haya podido considerar útil nuestra actividad, ya que ésta fue auténtica y se relacionó con sus gustos e intereses, por eso le encontraron sentido realizarla como lo indican Prensky (2001), Gee (2003) y Gros (2008). Dicha tarea les sirvió para aprender de forma “natural” el imperativo que se encuentra inmerso en las instrucciones de juego. Así, entre más significativa sea una actividad para los alumnos, más favorece su percepción de utilidad y están más motivados a realizarla. El que el 71% de los alumnos haya encontrado la utilidad a la actividad con el videojuego nos parece óptimo, pues uno de los problemas por los que los estudiantes de francés de la ENP están desmotivados es porque las actividades que se les proponen están enfocadas en lo lingüístico y memorístico, y no en actividades de la vida real esto coincide con los estudios de Wigfield *et al.* (2006), Eccles (2005) y Pintrich et De Groot (1990). Dentro de la teoría vimos que para que se active la dinámica motivacional intrínseca del alumno, este debe encontrarle la utilidad a la actividad. Ahora bien, el 81% de los alumnos estuvo de acuerdo en que les resultó interesante realizar esta actividad en la clase de francés, el 15% no estuvo seguro

de si sí o no le interesó en contraste con solo el 4% que opinó estar totalmente en desacuerdo. La cifra del 81% pudo deberse a que los alumnos pertenecen a la generación digital (el 63% tenía 16 años y el 34% 17 años) y los videojuegos, como las TIC, forman una parte importante de su vida como lo declara Prensky (2001) y Gros (2008). Baste con mencionar que los resultados de nuestro primer cuestionario arrojaron que el 81% de los encuestados declararon jugar videojuego, el 26% dijo haber empezado a jugar desde los 6 años y el 9% desde los 4 años. Otro dato que muestra que los jóvenes pertenecen a la generación digital y por lo tanto adoran las TIC, es que el 96% tienen acceso a internet en casa, lo cual facilita el acceso no solo a los juegos, sino al intercambio y creación de información a través de los grupos de afinidad, actividad altamente motivante para ellos, como lo vimos en la literatura teórica.

Por último, el tiempo que dedican a jugar es una muestra de su interés por estos artefactos digitales: el 12% les dedican 15 horas a la semana y el 10%, 10 horas, en comparación con las dos horas y media que invierten en su aprendizaje del francés. Así, se puede pedir a los alumnos que cuando jueguen videojuegos lo hagan en francés. Y se pongan objetivos de aprendizaje, por ejemplo practicar los tiempos en presente o en pasado. Lo anterior es con la finalidad de aprovechar la recreación para que aprendan jugando y profundicen el conocimiento de este idioma como lo hicieron con el inglés. Recordemos que en la literatura se mencionó que los jóvenes que juegan videojuegos desde muy temprana edad están familiarizados con otras formas de aprender dado que el diseño de los buenos videojuegos contiene metodologías y principios de aprendizajes innovadores, razón por la cual los métodos de enseñanza tradicional no motivan a esta generación digital a aprender (Gee 2003; Prensky 2002; Squire 2008; Shaffer y Halverson 2004). En breve, el alumno de nuestro trabajo de campo, al haber valorado a la actividad con el videojuego tanto útil (71%) como interesante (81%), refleja la motivación intrínseca del alumno para realizarla.

En cuanto a la capacidad, recordemos que el alumno juzga su competencia cuando se le pide realizar alguna actividad pedagógica que él no está seguro de poder llevarla a cabo. El 52% de los alumnos percibieron haberse sentido capaces

en todo momento de lograr los objetivos de la actividad. En realidad, creemos que ellos tuvieron una opinión positiva sobre sus habilidades y destrezas tanto para aprender francés como para jugar el videojuego. Como podemos observar, solo la mitad de los encuestados tienen un autoconcepto positivo como estudiantes Contreras (2012), el 33% no estuvieron seguros de poder alcanzar los objetivos de la actividad, mientras que el 15% se percibieron abiertamente como incapaces a pesar de que el 81% había declarado jugar videojuegos. Los alumnos pueden tener una percepción baja de sus competencias, sin embargo, en la realidad son eficientes, como lo demuestran los resultados de aprendizaje de este estudio. El sentimiento de incapacidad puede comprenderse porque el sistema educativo actual no anima a los estudiantes a concebirse a sí mismos como seres hábiles para solucionar problemas activamente, incluso después de cometer errores. La manera más efectiva de hacer sentir capaces a los chicos es proponiendo actividades adecuadas según su ritmo y estilo de aprendizaje, además de brindarles una gama de estrategias para que los alumnos vean que es posible resolver cualquier problema y entonces atribuir su éxito a sus competencias y a su esfuerzo Monroy, *et al.* (2010). Resulta importante señalar estas estrategias, dado que esta cualidad es una fuente de motivación para que haya aprendizaje significativo y, si no es así, los alumnos no invertirán ni el esfuerzo ni el tiempo necesario para aprender el francés. En suma, entre más un individuo se sienta capaz de realizar la actividad que les proponemos, mayor será su motivación para realizarla.

Respecto al control, recordemos que este se refiere al sentimiento de dominio que el alumno cree ejercer durante el desarrollo de las situaciones a las cuales debe enfrentarse y, por tanto, es también una fuente importante de la dinámica motivacional del alumno. Cabe constatar que el concepto de autonomía está estrechamente relacionado con el de control y eso es porque el 57% de los alumnos manifestaron que siempre mantuvieron el control del videojuego aún cuando estuviera en francés. El 21% no estuvieron seguros de haberlo tenido y el 22% percibieron no haber tenido el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés. Estos resultados, pueden hasta cierto punto ser positivos

porque a pesar de ser jugadores y tener un cierto nivel en eso, los alumnos esta vez no jugaron solo para divertirse, sino también para alcanzar objetivos de aprendizaje y además, le agregamos la dificultad del idioma francés. Tal vez por esta razón, un mayor número de encuestados no sintió haber tenido el control de la actividad pedagógica que se les propuso. A pesar de ello, lograron los objetivos de aprendizaje propuestos. Así, nos parece importante trabajar con los alumnos tanto su percepción de capacidad como la de control para hacerlos conscientes de que sí pueden tener éxito y de esta manera, la próxima vez que se enfrenten a una actividad similar sí se sientan capaces y que tienen el control de ella. Además, es indispensable destacar que para el 89% de los alumnos que les encantan los videojuegos, estos son más divertidos cuando son algo difíciles que cuando son fáciles, es decir cuando hay un reto que alcanzar. Así, entre más alto sea la percepción de control, más interés tienen los jugadores en la actividad pedagógica, y más creativos y más comprometidos están. Por lo tanto, perseverarán hasta lograr los aprendizajes planteados desde un principio.

Ante una tarea que significa un reto para ellos, toda vez que el juego se encuentra en francés, los estudiantes emplean conocimientos que ya están consolidados en su estructura cognoscitiva para resolver la tarea asignada. De acuerdo con nuestros resultados el 69% de los estudiantes manifiesta haber usado estrategias de comprensión de lectura para comprender las instrucciones del videojuego en francés a diferencia del 21% que no estuvo seguro de haberlas empleado y solo el 10% que declara no haberlas usado. Si tenemos en cuenta que el compromiso cognitivo significa el grado de atención y de concentración del alumno para llevar a cabo una actividad, y que además, es personal y depende tanto de los conocimientos anteriores como de la capacidad de análisis y del conocimiento de estrategias de aprendizaje (como las de autoregulación y metacognición), se necesitó un alto grado de esfuerzo mental por parte de los encuestados para realizar la actividad pedagógica.

Pensamos que el 69% de los alumnos que emplearon estrategias de lectura para comprender y avanzar en el juego fueron impulsados por el mismo videojuego, dado que su diseño exige de los jugadores que sean activos cognitivamente,

comprendan, establezcan relaciones con lo que ya saben, formulen hipótesis y reflexionen para entender y, posteriormente, empleen lo aprendido en otras situaciones. En efecto, el uso de estrategias ayuda a controlar el proceso de aprendizaje en el plano cognitivo y dependiendo del tipo de estrategia empleada, se puede observar el nivel de motivación del alumno. Así un alto grado de compromiso cognitivo muestra qué tanto está motivado el estudiante/jugador para llegar a la meta planteada. El hecho de que el 69% las hayan empleado es muy importante dado que uno de los problemas que tenemos con los alumnos desmotivados es que solo hacen lo mínimo indispensable para pasar la materia.

En cuanto a la perseverancia, el 84% de los alumnos persistieron hasta llegar a la meta del videojuego a pesar de haberse enfrentado con la dificultad lingüística, contra solo un 2% que no lo hicieron. Estamos seguros que este alto porcentaje de alumnos que perseveró se debe al diseño de los buenos videojuegos. Es decir, estos aparatos digitales están programados para que las personas no abandonen. Primero porque el diseño de los buenos videojuegos siempre se centra en el usuario y le brinda un juego equilibrado y adaptado a sus necesidades y nivel para que no se dé por vencido ni sienta que es demasiado fácil. Estos aparatos están programados para registrar a través de tutores inteligentes cada uno de los movimientos de los jugadores y adapta (andamios) el nivel de dificultad a los diferentes ritmos y estilos de aprendizajes de cada jugador. Por eso los estudiantes/jugadores sienten que tienen el control del juego lo cual les alienta a seguir avanzando. Este conocimiento que se emplea en el desarrollo de los videojuegos puede ser empleado para la planeación de otras actividades didácticas, si queremos aumentar la motivación y perseverancia por parte de los estudiantes.

Segundo, el diseño de estos aparatos digitales brinda a los jugadores estrategias y los habilita para que puedan enfrentar desafíos cada vez más complicados. Los jugadores al sentirse equipados con las herramientas que los ayudan a enfrentar difíciles retos aumentan su percepción de competencia. Tercero, el diseño de los buenos videojuegos está programado para ofrecer retroalimentación justo en el momento en que el jugador lo necesita; dicha retroalimentación es presentada en

forma de pistas visuales o auditivas a través de la pantalla. El 91% de los estudiantes opinaron que el brindar retroalimentación a las acciones efectuadas por los jugadores de forma inmediata es un rasgo altamente motivante de estos juegos. Cuarta, los videojuegos cuentan con diferentes metodologías para el aprendizaje: el aprendizaje colaborativo, aprendizaje/enseñanza situados, aprendizaje basado en resolución de problemas, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo e impulso a la creación de comunidades de aprendizaje. Estas nuevas propuestas para aprender son altamente motivadoras. Paradójicamente, el diseño de los videojuegos actuales ha evolucionado rápidamente integrando todos los nuevos planteamientos de la psicología y de la pedagogía contemporánea a diferencia de la enseñanza tradicional que sigue siendo el paradigma predominante en los salones de clase y crea la desmotivación. Así, el videojuego como uso didáctico puede ser relevante gracias a su capacidad para motivar al aprendiz porque usa la lengua extranjera de manera natural. Sin duda, la perseverancia es un signo de éxito, pues entre más el alumno persevere en la realización de una actividad de aprendizaje, más posibilidades tendrá de realizarla bien.

El 75% de los alumnos percibieron que todo lo que hicieron durante el videojuego favoreció su aprendizaje del francés contra un 4% que estuvieron totalmente en desacuerdo. Es importante mencionar que el aprendizaje es la última manifestación de la dinámica motivacional del estudiante y, en este caso, sí se logró. Entonces podemos deducir que el valor otorgado por el alumno a la actividad pedagógica, a su capacidad, al grado de control, a su compromiso y a su perseverancia fue positivo y por lo tanto el tipo de motivación que se logró fue intrínseca porque este porcentaje de chicos tuvieron la predisposición a explorar, a analizar, a entender para aprender. Por ello el 93% afirmaron haber aprendido el imperativo por haber seguido las instrucciones del videojuego en francés contra el 7% que no lo aprendieron.

Por último, el 52% de los alumnos opinaron que de manera general, la actividad los motivó a aprender francés, lo que resulta positivo ya que la mayoría de ellos no eligieron el francés. Por otra parte, pudimos ver que aunque solo el 52% se



sintieron capaces de realizar la actividad y el 57% percibieron que tuvieron el control del videojuego en francés, realmente no están conscientes de que sí son capaces y de que son ellos mismos los que pueden controlar las condiciones para producir su éxito. Todo eso porque el 69% usaron estrategias de aprendizaje para comprender el francés, el 84% perseveraron hasta alcanzar la meta propuesta y el 75% aprendieron el imperativo al leer las instrucciones para jugar.

Podemos concluir que los buenos videojuegos son un material altamente motivador y ayuda a crear situaciones de aprendizaje en gran medida significativo, y por tanto podrían ser empleados dentro del salón de clase como un material didáctico auténtico al igual que una película, un documento o un video. El uso de los buenos videojuegos sería un excelente recurso para contrarrestar la desmotivación de los estudiantes en las instituciones escolares, pues la generación denominada digital no aprende bien por escuchar pasivamente conceptos que no puede transferir a situaciones concretas; en cambio, gracias a estos juegos digitales, sí aprende activamente descubriendo, creando y construyendo conocimientos. Por ello, resulta positivo incursionar en otros ambientes que no solo hagan crecer al docente profesionalmente, sino sobre todo que su enseñanza esté en concordancia con las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes que llegan a la ENP.

Para terminar, esperamos poder conocer próximamente cómo funcionan las comunidades virtuales o los nuevos espacios y formas de socialización que se producen en un espacio cibernético virtual agrupando a los alumnos/jugadores de videojuegos que se comunican entre sí manteniendo un nivel de interacción que se prolonga en el tiempo para compartir, distribuir y crear conocimientos.

## Anexo 1.1 Primer cuestionario: *El binomio los videojuegos y educación.*



Soy la profesora Miriam Domínguez Granados, profesora de francés de la ENP P9 y ¡De antemano gracias por responder este cuestionario (entre 15 a 20 min.)! Tú puedes ayudar a enriquecer la enseñanza del francés en la ENP. Este cuestionario fue tomado del autor Francisco Ignacio Revueltas Domínguez para un estudio similar al que realizaré para obtener el grado de maestría.

### I. Datos de identificación y experiencia con los videojuegos (la información proporcionada está bajo los principios de confidencialidad). **\*Requerido**

1.- ¿Eres hombre o mujer?\*

<input type="checkbox"/> Hombre	<input type="checkbox"/> Mujer
---------------------------------	--------------------------------

2.- ¿Qué edad tienes?\*

3.- ¿Qué año cursas de la Prepa?\*

3.1 ¿Cuál es tu provincia o comunidad?\*

4. ¿Eres usuario de videojuegos?\*

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> De vez en cuando
-----------------------------	------------------------------	---

4.1 Si no eres usuari@ de videojuegos, ¿puedes elaborar una pequeña lista con los conocimientos que crees que se pueden aprender de ellos? (Puedes utilizar todo el recuadro)

5.- ¿Desde qué edad conoces los videojuegos?

6.- ¿Qué género prefieres?\* (Puedes seleccionar una o más de una opción).

<input type="checkbox"/> Acción	<input type="checkbox"/> Aventuras
<input type="checkbox"/> Casual	<input type="checkbox"/> Conducción
<input type="checkbox"/> Deportivo	<input type="checkbox"/> Educativo
<input type="checkbox"/> Estrategia	<input type="checkbox"/> Plataformas

<input type="checkbox"/> Rol	<input type="checkbox"/> Simulación
<input type="checkbox"/> MMORPG (Massively Multiplayer online role-playing game. Multijugador masivo en línea)	<input type="checkbox"/> Otro:

7. ¿Cuánto tiempo dedicas a jugar videojuegos?

8. ¿En qué idiomas juegas la mayoría de los videojuegos?

9. ¿Qué características crees que tienen los videojuegos que encantan a los adolescentes?

10. ¿Qué características crees que tienen los jugadores adolescentes a los que les fascina jugar videojuegos?

11. ¿Tienes internet?\*

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

12. ¿Qué plataforma utilizas o haz utilizado? (Puedes seleccionar una o más opciones. Indica en "otros" cronología de uso. (ejemplo 1° usé Amtradr, 2° Spectrum,...)).

<input type="checkbox"/> VCS 2600 (Atari)	<input type="checkbox"/> Nintendo wii
<input type="checkbox"/> Jaguar (Atari)	<input type="checkbox"/> Nintendo Game Boy
<input type="checkbox"/> Lynx (Atari)	<input type="checkbox"/> Nintendo Game Boy Advance
<input type="checkbox"/> Intellivision (Mattel)	<input type="checkbox"/> Nintendo DS, DSi, XL, 3DS...
<input type="checkbox"/> ColecoVisión	<input type="checkbox"/> Dreamcast (Sega)
<input type="checkbox"/> ZX Spectrum	<input type="checkbox"/> MegaDrive (Sega)
<input type="checkbox"/> Neo Geo (SNK)	<input type="checkbox"/> Commodore 64
<input type="checkbox"/> Neo Geo Pocket (SNK)	<input type="checkbox"/> Playstation
<input type="checkbox"/> WonderSwan	<input type="checkbox"/> Playstation 2

<input type="checkbox"/> NGage (Nokia)	<input type="checkbox"/> Playstation 3
<input type="checkbox"/> Master System (Sega)	<input type="checkbox"/> PSP
<input type="checkbox"/> Saturn (Sega)	<input type="checkbox"/> PSP Vita
<input type="checkbox"/> Game Gear (Sega)	<input type="checkbox"/> Xbox
<input type="checkbox"/> Virtual Boy (Nintendo)	<input type="checkbox"/> Xbox 360
<input type="checkbox"/> Pc Engine (Nintendo)	<input type="checkbox"/> Mac
<input type="checkbox"/> NES	<input type="checkbox"/> Amstrad CPC 464 (64Kb)
<input type="checkbox"/> Super Nintendo	<input type="checkbox"/> MSX (Sony)
<input type="checkbox"/> Nintendo 64	<input type="checkbox"/> Otros:
<input type="checkbox"/> Nintendo Game Cube	

**II. Aprendizaje y Videojuegos. Percepciones de los alumnos sobre la relación entre videojuegos y aprendizaje.**

13. ¿Juegas en internet?\*

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

13.1 En caso afirmativo a la pregunta anterior. Indica que te aporta jugar con otros jugadores on-line. (Puedes utilizar todo el recuadro).

13.2 En caso negativo a la pregunta antes indicada. ¿Qué crees que podría aportarte o no, el juego on-line?

13.3 ¿Qué nivel tengo como jugador del videojuego?

14. Como usuari@ elabora una pequeña lista con los conocimientos que crees haber adquirido con algún videojuego. Nombre del videojuego.

15. Indica los aspectos negativos que creas que los videojuegos pueden tener.

**III. Videojuegos y familia. Percepciones de los alumnos con respecto a lo que piensan sus padres de la relación videojuego y aprendizaje.**

16. ¿Qué crees que tu papá o mamá creen que aprendes cuando juegas con los videojuegos?  
Explica:

17. ¿Qué crees que a tu papá o a tu mamá les gustaría que aprendieras cuando juegas con los videojuegos? Imagina:

**IV. Videojuegos en el aula. Percepciones de los alumnos sobre los videojuegos en el aula**

18.- Los videojuegos actuales están presente en casi todos los hogares, ¿qué aportaciones puede dar su inclusión en las aulas como herramienta de estudio y aprendizaje?

19.- Indica el último videojuego que hayas jugado, o en su defecto tu preferido, acompañado de una lista de aportaciones educativas que creas que hayas obtenido.

20. ¿Qué género o géneros crees que puede utilizarse en el aula? (Puedes seleccionar una o más de una opción?)

<input type="checkbox"/> Acción	<input type="checkbox"/> Aventuras
<input type="checkbox"/> Casual	<input type="checkbox"/> Conducción
<input type="checkbox"/> Deportivo	<input type="checkbox"/> Educativo
<input type="checkbox"/> Estrategia	<input type="checkbox"/> Plataformas
<input type="checkbox"/> Rol	<input type="checkbox"/> Simulación

MMORPG (Massively Multiplayer online role-playing game. Multijugador masivo en línea)

Otro:

21. ¿Estarías de acuerdo en jugar videojuegos con sus hermanos, sobrinos, padres etc....si el maestro o profesor te lo recomienda para afianzar conocimientos? Sí /No ¿Por qué?

22. ¿Crees que los videojuegos puedan aportar algo a la educación?

22.1 Consideras que el videojuego puede ser un buen recurso didáctico para aprender el idioma extranjero.

22.2 ¿Has usado dentro de algunas de tus materias el videojuego como recursos didácticos?

#### V. Videojuegos y género. Percepciones de los alumnos sobre los videojuegos y género

23. Si te propusiesen crear un videojuego cómo sería el/la protagonista. Describe su personalidad, género, vestimenta, habilidades...

24.- ¿Podrías comentar las diferencias de hombres y mujeres en los videojuegos?

#### VI. Otros aspectos relacionados con los videojuegos. Percepciones de los alumnos sobre otros aspectos con videojuegos.

25. Las clasificaciones PEGI (PanEuropean Game information) y ESRB (Entertainment System Rating Board) regulan edades y contenidos. ¿Conoces estas clasificaciones?

Sí

No

26. ¿Crees que los videojuegos están cada vez más implicados con la sociedad o por el contrario se alejan totalmente? Sí / No Por qué?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

27. En países como Francia son considerados un arte. ¿Crees que en México podrían ser considerados de igual manera? Sí/ No ¿Por qué?

<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
-----------------------------	-----------------------------

28.- En caso de haber respondido afirmativamente a la pregunta anterior. ¿Estás de acuerdo con el sistema de clasificaciones o crees que necesita alguna mejora?

--

## Anexo 1.2 Segundo cuestionario: *Características de los buenos videojuegos*



### **El videojuego una herramienta para el aprendizaje del francés para los alumnos de la Escuela Nacional Preparatoria.**

Soy la profesora Miriam Domínguez Granados, profesora de francés de la ENP P9 y ¡De antemano gracias por responder este cuestionario (entre 15 a 20 min.)! Tú puedes ayudar a enriquecer la enseñanza del francés en la ENP.

#### **I. Situación académica**

- 1.- ¿Cuántas horas obligatorias de francés cursas a la semana?
- 2.- ¿Cuántas horas a la semana usas el laboratorio para el francés?
- 3.- ¿Cuántas horas a la semana usas la mediateca para el francés?
- 4.- ¿Cuántas horas a la semana usas en otra institución para el francés?
- 5.- ¿Cuántas horas a la semana inviertes de forma personal para el francés?

#### **II. Percepciones de los estudiantes sobre las nuevas formas de aprender relacionadas con el videojuego**

6.- Consideras que aprender y hacer son inseparables

Sí   
No

7.- Consideras que has aprendido mejor cuando experimentas, vives y haces algo

Sí   
No

8.- Acostumbras a observar y reflexionar sobre tus experiencias de aprendizaje previas

Sí   
No

9.- Integras la observación y reflexión de tus experiencias de aprendizaje previas como guías para situaciones de aprendizaje posteriores



Sí   
 N

**III. Las percepciones de los estudiantes sobre lo que motiva a los adolescentes a jugar videojuegos**

	Selecciona la opción con la que más te identifiques	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo
1.	Que son más divertidos cuando son algo difíciles que cuando son fáciles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Que permite aprender jugando	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Que las tareas propuestas deben ser realizadas de forma inmediata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Que los jugadores experimentan las consecuencias de sus acciones a partir de las interacciones con las reglas del sistema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Que los jugadores pasan mucho tiempo jugándolos porque demandan un alto grado de inmersión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Que proporcionan una retroalimentación inmediata de las acciones con pistas visuales, auditivas, textuales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Que son un elemento central de socialización para el intercambio de información sobre el videojuego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Que se crean foros para compartir conocimientos y trucos sobre el videojuego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Que los jugadores pueden experimentar múltiples identidades dependiendo el tipo de videojuego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Que preparan para el uso de entornos electrónicos complejos, con el uso de múltiples formatos simultáneos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11.- Para mí ¿qué características debe tener un buen videojuego para que encante a los adolescentes?

---



---



---



---

12.- Para mí ¿qué características tienen los adolescentes a los que les fascinan jugar videojuegos?

---



---



---



---

13.- ¿Qué opinas sobre las nuevas formas de aprender en Internet con videojuegos?

---



---



---



---

Nuevamente te agradecemos tu valiosa participación, podrías proporcionarnos un correo o número telefónico para profundizar en tus respuestas: \_\_\_\_\_

## Anexo 1.3 Tercer cuestionario: *Cuestionario casa* (*Questionnaire maison*)



Buenos días:

Si fuiste alumno de la maestra Lucero Lizette Hernández Ángeles (francés I), te invitamos a responder a las siguientes preguntas acerca de la actividad realizada con el videojuego “*Forge of Empires*” que llevamos a cabo el año pasado. No hay respuestas buenas o malas, lo que importa es conocer tu opinión. Tu participación será anónima y los resultados serían utilizados para fines de investigación. Gracias por tu colaboración!

Menciona el grupo en el que estuviste en francés I \_\_\_\_\_

En relación con la actividad del videojuego “*Forge of Empire*”, ¿en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

1. De manera general, la actividad me motivó a aprender francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

2. La actividad me fue útil para mi aprendizaje del francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

3. Resultó interesante realizar esta actividad en la clase de francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

4. En todo momento me sentí capaz de lograr los objetivos de la actividad.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

5. Siempre mantuve el control del videojuego aún cuando todo estuviera en francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

6. Cuando jugaba el videojuego, pensaba en utilizar estrategias de lectura para comprender las instrucciones en francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

7. Aún teniendo dificultades para comprender el francés, seguía avanzando lo más posible de nivel en el videojuego.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

8. Todo lo que hice durante el videojuego favoreció mi aprendizaje de francés.

Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Sin opinión  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

9.- ¿Conocías el modo imperativo en francés antes de realizar esta actividad? Sí  No

10.- ¿Después de la actividad con el videojuego crees que aprendiste el modo imperativo en francés? Sí  No

11.- ¿Podrías darnos tus observaciones o sugerencias de nuestra intervención pedagógica?

---

---

## Anexo 1.4 Material, Videojuego: “Forge of Empire”.



# Anexo 1.5 Material. Ejercicio para completar con los imperativos y las respuestas correctas.

## Activité pour le jeu vidéo

Complétez avec le verbe qui manque à l'imperatif! les bulles suivantes :

<p>Le suu Ragu Sibertongue, votre commerce, Commercenez par cette industrie car il vous permet de gagner des pièces.</p>	<p>Commercenez par les bases. Construisez des bâtiments résidentiels pour fournir population et pièces à votre cité.</p>
<p>Les pièces sont générées automatiquement dans les bâtiments résidentiels. Elles constituent la principale ressource de votre cité. Cliquez sur la hutte pour collecter des pièces.</p>	<p>Les marchandises constituent la seconde ressource principale. Elles sont produites par les bâtiments de marchandises. Construisez-en un !</p>
<p>Quel doit je fait ? Vous devez placer les bâtiments le long d'une route menant à l'extérieur de ville, sans pour ce ne serait pas constituer et se produisant rien. Déplacez le pavillon de chasse.</p>	<p>Parfait ! Cliquez sur le pavillon de chasse pour lancer la production d'un trophée. La production va durer 5 minutes et vous accordera 7 marchandises.</p>
<p>Les marchandises seront utiles dans 5 minutes. Cliquez sur les marchandises appropriées pour développer votre cité.</p>	<p>Les points Fergie se rassemblent au village Fergie par terre. Vous devez également en acheter à l'aide de pièces. Cliquez sur les marchandises appropriées pour faire produire votre empire. À présent, Cliquez sur le point Fergie.</p>
<p>Nous pourrions peut-être améliorer les bâtiments de votre village ? Cliquez sur le technologie permettant de construire des maisons aux pièces.</p>	<p>Les points Fergie se rassemblent au village Fergie par terre. Vous devez également en acheter à l'aide de pièces. Cliquez sur les marchandises appropriées pour faire produire votre empire. À présent, Cliquez sur le point Fergie.</p>

Répondre à los globitos de las instrucciones que dio el consejero del videojuego

## Exercice de vocabulaire

<p>Le suu Ragu Sibertongue, votre commerce, Commercenez par cette industrie car il vous permet de gagner des pièces.</p>	<p>Commercenez par les bases. Construisez des bâtiments résidentiels pour fournir population et pièces à votre cité.</p>
<p>Le suu Ragu Sibertongue, votre commerce, Commercenez par cette industrie car il vous permet de gagner des pièces.</p>	<p>Commercenez par les bases. Construisez des bâtiments résidentiels pour fournir population et pièces à votre cité.</p>
<p>Les pièces sont générées automatiquement dans les bâtiments résidentiels. Elles constituent la principale ressource de votre cité. Cliquez sur la hutte pour collecter des pièces.</p>	<p>Les pièces sont générées automatiquement dans les bâtiments résidentiels. Elles constituent la principale ressource de votre cité. Cliquez sur la hutte pour collecter des pièces.</p>
<p>Les marchandises constituent la seconde ressource principale. Elles sont produites par les bâtiments de marchandises. Construisez-en un !</p>	<p>Les marchandises constituent la seconde ressource principale. Elles sont produites par les bâtiments de marchandises. Construisez-en un !</p>
<p>Quel doit je fait ? Vous devez placer les bâtiments le long d'une route menant à l'extérieur de ville, sans pour ce ne serait pas constituer et se produisant rien. Déplacez le pavillon de chasse.</p>	<p>Quel doit je fait ? Vous devez placer les bâtiments le long d'une route menant à l'extérieur de ville, sans pour ce ne serait pas constituer et se produisant rien. Déplacez le pavillon de chasse.</p>
<p>Parfait ! Cliquez sur le pavillon de chasse pour lancer la production d'un trophée. La production va durer 5 minutes et vous accordera 7 marchandises.</p>	<p>Parfait ! Cliquez sur le pavillon de chasse pour lancer la production d'un trophée. La production va durer 5 minutes et vous accordera 7 marchandises.</p>
<p>Les marchandises seront utiles dans 5 minutes. Cliquez sur les marchandises appropriées pour développer votre cité.</p>	<p>Les marchandises seront utiles dans 5 minutes. Cliquez sur les marchandises appropriées pour développer votre cité.</p>
<p>Nous pourrions peut-être améliorer les bâtiments de votre village ? Cliquez sur le technologie permettant de construire des maisons aux pièces.</p>	<p>Les points Fergie se rassemblent au village Fergie par terre. Vous devez également en acheter à l'aide de pièces. Cliquez sur les marchandises appropriées pour faire produire votre empire. À présent, Cliquez sur le point Fergie.</p>
<p>Nous pourrions peut-être améliorer les bâtiments de votre village ? Cliquez sur le technologie permettant de construire des maisons aux pièces.</p>	<p>Les points Fergie se rassemblent au village Fergie par terre. Vous devez également en acheter à l'aide de pièces. Cliquez sur les marchandises appropriées pour faire produire votre empire. À présent, Cliquez sur le point Fergie.</p>

<p>La satisfaction de votre cité est importante. Une cité insatisfaite aura plus un rendement de production moindre. Cliquez sur les technologies pour augmenter la satisfaction.</p>	<p>Quête principale - Ragu Sibertongue</p> <p>Construire 1 maison sur glace</p> <p>Chaque bâtiment a des besoins. Les bâtiments produisant des ressources ont besoin de ressources. Cliquez sur les bâtiments qui ont besoin de ressources.</p>
<p>Vous avez reçu des diamants pour avoir terminé la quête ! Les diamants constituent une ressource très précieuse. Cliquez sur quelque chose de spécial à l'aide de ces diamants.</p>	<p>Encouragez-les à présent, à passer à l'étape suivante. Cliquez sur les technologies appropriées pour faire produire votre empire. À présent, Cliquez sur le point Fergie.</p>
<p>Recherchez les diamants</p> <p>Recherchez les diamants pour être un dirigeant sage et se faire une place dans le monde. Cliquez sur les technologies appropriées pour augmenter la satisfaction.</p>	<p>Activité de vocabulaire</p>
<p>Vocabulaire de la ville</p>	<p>Vocabulaire de la population</p>
<p>Vocabulaire de l'économie</p>	<p>Vocabulaire pour développer la ville</p>



## Anexo 1.6 Grabación de la práctica pedagógica con el videojuego *Forge of Empire*

[https://youtu.be/QnhkwWc3\\_Mw](https://youtu.be/QnhkwWc3_Mw).



Práctica Docente II

Compartir

Insertar vínculo

Enviar por correo




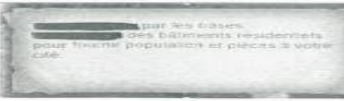






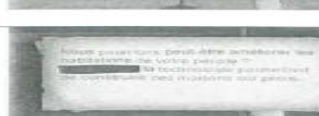
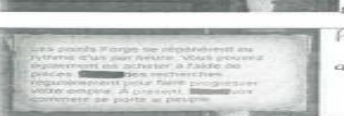
[https://youtu.be/QnhkwWc3\\_Mw](https://youtu.be/QnhkwWc3_Mw)

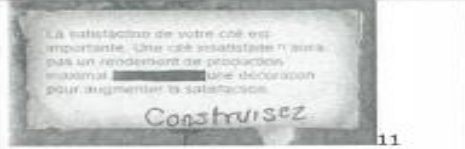
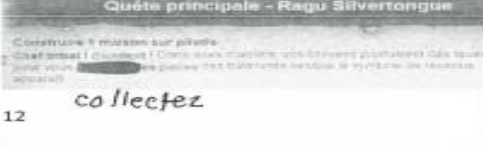
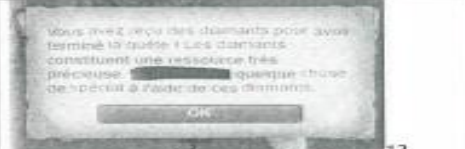
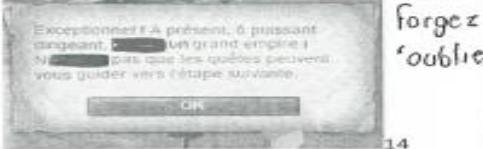


# Anexo 1.7 Evaluación del ejercicio realizado con el videojuego *Forge of Empire*

501

Activité pour le jeu vidéo  
 Complétez avec le verbe qui manque à l'impératif les bulles suivantes :

	*Cupacace *Forgee		Construisez construisez
	cliquez		Construisez
	Deplacez		cliquez
	collectez produisez		Forgez
	recherchez		Faites albes

	11 Construisez		12 collectez
	13 Construisez		14 Forgez 'oubliez
<p>Rechercher les termes                  Cherchez à tout prix un moyen pour être un superhéros de ce jeu. Vous pouvez même vous en faire votre carrière si vous le voulez ! Mais pour avoir une arme, il y a des documents à trouver.</p>		<p>Activité de vocabulaire</p>	
<p>Recherchez                  les diamants                  Maison sur pilotes                  Maison longue                  hutte</p>		<p>Les personnes                  lancier                  Population totale 100</p>	
<p>L'économie                  Pièces                  Médailles                  Diamants</p>		<p>Le développement de l'empire                  Pierre                  Via                  Cuivre                  Or                  Granite                  Miel                  Verre                  Corde</p>	

## Anexo 1.8 Tres auto evaluaciones de los estudiantes sobre la actividad pedagógica con el videojuego.

508 - 2

### Evaluation

Mejore mi aprendizaje del imperativo

Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui?	
Comment est-ce que je l'ai appris?	Haciendo actividades.
Qu'est-ce que j'ai bien compris?	Entendi bien el imperativo.
Qu'est-ce que je n'ai pas bien compris?	Todo lo entendí.
Conclusions	La clase fue divertida y se aprendió bien.



## Evaluation

Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui?

Comment est-ce que je l'ai appris?

Avec les jeu vidéo.

Qu'est-ce que j'ai bien compris?

L'impératif de les verbes dans présent.

Qu'est-ce que je n'ai pas bien compris?

Je n'ai pas compris les règles la jeu vidéo complètement.

Conclusions

Je goûte la dynamique de les jeu vidéo pour apprendre le français.

## Evaluation

*Aprendi a conjugar y el imperativo*

**Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui?**

Comment est-ce que je l'ai appris?

*Con ejemplos virtuales, participando*

Qu'est-ce que j'ai bien compris?

*Todos los ejemplos*

Qu'est-ce que je n'ai pas bien compris?

*Nada, entendí perfecto*

Conclusions

*Me gustó la clase, fue muy sencilla*

## Bibliografía

- Agence Nationale des Usages des TICE. (2016). *Quel apport pédagogique des jeux sérieux ?* Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <http://www.cndp.fr/agence-usages-tice/que-dit-la-recherche/quel-apport-pedagogique-des-jeux-serieux-96.html>.
- Ainley, M., Berndorf, D., and Hidi, S. "Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship," in *Journal of Educational Psychology* vol. 94, no.3 (2002), pp. 545-561. Recuperado el 2 de abril de 2018 en: <https://pdfs.semanticscholar.org/378b/2c02001320b2056602c1f8532ae9f15daa4d.pdf>
- Amory, A., Naicker, K, Vincent, J. and Adams, C. (1999). " The use of computer games as an educational tool: identification of appropriate game types and game elements," in *British Journal of Educational Technology* vol. 30, (1999), pp. 311-321. Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1467-8535.00121>
- Anuarios y agendas Estadísticas UNAM. Docencia (2015-2017). Recuperado el 6 de mayo de 2018 en: <http://agendas.planeacion.unam.mx/pdf/Agenda-2016.pdf>
- Aragón López, Rosario (2010). « Módulo 6. Centro de auto acceso » en *Diplomado Formación de Asesores de Centros de Autoacceso Lenguas Extranjeras*. México. En Línea. Recuperado el 16 de marzo de 2010). Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <http://cad.cele.unam.mx/formasesores>
- STURTRIDGE, G. (1999). « Teaching and Learning in self-access centres : changing roles ?
- Arnold. J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139. Recuperado el 4 de abril 2016 en: [https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ale/antología\\_didactica/claves/arnold.htm](https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca-ale/antología_didactica/claves/arnold.htm)
- Asociación Mexicana de Internet AMIPCI, (2010). Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <https://docplayer.es/2019179-Amipci-asociacion-mexicana-de-internet.html>
- Ausubel, D.P. & Novak, J.D. (Tr.) (2006). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitiva*. México: Editorial Trillas.
- Barad, S.; Duffy. T.: "From Practice Fields to Communities of Practice". En Jonassen, D.; Land, S. (Eds.): *Theoretical Foundations of Learning Environments*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, pp. 25-56
- Barrera Orellana, Sofía Flor Marina and Quintanilla Ortega, Diana Esmeralda and Regalado Martínez, Doraly María. (2012). *La relación entre motivación y aprendizaje significativo de un idioma extranjero en los estudiantes de la Cátedra de Francés Avanzado, en la Carrera de Lenguas Modernas Especialidad en Francés e Inglés del Campus Central de la Universidad de El Salvador, Ciclo II-2012*. Bachelor thesis, Universidad de El Salvador. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: <http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/4417>

- Barrios Espinosa, María Elvira. (1997). Motivación en el aula de lenguas extranjeras. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga. Recuperado el 18 de enero de 2019 en: Universidad de Alcalá [ES] <https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/917/Motivación%20en%20el%20Aub%20de%20lengua%20extranjera%20>
- Becta (2001): *Computer games in Education Project*. Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <https://cibermemo.files.wordpress.com/2015/12/edujoc2004.pdf>
- Bereiter, C. (2002). "Design research for sustained innovation". *Cognitive studies. Buletin of the Japonese Cognitive Science Society*, 9, pp. 321-327. Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: [http://www.ikit.org/fulltext/2002Design\\_Research.pdf](http://www.ikit.org/fulltext/2002Design_Research.pdf)
- Berry, Vincent. (s.f.). Immersion dans un monde virtuel: Jeux vidéo, communautés et apprentissages. 70<sup>e</sup> section (*Sciences de l'éducation*). Laboratoire Experice. Université Paris 13. Recuperado el 7 de julio de 2016 en: [http://www.academia.edu/1127913/Immersion\\_dans\\_un\\_monde\\_virtuel\\_jeu\\_x\\_vid%C3%A9o\\_communaut%C3%A9s\\_et\\_apprentissages](http://www.academia.edu/1127913/Immersion_dans_un_monde_virtuel_jeu_x_vid%C3%A9o_communaut%C3%A9s_et_apprentissages)
- Berthier, Nicole. (2004). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. Armand Colin. Paris.
- Bertochini, Paola. (2010). La notion de tâche. *Le Français dans le monde*. N°369. Main-juin.
- Black, R.W. (2006). Language, cultura, and identity in online facfiction. *E-Learning*, 3 (2). 170-184. Recuperado el 17 de mayo de 2016 en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2006.3.2.170>
- Bogaards, Paul. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris. Hatier-Didier. Langues et apprentissage des langues (LAL).
- Boudrenghien, G., Frenay, M., Neuville, S. Noel, B. et Wertz, V. (2006). Comprendre la réussite et la persistance en premier baccalauréat. Quel est le rôle joué par la valeur perçue des apprentissages et par la pratique des enseignants ? Dans M. Frenay, B. Raucant et P. Wouters (dir.), *Les pédagogies actives : enjeux et conditions* (p. 887-900, Tome II). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain. Recuperado el 2 de abril 2016 en: <https://journals.openedition.org/rfp/2217>
- Bouffard, T. (2006). Des apprenants autonomes? Dans É. Bourgeois et G. Lachapelle (dir.), *Apprendre et faire Apprendre*, (p. 137-149), Paris : Presses Universitaires de France.
- Boulet, A., et al. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l' université*. Sainte-Foy (Québec) : Presse de l'Université du Québec.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler, veut dire*. Paris, Fayard.
- Bourgonjon, Jeroen, Martin Valcke, Ronald Soetaert, Tammy Schellens. (2010). Students' perceptions about the use of video games in the classroom. *Computer & Education*. 54- 1145-1156. Recuperado 6 septiembre 2017 en: [http://www.academia.edu/1286483/Students\\_perceptions\\_about\\_the\\_use\\_of\\_video\\_games\\_in\\_the\\_classroom](http://www.academia.edu/1286483/Students_perceptions_about_the_use_of_video_games_in_the_classroom)

- Brophy, J. E. (1979). *Motivating Students to Learn*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York. Routledge. eBook ISBN 9781135163266. DOI Recuperado el 20 de noviembre 2016 en: <https://doi.org/10.4324/9780203858318>
- Brown, J., Collins, A. y Duguid, P. (1989). "Situated Cognition and the Culture of Learning". *Educational Researcher*, 12 (1). 32-42, enero-febrero. Recuperado el 9 de agosto de 2018 en: [http://www.coulthard.com/library/Files/browncollinsduguid\\_1989\\_situatedcognition.pdf](http://www.coulthard.com/library/Files/browncollinsduguid_1989_situatedcognition.pdf)
- Cadre européen commun de référence pour les langues- apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Éditions Didier, 2001.
- Cárdenas, Juanjo. (2005). El videojuego, competencia tecnológica al alcance de todos. *Grupo F9: Videojocs a l'Aula. Revista Comunicació y Pegagogía*, N° 208. Recuperado el 24 de octubre 2015 en: <http://www.xtec.cat/~abernat/articles/cardenas.pdf>
- Carrillo, R. (2001). *Cómo desarrollar la inteligencia motivacional*. México: Pax.
- Cid, Cid Sofía. (2008). El uso de estrategias de aprendizaje y su correlación con la motivación de logro en los estudiantes. Reice. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 6, Número 3.
- Coll, C., Solé, I y Cols (1994). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó. Recuperado el 4 de junio de 2018 en: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/3Disponibilidad-del-aprendizaje.pdf>
- Constanzo Inzunza, Eduardo. (2010). Aspectos motivacionales en estudiantes australianos de ELE. *RedELE: Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*. Número 20. The Australian National University. Recuperado el 18 de enero de 2019 en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3674544>
- Contreras, Gutiérrez Ofelia, (2012). UAPA *La motivación para el aprendizaje*. Capsula recuperada el 3 de diciembre 2018. Recuperado el 8 de agosto 2017 en: <https://www.youtube.com/watch?v=cfujuTsve8U>
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., Nakamura, J.: flow, in: A.j. Elliot, C.S. Dweck (eds.), *Handbook of competence and motivation*, pp. 598-608, Guilford Publications 2005 (capítulo 3: Flow). Recuperado el 20 de Julio de 2018 en: <http://academic.udayton.edu/jackbauer/CsikFlow.pdf>
- Da Silva Gomes C., Helena María y Signoret Dorcasberro, Aline. (1996). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México: UNAM.
- Dawes, L and Dumbleton, T. Computer games in education project. Becta online report. Recuperado el 3 de enero de 2019 en: <http://consilr.info.uaic.ro/uploads/lt4el/resources/htmlengComputer%20Games%20in%20Education%20Project%20Report.html>
- De Barga, Georgie (2018). 7 Características de la generación Z. *Revista Entrepreneur*. Recuperado el 5 de julio 2018 en: <http://www.entrepreneur.com>
- De Freitas, Sara (Editor) and Paul Maharg (Editor). (2011). *Digital Games and Learning*. Published by Continuum. India.
- De Freitas, Sara y Oliver, Martin (2006). "How can exploratory learning with games and simulations within the curriculum be most effectively evaluated", en



- Computers and Education*, n°46, pp. 249-264. Recuperado el 25 de abril de 2018 en: [file:///C:/Users/MIRIAM%20DOMINGUEZ/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/How\\_Can\\_Exploratory\\_Learning\\_With\\_Games%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/MIRIAM%20DOMINGUEZ/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/How_Can_Exploratory_Learning_With_Games%20(1).pdf)
- Deci, E. L. et Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024, 1037. Recuperado el 3 de marzo 2017 en: [https://www.researchgate.net/publication/19836649\\_The\\_Support\\_of\\_Autonomy\\_and\\_the\\_Control\\_of\\_Behavior](https://www.researchgate.net/publication/19836649_The_Support_of_Autonomy_and_the_Control_of_Behavior)
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346. Recuperado el 4 de febrero de 2019 en: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991\\_DeciVallerandPelletierRyan\\_EP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf)
- Deci, E.L., Ryan, R.M.; Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, Plenum Press, New York 1985. Recuperado el 4 de febrero de 2019 en: <https://www.gbv.de/dms/ilmenau/toc/02144546X.PDF>
- Del Moral, Pérez, M.; Villalustre, Martínez, Lourdes. ; Yuste, Tosina, Rocío. Y Esnaola Graciela. (2012). Evaluación y diseño de videojuegos: generando objetos de aprendizaje en comunidades de práctica. *RED. Revista de Educación a Distancia*, Número 33, pp. 1-17. Recuperado el 3 de marzo 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54724495002>
- Deubel, P. (2006). « Game on! » T.H.E. *Journal (Technological Horizons in Education)*. 33 (6), pp. 1-11. Recuperado el 7 de julio 2017 en: <https://thejournal.com/Articles/2006/01/01/Game-On.aspx?Page=2>
- Días Barriga Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. Tercera edición. Editorial Mc Graw Hill. México.
- Dickey, M.D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *ETR&D*, 53 (2), 67-83. Recuperado el 23 de agosto de 2018 en: [http://faculty.mercer.edu/codone\\_s/tco665/2013/engagement.pdf](http://faculty.mercer.edu/codone_s/tco665/2013/engagement.pdf)
- Dumont, Marc-Antoine, Power, Thomas Michael y Sylvie Barma. (2011). *Canadian Journal of Learning and Technology. La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*. Numéro 37 (2). Été/Summer 2011.
- Eccles, J.S. (2005). Subjective task value and the Eccles *et al.* model of achievement-related choices. Dans A. J. Elliot et C.S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 105-121). New York: Guilford. Recuperado el 4 de abril 2017 en: [https://www.researchgate.net/publication/233895975\\_Subjective\\_task\\_value\\_and\\_the\\_eccles\\_et\\_al\\_model\\_of\\_achievement-related\\_choices](https://www.researchgate.net/publication/233895975_Subjective_task_value_and_the_eccles_et_al_model_of_achievement-related_choices)
- Eglesz, D., Fekete, I., Kiss, O. E., & Izso, L. (2005). Computer games are fun? On professional games and players' motivations. *Educational Media International*, 42, 117-124. Recuperado el 17 de marzo de 2018 en:

[https://www.academia.edu/7295183/Computer\\_games\\_are\\_fun\\_On\\_professional\\_games\\_and\\_players\\_motivations](https://www.academia.edu/7295183/Computer_games_are_fun_On_professional_games_and_players_motivations)

- Escuela Nacional Preparatoria.- *Plan de Estudios 1996*. México. UNAM, 1997.
- Escuela Nacional Preparatoria.- *Programa de Francés I*. México: UNAM, 2017.
- Escuela Nacional Preparatoria., *Anexo de programa Lengua Extranjera IV*. Comisión para el proyecto de Modificación Curricular. Annabel Juárez Mejía, Gerardo, Ruíz Medina, Maetzin Vázquez Quezada, María Belem Pineda Cancino, Ulisis y Juárez García. (s.f.)
- Evaristo Chiyong, Inés; Navarro Fernández, Ricardo; Vega Velarde, Vanessa; Nakano Osore, Teresa. (2016). Uso de un videojuego educativo como herramienta para aprender historia del Perú. RIED. Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Madrid, Organismo internacional. Recuperado el 7 de febrero 2017 en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/15569/14274>
- F. Ayén (2010). « Aprender Historia con el juego Age of Empire » (Reseña), Proyecto Clio 36. ISSN : 1139-6237. Recuperado el 9 abril 2017 en: [http://clio.rediris.es/n36/otros/Aprender\\_historia\\_con\\_el\\_juego\\_Age\\_of\\_Empires.pdf](http://clio.rediris.es/n36/otros/Aprender_historia_con_el_juego_Age_of_Empires.pdf)
- Fernández Lobo, I. (2004). "Herramientas para la creación de videojuegos". Comunicación y Pedagogía, citado por Gros, Begoña (2008) *Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- Fischer-Jensen, A. (2013). *La dynamique motivationnelle dans la salle de classe de Français Langue Étrangère au Lycée en Suède*. Lund: Lunds Universitet. Recuperado el 15 de mayo de 2016 en: <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4450411&fileId=4450425>
- Freixa, C. (2000). "Generación @. La juventud en la era digital" *Nómadas*, Bogotá, 13 (Octubre): 76-91. Recuperado el 21 de junio de 2018 en: <http://www.redaly.org/articulo.oa?id=10511526007>
- Freixa, C., Porzio, L. (2004). "Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). De las tribus urbanas a las culturas juveniles". Monográfico, *Revista de Estudios de Juventud*, 64, 9-28. Recuperado el 1 de junio de 2011 en: <http://www.injuve.migualdad.es/injuve/contenidos.item.action?id=1189360427&menuId=196385264>
- Freixa, Carles. Generación XX. (2006). Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista latinoamericana de ciencias sociales. Niñez y juventud*. Vol. 4 n°2, Recuperado el 1 de abril de 2016 en: [http://joannavalenzuela.wordpress.com/2015/05/31/feixa\\_cartes](http://joannavalenzuela.wordpress.com/2015/05/31/feixa_cartes).
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *savoirs, revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, « Autour de l'œuvre d'Alvert Bandura », hors-série, 91-116. Recuperado el 24 de octubre de 2018 en: <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-91.htm#>

- Gardner, R. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. En Dornyei, Z. y Schmidt, R. (Eds.): Motivation and second language acquisition. Manoa: University of Hawai. Recuperado el 30 de abril de 2018 en: [http://journals.cambridge.org/abstract\\_S026144480001315X](http://journals.cambridge.org/abstract_S026144480001315X)
- Garello, Virginia. M. y Rinaudo, Cristina María (2012). Características de las tareas académicas que favorecen el aprendizaje autorregulado y la cognición distribuida en estudiantes universitarios. REDU, *Revista de Docencia Universitaria*. Vol 10 (3) Octubre-Diciembre 2012, 415-440.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning: A Critical of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Gee, J. P. (2007b). *Good video games and good learning. Collected essays on video games learning and literacy*. New York: Peter Lang. Recuperado el 16 de mayo de 2017 en: [http://www.academicolab.org/resources/documents/Good\\_Learning.pdf](http://www.academicolab.org/resources/documents/Good_Learning.pdf)
- Gee, J. P. (2003) *What Video Games Have to Teach Us About Literacy and Learning*. Revised and Updated Edition. New York: Palgrave Macmillan.
- González, Carina. S. y Francisco Blanco. (2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 9. N°3 Noviembre. Recuperado el 4 de abril de 2016 en: [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_09\\_03/n9\\_03\\_gonzalez\\_blanco.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_09_03/n9_03_gonzalez_blanco.pdf)
- Griffiths, Mark. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and Health*. Vol.20 No.3. Recuperado el 21 de octubre 2016 en: [http://www.academia.edu/429593/Griffiths\\_M.D.\\_2002\\_.The\\_educational\\_benefits\\_of\\_videogames\\_Education\\_and\\_Health\\_20\\_47-51](http://www.academia.edu/429593/Griffiths_M.D._2002_.The_educational_benefits_of_videogames_Education_and_Health_20_47-51)
- Gros Salvat, Begoña. (2002). Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje. El uso de los videojuegos en la enseñanza. *Red digital: Revista de tecnologías de la información y Comunicación Educativa*. N°3. Recuperado el 19 de octubre de 2016 en: [http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas\\_nuevas/gros/gros\\_2.html](http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas_nuevas/gros/gros_2.html)
- Gros Salvat, Begoña. (2002). *Videojuegos y alfabetización digital*. En *red.antes*. Núm 318. Semana del 07.05.2002 al 13.05.2002. Recuperado el 3 de junio 2016 en: <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TI-Cs/T8%20VIDEOJUEGOS/videojuegos%20y%20alfabetizacion%20digital.htm>
- Gros Salvat, Begoña. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 79 (28.1), 115-128. ISSN 0213-8646. Recuperado el 15 de mayo de 2017 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190008>
- Gros, Begoña, (2015). *La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes*. EKS. Abril 2015 Vol. 16 n° 1. Recuperado el 2 de diciembre 2015 en: [http://www.academia.edu/11975446/La\\_ca%C3%ADda\\_de\\_los\\_muros\\_del](http://www.academia.edu/11975446/La_ca%C3%ADda_de_los_muros_del)



[conocimiento en la sociedad digital y las pedagog%C3%ADas emergentes](#)

- Gros, Begoña. (2007). Digital Game in Education: The Design of Games-Based Learning Environments. *Journal of Research on Technology in Education*, 2007, 40 (1), 23-38. Recuperado el 19 de septiembre 2016 en: [http://www.mrgibbs.com/tu/research/articles/gros\\_Game\\_design.pdf](http://www.mrgibbs.com/tu/research/articles/gros_Game_design.pdf)
- Gros, Begoña-GrupF9 (Coord.) (2004). Pantallas, juegos y alfabetización digital. Bilbao, Desclée de Browver. *Biblioteca Escolar Digital*. Recuperado el 22 de marzo 2016 en: [https://www.researchgate.net/publication/39211551\\_Pantallas\\_juegos\\_y\\_educacion\\_la\\_alfabetizacion\\_digital\\_en\\_la\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/39211551_Pantallas_juegos_y_educacion_la_alfabetizacion_digital_en_la_escuela)
- Gros, Salvat Beñoga. (2009). Certezas e interrogantes acerca del uso de los videojuegos para el aprendizaje. *Comunicación*, N°7, Vol. 1, PP. 251-264. Issn 1989-600x. Recuperado 21 de febrero 2016 en: [http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17\\_Certezas\\_e\\_interrogantes\\_acerca\\_del\\_uso\\_de%20los\\_videojuegos\\_para\\_el\\_aprendizaje.pdf](http://revistacomunicacion.org/pdf/n7/articulos/a17_Certezas_e_interrogantes_acerca_del_uso_de%20los_videojuegos_para_el_aprendizaje.pdf)
- Gros, Salvat, Begoña. (2008). Capítulo 1. Juegos digitales y aprendizaje: fronteras y limitaciones. En: *Videojuegos y aprendizaje/coord. Coord.*, por Begoña Gros Salvat. Págs. 9-30 ISBN 978-84-7827-539. Recuperado el 3 de febrero 2015 en: <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2011/03/gros-juegos-digitales-y-aprendizaje-fronteras-y-limitaciones.pdf>
- Grup F9 (2000). Acceder a la cultura informática a través de los videojuegos. “Los videojuegos en el aula”. *Cuadernos de pedagogía*. N°291, Mayo 2000. Recuperado el 22 de agosto 2015 en: <http://www.xtec.cat/~abernat/altres%20articulos/cultura.pdf>
- Grup F9, (2001). Age of Empires. *Grup F9. Videojocs a l’Aula Revista Comunicació y Pedagogía*, N° 173, Marzo-Abril.
- Grup F9, (2006). Age of Empires II: The Conquerors Expansion (I) Microsoft. *Grup F9. Videojocs a l’Aula Revista Comunicació y Pedagogía*, N° 211. Recuperado 8 de abril 2017 en: <http://www.xtec.cat/~abernat/propuestas/age-I.pdf>
- Grup F9, (2006). Age of Empires II: The Conquerors Expansion (II) Microsoft. *Grup F9. Videojocs a l’Aula Revista Comunicació y Pedagogía*, N° 212
- Grup F9, (2006). Age of Empires II: The Conquerors Expansion (III). Cómo utilizar el videojuego. Microsoft. *Grup F9. Videojocs a l’Aula Revista Comunicació y Pedagogía*, N° 214.
- Grup F9, (2006). Age of Empires II: The Conquerors Expansion (IV). Cuarta (y última) parte del análisis de Age of E[m]pire II: The conquerors Expansion, un videojuego de estrategia en tiempo real Producido por Microsoft Game Studios.
- Grup F9. Begoña Gros. (2006). *Juegos digitales para comprender los sistemas complejos. Videojocs a l’Aula Revista Comunicació y Pedagogía*, N° 216. Recuperado el 18 de junio 2016 en: [http://www.academia.edu/270824/Juegos\\_Digitales\\_Para\\_Comprender\\_Los\\_Sistemas\\_Complejos](http://www.academia.edu/270824/Juegos_Digitales_Para_Comprender_Los_Sistemas_Complejos)

- Hidi, S (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review*, 69-82. Recuperado el 3 de abril de 2018 en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.09.001>
- Horwite, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1986). "Foreign language classroom anxiety". *Modern Language Journal*, 70, págs. 125.132.
- Huneault, Catherine. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy* n°11. Mayo 2009. Section d'études hispaniques. Université de Montréal.
- Jurado Cuéllar, Silvia. (2014-2018). *Planeación Unam. Informes*. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2014-2018.pdf>
- Jurado Cuéllar, Silvia. (2015). Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional Preparatoria. *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2018*. México:UNAM, 2015.
- Jurado Cuéllar, Silvia. (2015-2016). *Planeación Unam. Informes*. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: [www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2015-2016.pdf](http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2015-2016.pdf)
- Jurado Cuéllar, Silvia. (2016-2017). *Planeación Unam. Informes*. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: <http://www.planeacion.unam.mx/informes/PDF/ENP-2016-2017.pdf>
- Keating, C-A. (2011). Résultats du sondage "Êtes-vous un étudiant web 2.0 ? » mené en 2010 auprès des étudiantes et étudiants de la TÉLUQ. L'Université de Montréal, l'Université d'Athabasca et le Cégep@distance. Recuperado el 4 de abril de 2015 en: [http://www.telug.quebec.ca/siteweb/docs/resultats\\_web2.pdf](http://www.telug.quebec.ca/siteweb/docs/resultats_web2.pdf)
- Kirriemuir, John. (s.f.). *Use of Computer and Video Games in the Classroom*. Ceangal. 2 Harvey Court, Lochwinnoch Renfrewshire PA12 4HQ UK. Recuperado el 4 marzo 2016 en: [http://www.academia.edu/8834580/Use\\_of\\_Computer\\_and\\_Video\\_Games\\_in\\_the\\_Classroom](http://www.academia.edu/8834580/Use_of_Computer_and_Video_Games_in_the_Classroom)
- Klett, E. (1999). "Políticas lingüísticas en la Universidad: el difícil cambio de Babel" **Actas del Congreso Internacional: "Políticas lingüísticas para América Latina"**, noviembre de 1997, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, pp.313-318. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: [https://scholar.google.es/scholar?hl=en&as\\_sdt=0%2C5&q=Klett%2C+E.+1999%3A+%22Pol%3%ADticas+linguisticas+en+la+universidad%3A+el+dif%C3%ADcil+camino+de+Babel%22&btnG](https://scholar.google.es/scholar?hl=en&as_sdt=0%2C5&q=Klett%2C+E.+1999%3A+%22Pol%3%ADticas+linguisticas+en+la+universidad%3A+el+dif%C3%ADcil+camino+de+Babel%22&btnG)
- L'Academie d'Aix-Marseille. (Septembre 2010- Juin 2012). *Jouer en classe, est-ce bien sérieux?* Bilan de l'expérimentation académique sur les usages de jeux sérieux au collège et au lycée. Ministère d'Éducation. Recuperado 7 de abril 2016 en: [http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ecogestion/legit/IMG/pdf/Bilan\\_utilisation\\_jeux\\_serieux\\_Aix\\_Marseille.pdf](http://www2.ac-lyon.fr/enseigne/ecogestion/legit/IMG/pdf/Bilan_utilisation_jeux_serieux_Aix_Marseille.pdf)
- L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. (2003). Coordiné par Lions-Olivieri et Philippe Liria. Difusión Français Langue Étrangère. Maison de Langues.

- Langevin, Sébastien. (2015). « Le numérique change la mission de l'enseignant ». *Le Français dans le monde*. n° 398. Mars-avril.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. I. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187-208. Recuperado el 22 de marzo de 2018 en: <http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/lecturenotes/JFS-lecture/lepper-cordova-1992.pdf>
- Lev S. Vigotsky. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Primera edición 1978. Recuperado el 5 de octubre de 2018 en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA\\_Vygotsky\\_Unidad\\_1.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf), <https://saberepsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>
- Malone Thomas W. (1981). "Toward a Theory of Intrinsically Motivating Instruction". *Cognitive Science*, N°4. Pps 333-369. Recuperado el 2 de febrero 2017 en: [http://www.coulthard.com/library/Files/malone\\_1981\\_towardtheoryintrinsicallymotivatinginstruction.pdf](http://www.coulthard.com/library/Files/malone_1981_towardtheoryintrinsicallymotivatinginstruction.pdf)
- Malone, T.W. (1980). *What makes things fun to learn?: A Study of Intrinsically Motivating Computer Games*. Xerox, Palo Alto Research Center. Technical Report No. CIS-7 (SSL-80-11), (Cognitive and Instructional Sciences Series) Palo Alto, California, August. Recuperado el 15 de mayo 2017 en: <http://cci.mit.edu/malone/tm%20study%20144.html>
- Marino, Matthew T, Maya Israel y Constance Beecher, (2012). Students' and Teachers' Perceptions of Using Video Games to enhance Science Instruction. *Journal of Science Education and Technology*. October. Recuperado el 3 de abril de 2015 en: [http://www.academia.edu/2116742/Students\\_and\\_Teachers\\_Perceptions\\_of\\_Using\\_Video\\_Games\\_to\\_Enhance\\_Science\\_Instruction](http://www.academia.edu/2116742/Students_and_Teachers_Perceptions_of_Using_Video_Games_to_Enhance_Science_Instruction)
- Maureen, Tam. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology & Society* 3 (2) 2000 ISSN 1436-4522. Recuperado el 7 de abril 2017 en: [https://www.researchgate.net/publication/26391080\\_Constructivism\\_Instructional\\_Design\\_and\\_Technology\\_Implications\\_for\\_Transforming\\_Distance\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/26391080_Constructivism_Instructional_Design_and_Technology_Implications_for_Transforming_Distance_Learning)
- Mead, Kristi, (2011). *Game-based Learning and Intrinsic Motivation*. California State University, Fullerton. IDT 520, Section 09, April 15, Mr. Jim Schools. Recuperado el 5 de junio 2015 en: [http://www.academia.edu/1137269/Game-based\\_Learning\\_and\\_Intrinsic\\_Motivation](http://www.academia.edu/1137269/Game-based_Learning_and_Intrinsic_Motivation)
- Medina, Eliana, (2005). *Digital Games: A Motivational Perspective*. University of Washington. College of Education, 312<sup>a</sup> Miller, Box 353600 Seattle, WA 98195 206-16-1499. Recuperado el 30 mayo de 2016 en: [https://www.researchgate.net/publication/221217336\\_Digital\\_Games\\_A\\_Motivational\\_Perspective](https://www.researchgate.net/publication/221217336_Digital_Games_A_Motivational_Perspective)
- Mena Benet, T. (2013). *Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: la motivación*, Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Recuperado el 31 de julio 2016 en <https://docplayer.es/1656015-Factores-afectivos-que-inciden-en-el-aprendizaje-de-una-lengua-extranjera-la-motivacion-master-en-espanol-como-lengua-extranjera-iv-edicion.html>
- Mohamed Al-Lal, Allí. (2016/2017). *¿Y para qué me sirve estudiar francés?* Estudio sobre la motivación y diversidad cultural en alumnos melillenses de Educación Secundaria Obligatoria. Universidad de Granada. Máster en Diversidad Cultural. Un enfoque multidisciplinar y transfronterizo. Recuperado el 10 de enero de 2019 en: <http://digibug.ugr.es/bitstream/handle>
- Monroy, M; Contreras, O y Desatnik, O. (2010). *Psicología Educativa*. México. UNAM.
- Moreno, Isidro. (2008). Capítulo 4. Videojuegos constructivos y aprendizaje participativo. En: *Videojuegos y aprendizaje/coord.* Por Begoña Gros Salvat. Págs. 73-92. ISBN 978-84-7827-539. Recuperado el 25 de octubre 2015 en: <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2011/03/moreno-video-juegos-constructivos-y-aprendizaje-participativo.pdf>
- Morris, S. Y Jong. Shang Junjie (s.f.). Constructivist Learning through Computer Gaming. Recuperado el 6 de junio 2016 e: [http://www.academia.edu/541714/Constructivist\\_Learning\\_Through\\_Computer\\_Gaming](http://www.academia.edu/541714/Constructivist_Learning_Through_Computer_Gaming)
- Northern Illinois University (s.f.). *Exploring Student Perceptions of Motivation and Game Playing. Motivation and Game Playin*. Recuperado el 6 de abril de 2017 en: <http://www.cedu.niu.edu/walker/research/quantitativeproposalexample.pdf>.
- Nunan, D. (2001). "Aspects of Task-Based Syllabus Design". *The English Center*, University of Hong Kong, December. Recuperado el 4 de Julio 2015 en: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/syllabusdesing.html>.
- O'Malley and Chamot (1989). *Learning Strategies. In Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University.
- Ospina Rodríguez, Jackeline. (2006). La motivación motor del aprendizaje. *Revista Ciencias de la salud*, vol. 4, núm. Esp. Octubre. Universidad del Rosario Bogotá, Colombia. Recuperado el 7 de noviembre 2016 en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56209917>
- Palomino Hernández, Ma. Carmen. (2012). *Creencias, actitudes y motivaciones hacia el aprendizaje de ELE por parte de adolescentes sicilianos sin conocimientos previos de español. Estudio etnográfico-descriptivo en el contexto de una comunidad de la Sicilia sudoriental*. Universidad de Jaén en colaboración con la fundación universitaria Iberoamericana FUNIBER.
- Pérez Porto, Julián y Ana Garday (2010). Definición de videojuego. Publicado en 2010, Actualizado en 2013. Recuperado el 2 de agosto de 2017 en: <https://definición.de/videojuego/>
- Pindado, Julian. ( 2005). Las posibilidades educativas de los videojuegos. Una revisión de los estudios más significativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 26, Julio, 55-67. Recuperado el 20 de marzo 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/368/36802605.pdf>

- Pinto Fierros, Grecia Felina. (2010). *El Desarrollo de la Habilidad Oral en el Aprendizaje del Idioma Francés en Estudiantes de Idioma a través de la Interacción con Medios Audiovisuales*- Edición única. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Tesis de Maestría.
- Pintrich, P.R. et De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40. Recuperado el 6 de junio de 2018 en: [https://www.academia.edu/1985526/Motivational\\_and\\_self-regulated\\_learning\\_components\\_of\\_classroom\\_academic\\_performance?auto=download](https://www.academia.edu/1985526/Motivational_and_self-regulated_learning_components_of_classroom_academic_performance?auto=download)
- Porter Ladousse, G. (1982). "From needs to wants: Motivation and the language Learner" *SYSTEM*, 10. págs. 29-37.
- Portillo, Maricela; Maritza Urteaga, Yanko González, Oscar Aguilera y Carles Feixa (2012). De la Generación X a la generación @. Trazos transicionales e identidades juveniles en América Latina. Última década n°37, CID PA Valparaíso, diciembre 2012, pp. 137-174. Recuperado el 16 de marzo 2017 en: <http://www.redalyc.org/pdf/195/195252966007.pdf>.
- Prensky, Marc. (2001). Chapter 2. The Games Generations: How Learners Have changed. In *Digital Game-Based Learning*. (McGraw-Hill, 2001). Recuperado el 20 de agosto 2017 en <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch2-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Prensky, Marc. (2001). Chapter 1. The Digital Game-Based Learning Revolution, From *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. Recuperado 20 de agosto 2017 en: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch1-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Prensky, Marc. (2001). Chapter 10. True Believers: Digital Game-Based Learning in The Military. From *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. Recuperado el 20 de agosto 2017 en: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch10-Military.pdf>
- Prensky, Marc. (2001). Chapter 3. Why Education and Training Have Not Changed. From *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. Recuperado el 20 de agosto 2017 en: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Ch3-Digital%20Game-Based%20Learning.pdf>
- Prensky, Marc. (2001). Chapter 5. Fun, Play and Games: What makes games engaging? From *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill. Recuperado el 20 de agosto 2017 en: <http://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Game-Based%20Learning-Ch5.pdf>
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*. The strategic planning resource for education professionals. Vol 9, Number 5. September/October. Recuperado el 9 de abril de 2017 en: [http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Prensky\\_1.pdf](http://www.estrategiaeducativa.com.mx/masterconsecuencias/Prensky_1.pdf)
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part II. Do they really think differently? . *On the Horizon*. The strategic planning resource for education



- professionals. Vol 9, Number 6. December. Recuperado el 9 de abril de 2017 en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
- Prensky, Marc. (2005, September-October). Engage Me or Enrage Me: What Today's Learners Demand. *Educause Review*, 40 (5), 60-65. Recuperado el 20 de agosto de 2017 en: <http://marcprensky.com/writing/Prensky-Engage Me or Enrage Me.pdf>
- Prensky, Marc. Computer games and learning: Digital Game-Based Learning. Recuperado el 6 de enero de 2017 en: [Computer\\_games\\_and\\_learning\\_Digital\\_game%20\(1\)%20\(1\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Computer_games_and_learning_Digital_game%20(1)%20(1).pdf)
- Puren, Christian. (2006g). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle » ; *Le Français dans le Monde* n° 347, sept-oct., pp. 37-40.
- Ramírez Flores, Elba y Adelia Peña Clavel (2010). "Módulo 3. Formación del aprendiente" *Diplomado Formación de Asesores de centros de autoacceso de Lenguas extranjeras*. México. En línea. Recuperado el 31 de agosto 2009 en: <http://cad.cele.unam.mx/formasesores>. Gremmo, M.J. y Riley P. (1947) "autonomie et apprentissage autodirigé. L'histoire d'une idée.
- Ramos Romero, Yanina Aracely. (2014). *La motivación y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes de inglés-francés*, promoción 2010, de la Universidad nacional de educación Enrique Guzmán y Valle, Lurigancho-Chosica. Recuperado el 19 de enero de 2019 en: <http://repositorio.une.edu.pe/bistream/handle/UNE/1121/TL%20HLie%20R24%202015.pdf>.
- Rebetez, Cyril., Betrancourt, Mireille. (2007). Video Game Research in Cognitive and Educational Sciences. *Cognitie, Creier, Comportament/ Cognition, Brain, Behavior. Romanian Association for Cognitive Science*. All Rights reserved. ISSN : 1224-8398. VOLUME xi, No. 1 (March), 131-142. Recuperado el 30 de junio de 2016 en: [http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Rebetez\\_Betrancourt\\_CognBra.pdf](http://tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Rebetez_Betrancourt_CognBra.pdf)
- Recio y Almera, (2005). Enfoques de Aprendizaje rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, enero 2005, número 25. Recuperado el 30 de junio 2016 en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/368/36802510.pdf>
- Revuelta Domínguez, F., & Guerra Antequera, J. (2012). ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojuego. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (33), 1-25. Recuperado el 8 noviembre 2015 en: <http://www.um.es/ead/red/33/>
- Revuelta Domínguez, F., & Guerra Antequera, J. (2012). En cuesta sobre el videojuego. *Educación. Bit.Ly*. Recuperado el 8 de noviembre 2015 en: <http://bit.ly/KlwsDb>.
- Rieber, L. P., & Matzko, M.J. (2001). Serious design of serious play in physics. *Educational Technology*, 41 (1), 14-24. Recuperado el 23 de abril de 2018 en: <http://rieber.coe.uga.edu/seriousdesign/index.html>
- Rosen É. (éd.) (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, Paris, Clé International, *Recherches et applications*, n°45.

- Russell, Francis. (2006). Towards a Theory of a Games Based Pedagogy. *JISC Innovating e-Learning 2006: Transforming Learning Experiences online conference*.
- Ryan, R.M. et Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 54-67. Recuperado el 31 de marzo de 2018 en: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_IntExtDe fs.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_IntExtDe fs.pdf)
- Sailer, Michael, Hense, Jan, Heinz Mandl and Markus Klevers. (2013). Psychological Perspectives o Motivation through Gamification. *Interaction Design and Architecture (s) Journal-IxD&A*, N. 19, pp. 28-37. Recuperado el 20 de noviembre 2016 en [http://www.fml.mw.tum.de/fml/images/Publikationen/19\\_2.pdf](http://www.fml.mw.tum.de/fml/images/Publikationen/19_2.pdf)
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50. Recuperado el 29 de agosto 2016 en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00461528309529260>
- Salomon, G. (2000). "It's not just the tool, but the educational rationale that counts". Keynote address presented at Ed-Media 2000, Monreal [on line]. Recuperado el 20 de abril de 2018 en: <http://www.pent.org.ar/centro-de-recursos/no-herramienta-lo-que-cuenta-sino-fundamentos-educativos>
- Sampieri, Hernández, Roberto et al. (2014). *Metodología de la Investigación*. 6a. edición. McGraw Hill Education /Interamericana editores, S.A. DE C.V.
- Sauvé, L., Kaufman, D., Renaud, L. (2011). Construire un jeu éducatif en ligne, Asthme : 1,2,3...Respirez ! pour sensibiliser les jeunes du secondaire aux problèmes de l'asthme. *Canadian Journal of learning. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 37 (2). Canadian Network for innovation in Education.
- Schunk, D. H et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and Academic functioning. Dans A.F. Elliot et C.S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 16-31). New York: Academic Press. Recuperado el 2 de mayo 2016 en: <https://lfgarcia.educ.msu.edu/910reading/Schunk%20&%20Pajares,%202005.pdf>
- Shaffer, D. W., Squire, K. R., Halverson, R., & Gee, J. P. (2004). *Video Games and the future of learning*. University of Wisconsin-Madison and Academic Advanced Distributed Learning Co-Laboratory. Phi Delta Kappan, 87 (2). 105-111. Recuperado el 9 de mayo de 2016 en: [http://www.academia.edu/3219336/Video\\_games\\_and\\_the\\_future\\_of\\_learning](http://www.academia.edu/3219336/Video_games_and_the_future_of_learning)
- Shaffer, David. W. (2006). Epistemic frames for epistemic games. *Computer & Education* 46. 223-234. Science Direct. Recuperado el 4 de febrero 2016 en: [http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/ShafferEpistemic\\_frames\\_for\\_epistemic\\_games.pdf](http://edgaps.org/gaps/wp-content/uploads/ShafferEpistemic_frames_for_epistemic_games.pdf)
- Silva, Haydée. (2013). Soyons sérieux et...Jouons. *Le français dans le monde*. N°390. Novembre-Décembre.

- Squire, Kurt .(2005). Changing the Game: What Happens When Video Games Enter the Classroom? *Innovate Journal of Online Education*. Vol 1, Issue 6 August/September. An official publication of the Fischler School. Recuperado el 8 de noviembre 2015 en: <https://website.education.wisc.edu/~kdsquire/tenure-files/26-innovate.pdf>
- Squire, Kurt D. (2008). Video game-based learning: An emerging paradigm for instruction. *Educational Communications and Technology*. University of Wisconsin-Madison. ADL Academic Co-Lab. Recuperado el 18 de enero 2016 en: <https://website.education.wisc.edu/kdsquire/tenure-files/09-PIQ-Squire-submitted.pdf>
- Squire, Kurt, (s.a.) *Video Games and Learning, Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. Foreword by James Paul Gee, Featuring contributions by Henry Jenkins. Teachers College Press. Columbia University New York and London.
- Squire, Kurt. (2002). Cultural Framing of Computer/Video Games. *The international journal of computer game research*. Volume 2, Issue 1, July. Recuperado el 21 de febrero 2016 en: <http://gamestudies.org/0102/squire/>
- Squire, Kurt. (2011). *Video Games and Learning: Teaching and Participatory Culture in the Digital Age*. Foreword by James Paul Gee. Featuring contributions by Henry Jenkins. Teachers College Press. Teachers College, Columbia University. New York and London.
- Squire, Kurt. (2015). *Video Games in Education*. Comparative Media Studies Department, 14N-205. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. 02139 USA. Recuperado el 13 de noviembre 2015 en: <https://website.education.wisc.edu/~kdsquire/tenure-files/39-squire-IJIS.pdf>
- Sykes, Julie M. y Jonathon Reinhardt. (2012). *Language at Play: Digital Games in Second and Foreign Language Teaching and Learning*. Judith E. Liskin-Gasparro Y Manuel Lacorte. Pearson Education. Boston, Columbus, Indianapolis, New York, San Francisco.
- Tagliante, Christine. (1994). *La Classe de langue*. Paris: Clé International. (Techniques de classe).
- Tam, Maureen. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology & Society*. 3 (2). ISSN 1436-4522.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital*. McGraw-Hill.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la Psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Taylor, T.L. (2006). *Play Between Worlds: exploring Online Game Culture*. Cambridge, MA: MIT Press. Recuperado el 23 de abril de 2018 en: <https://researchbank.swinburne.edu.au/file/09c52589-b3be-4b34-88f3-6d50a0c1f3be/1/PDF%20%28Published%20version%29.pdf>
- Thorne, Steven, L., Rebecca W. Black y Julie M. Sykes. (2009). Second Language Use, Socialization, and Learning in Internet Interest Communities and Online Gaming. *The Modern Language Journal*, 93, Focus Issue. Recuperado el 23 de marzo 2016 en: [http://www.academia.edu/5511164/2009\\_Thorne\\_S\\_Black\\_R\\_and\\_Sykes](http://www.academia.edu/5511164/2009_Thorne_S_Black_R_and_Sykes)



[J. Second Language use Socialization and Learning in Internet Interest Communities and Online Games. Modern Language Journal 93 802-821](#)

- Urías Aguirre, Francisco J. (s.f.). *Los videojuegos en el aprendizaje de Historia. Propuesta práctica sobre el videojuego Europa Universalis IV*. Universidad Internacional de La Rioja Facultad de Educación. Trabajo fin de máster dirigida por Alicia León. Recuperado el 22 de agosto de 2017 en: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789>
- Velázquez M. MP. (2007). *Desarrollo de la comprensión oral en la formación de intérpretes: una exploración del enfoque perceptivo*. Sincronía. Diario electrónico del Departamento de Literatura de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. Verano 2007. ISSN1562-384K. Recuperado el 3 de agosto de 2016 en: <http://sincronia.cucsh.vdg.mx/velazquezverano07.htm>
- Viau, Rolland. (2009). *La motivation en contexte scolaire. Pratiques pédagogiques*. 2<sup>e</sup> édition. Collection dirigée par Jean-Marie DE KETELE et Antoine Roosen. Éditions du Renouveau pédagogique, Inc. Canada.
- Vigotsky, Lev. S. (1978). El papel del juego en el desarrollo del niño. En *Los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Grupo editorial, Grijalbo Barcelona. Recuperado el 6 de agosto de 2016 en: <http://www.bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/erausguin/Vigotsky%20-%20el%20del%20juego%20en%20el%20desarrikki%20nino.pdf>
- Weinstein et Mayer, (1986). The teaching of learning strategies. Dans M.C. Wittrokc (dir.), *Handbook of Research o Teaching*, 3e edition (p. 315-327). New York: macmillan. Recuperado el 24 de agosto 2017 en: <https://eric.ed.gov/?id=ED237180>
- Wigfield, A, Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R.W. et Davis-Kean, P.C. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon, et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of child. Psychology*, vol 3, 6e edition (p. 933-1002). Hoboken (N.J): John Wiler & Son. Recuperado el 20 de abril 2016 en: [https://www.researchgate.net/publication/228017465\\_Development\\_of\\_Achievement\\_Motivation](https://www.researchgate.net/publication/228017465_Development_of_Achievement_Motivation)
- Wigfield, A. et Wentzel, K.R. (2007). Introduction to motivation at school: interventions that work. *Educational Psychologist*, 42(4), 191-196.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans W. Damon, et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, vol, 3, 6e edition (pp.933-1002). Hoboken (N.J.): John WILEY & Son. Recuperado el 24 de agosto 2017 en: [https://www.researchgate.net/publication/285647839\\_Development\\_of\\_Achievement\\_Motivation\\_and\\_Engagement](https://www.researchgate.net/publication/285647839_Development_of_Achievement_Motivation_and_Engagement)
- Woolfolk, A. (2007). *Educational Psychology*. Boston. United States of America : Pearson Education.
- Young. D.J. (1990). "An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking." *Foreign Language Annals*, 23, págs. 535-539.

Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy :an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 25, 82-91. Recuperado el 9 de septiembre 2016 en: [https://www.researchgate.net/publication/222529322\\_Self-Efficacy\\_An\\_Essential\\_Motive\\_to\\_Learn](https://www.researchgate.net/publication/222529322_Self-Efficacy_An_Essential_Motive_to_Learn)