



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
Facultad de Filosofía y Letras
Área de Estudios de Posgrado
Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Andrea Montserrat Mauleon Flores
2032469

El uso de la gamificación como estrategia didáctica para la adquisición de vocabulario en una clase de inglés en tercer grado de preescolar

Oscar Eduardo Sandoval Villa
Vo. Bo. del Director de Tesis

Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L., a 9 de julio de 2021

Dedicatoria

A mi madre, mi pareja y mi mejor amiga,
por creer en mí desde un principio
y apoyarme incondicionalmente.

Resumen

A partir de la necesidad de obtener el dominio de la lengua inglesa, surge este trabajo de investigación-acción, que tiene como propósito fortalecer el vocabulario en inglés de los alumnos de nivel preescolar, a través del uso de la gamificación como estrategia didáctica y así apoyar al docente a reflexionar acerca de la importancia que la adquisición del vocabulario tiene en la educación inicial. Se sabe que a edad preescolar los niños tienen una mejor retención de los conocimientos, pues es en esta etapa donde se cimentan las bases que apoyarán a lo que aprenderán posteriormente. Utilizando la estrategia de gamificación, término que se describe como el empleo de las mecánicas del juego en áreas que generalmente no son lúdicas, se busca que los estudiantes de nivel preescolar aumenten su participación en clase y desarrollen su competencia comunicativa fortaleciendo de la adquisición del vocabulario a través de la gamificación. Este estudio presenta el diseño de una propuesta didáctica de intervención utilizando la estrategia de gamificación. La población participante para el estudio fueron 40 alumnos de tercero de preescolar de una institución privada de la ciudad de Apodaca. Los estudiantes fueron divididos en dos grupos, donde únicamente en uno fue implementada la propuesta. Asimismo, en el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos después de aplicar la intervención didáctica, donde se describen los alcances que se obtuvieron en ambos grupos. Finalmente, este trabajo valora la eficacia de la aplicación de esta estrategia para aprender vocabulario en inglés y su pertinencia durante la etapa inicial.

Palabras clave: gamificación, vocabulario, educación preescolar, lengua extranjera, motivación.

Tabla de Contenido

DEDICATORIA	II
RESUMEN	III
INTRODUCCIÓN	7
1. Planteamiento del problema	9
1.2. Antecedentes	9
1.3. Justificación	14
1.4. Problema de Investigación	15
1.5. Objetivos	17
1.6. Preguntas de Investigación	18
2. Fundamentación Teórica	20
2.1. Concepción de Infancia	20
2.1.1. Educación Preescolar y su Importancia para el Desarrollo Integral del Niño	21
2.1.2. Pensamiento y Lenguaje del Niño Preescolar	24
2.2. El Idioma Inglés	26
2.2.1. Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera	28
2.2.2. Enseñanza del Inglés	30
2.2.3. Adquisición de Vocabulario en Inglés	38
2.2.4. Inglés en Edades Tempranas	39
2.2.5. Programa de Inglés en Educación Básica	40
2.3. Gamificación	43
2.3.1. Gamificación y su Relación con la Motivación	47
2.3.2. Tipos de Gamificación	48
2.3.3. Gamificación como Estrategia y Recurso Educativo	49
2.3.4. Importancia del uso de la Gamificación en Educación Preescolar	51
2.3.5. Ventajas e Inconvenientes de la Gamificación en el Aula	52
2.3.6. Uso de la Gamificación para el Aprendizaje del Vocabulario	53
3. Marco Metodológico	56
3.1. Diseño de la Investigación	56
3.2. Contexto	58
3.3. Población	60

3.4.	Técnicas e Instrumentos	61
3.5.	Plan de Acción	63
3.6.	Análisis e Interpretación de Diagnóstico	65
3.7.	Hipótesis de Acción	76
4.	Propuesta Didáctica de Intervención	77
4.1.	Justificación	77
4.2.	Propuesta Didáctica	78
4.3.	Resultados de la Implementación de la Propuesta Didáctica	93
4.4.	Evaluación de la Propuesta Didáctica	105
CONCLUSIONES		107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		112
ANEXO 1. PROGRAMA AMCO		120
APÉNDICE A. FORMATO DIARIO DE CAMPO		121
APÉNDICE B. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA		122
APÉNDICE C. RÚBRICA DE LENGUAJE ORAL Y ESCRITO		125
APÉNDICE D. FORMATO DE PLANEACIÓN		127
APÉNDICE E. LISTA DE COTEJO		128
APÉNDICE F. EVALUACIÓN DE COORDINADORES		129
APÉNDICE G. CARTA PERMISO		130
APÉNDICE H. MAPA INTERACTIVO		131
APÉNDICE I. EVALUACIÓN (VIDEO)		132
APÉNDICE J. EVALUACIÓN (NEARPOD)		136

Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Etapas del desarrollo cognitivo	25
Tabla 2. Propuesta didáctica	78
Tabla 3. Plan de Sesiones. Let's talk about food	88
Tabla 4. Plan de Sesiones. Meals of the day	89
Tabla 5. Plan de Sesiones. How does it taste?	90
Tabla 6. Plan de Sesiones. Meals around the world	91
Tabla 7. Plan sesiones. Cooking Time	92
Tabla 8. Evaluación de Apps y/o plataformas digitales gamificadas	100
Figura 1. Componentes del lenguaje presentados y practicados siguiendo una secuencia	33
Figura 2. Niveles comunes de referencia	34
Figura 3. Niveles de dominio y competencia	42
Figura 4. Pirámide de componentes, mecánicas y dinámicas en la gamificación	45
Figura 5. Plan de Acción	64
Figura 6. Prueba diagnóstica de grupo A y B de tercero de preescolar	68
Figura 7. Rúbrica en lenguaje oral de textos que le son leídos	69
Figura 8. Rúbrica en lenguaje oral de vocabulario de imágenes	70
Figura 9. Rúbrica en lenguaje oral de vocabulario	71
Figura 10. Rúbrica en lenguaje oral con el contenido de un tema	72
Figura 11. Rúbrica en lenguaje oral para expresarse	73
Figura 12. Rúbrica en lenguaje escrito sobre textos breves	73
Figura 13. Rúbrica en lenguaje escrito donde identifica vocabulario escrito	74
Figura 14. Rúbrica en lenguaje escrito autónomo	75
Figura 15. Video tutorial de cocina del grupo A	96
Figura 16. Video tutorial de cocina del grupo B	97
Figura 17. Evaluación de Nearpod del grupo A y B	99

Introducción

La UNESCO (2009) establece que el lenguaje como un medio de interacción humana. Es una herramienta de comunicación para socializar y poder interactuar con los demás a través de signos orales o escritos.

A lo largo de los años, uno de los mayores retos de las ciencias del lenguaje ha sido el poder explicar el proceso de la adquisición de una lengua, así como desarrollar métodos y estrategias para su enseñanza. No obstante, en este trabajo nos centraremos principalmente en la adquisición de una segunda lengua, concretamente la inglesa.

El idioma inglés se ha difundido por el mundo y hoy en día es el idioma de comunicación principal a nivel internacional. En la actualidad, la sociedad se encuentra en una era de globalización, y debido a ello esta lengua ha impactado a todos los países del mundo, ya que su aprendizaje no se trata de un lujo como antes, sino de una necesidad para poder sobresalir tanto en el área laboral como social.

Asimismo, la enseñanza y el aprendizaje del inglés es un aspecto relevante en nuestros días porque en las escuelas se ha vuelto obligatorio que se imparta desde muy temprana edad y se introduzca al niño a la comunicación a través del uso del idioma. Actualmente, en México, de acuerdo al Programa de Aprendizajes Clave (SEP, 2017), gracias a la Subsecretaría de Educación Básica, se reconoce la importancia de añadir la asignatura de Inglés en el plan de estudios en preescolar (solo 3° grado) y primaria, con el objetivo de articular la enseñanza de la lengua en todos los niveles de Educación Básica.

Con lo anterior, los docentes se ven en la necesidad de encontrar métodos y estrategias adecuadas para llevar a cabo sus clases eficazmente, de manera que los alumnos se apropien de las diversas prácticas sociales del lenguaje y que le permitan satisfacer sus necesidades comunicativas. Por esta razón, esta investigación es producto del interés acerca de cómo se lleva el proceso de adquisición de una segunda lengua y de cómo se pueden enfrentar las dificultades de esta misma. En nuestros días, existen muchas metodologías, recursos e instrumentos que se pueden aplicar en la enseñanza. De la misma manera, la tecnología ha evolucionado y cambiado nuestro modo de vida, de forma que ha despertado el interés de

utilizarlo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este trabajo se presenta una propuesta metodológica que aspira a optimizar el proceso de adquisición de vocabulario en nivel preescolar, pues el aprendizaje de éste es un aspecto crucial debido a que el lenguaje surge de palabras y expresiones. De acuerdo con Wilkins (1972, como se citó en Thornbury, 2006) menciona que sin vocabulario nada puede ser comunicado, esto quiere decir que la falta de vocabulario limita la fluidez en la comunicación.

La estrategia elegida para este proyecto es el uso de la gamificación, que está basada en la unión de los conceptos de aprendizaje y ludificación, donde se busca motivar a los alumnos y potenciar su rendimiento en clase. Usualmente esta estrategia se emplea en entornos corporativos, debido a que genera competitividad, organización, reconocimiento, trabajo en equipo y espíritu de superación. Sin embargo, poco a poco ha ido ganando terreno en el área educativa.

El impacto de la gamificación en el mundo educativo se debe a que es una alternativa de apoyo que promueve la perseverancia, crea ambientes de confianza, estimula la participación, simplifica las actividades y existe una motivación constante por aprender.

Por tal motivo, en el presente trabajo se valorará esta modalidad y se analizará si es pertinente utilizarla en el nivel de preescolar, con el fin ayudar a los alumnos a que adquieran el vocabulario en inglés de una forma que se considera innovadora.

1. Planteamiento del problema

En el presente trabajo de investigación se pretende comprender, analizar y poner en práctica la estrategia de gamificación para la enseñanza del inglés como segundo idioma y cómo ésta se desarrolla y favorece durante la etapa preescolar. Se busca ir más allá de sólo comprender el tema, debido a que se presenta un análisis de la manera en que los maestros pueden favorecer el aprendizaje de un segundo idioma desde edad temprana, y así preparar a los niños a enfrentar los desafíos que se les presenten en este nuevo mundo globalizado.

Aprender un segundo idioma, especialmente el inglés, es parte de todo plan de estudios en la educación básica. Este capítulo proporciona información sobre los antecedentes del tema, el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos, así como las preguntas de investigación.

1.2. Antecedentes

Es bien sabido que cada proyecto tiene precedentes de estudios que se han realizado con anterioridad. Arias (2012) menciona que los antecedentes se refieren a “los estudios previos relacionados con el problema planteado, es decir, investigaciones realizadas anteriormente y que guardan alguna vinculación con nuestro proyecto” (p. 106).

En el contexto actual, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009) el uso de lenguas extranjeras es vital para la sociedad. El inglés se ha convertido en un idioma popular y es considerado como un idioma que todos deben aprender para lograr un gran éxito profesional.

Según Ramírez, Pamplón y Cota (2012) mencionan que por las tendencias y políticas internacionales para impartir a edad temprana lenguas extranjeras, en donde se destacan varios organismos como la UNESCO (2003) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2008), muchos países han impulsado la incorporación del inglés en la educación básica.

Anteriormente, según Nikolov (2000) eran los adolescentes y los adultos que

estudiaban inglés como una lengua extranjera, pero hoy en día existe una tendencia de ser enseñado y aprendido a temprana edad, por la creencia de que los niños a esa edad aprenden con mayor facilidad que una persona adulta. En cambio, Bernaus (2001) postula que “los adultos aprenden con más rapidez que los niños, pero éstos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. En cuanto al vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran un rendimiento más elevado.” (p. 81).

Billak (2013) realizó un caso de estudio en torno a la adquisición de una segunda lengua en edades tempranas. Su estudio nació por la controversia que existe al aprender una segunda lengua en edades tempranas, pues puede causar estrés innecesario e interferir en la adquisición de la lengua materna. Su estudio fue realizado en una escuela internacional de Sudamérica donde el programa que se lleva es basado a uno similar de Estados Unidos. Los resultados de la investigación exponen que niños de tres años son totalmente capaz de aprender un segundo idioma si son asignados en un ambiente de aprendizaje apropiado, es decir, en un entorno de inglés sólido. Igualmente, su estudio muestra que, a menos que existan condiciones emocionales que causen dificultades en el aprendizaje, los alumnos de edad temprana son realmente como pequeñas esponjas y absorben con entusiasmo todas las oportunidades de lenguaje que se les presenten.

De la misma manera, Montero (2020), en su artículo acerca de la enseñanza de inglés en preescolar en un contexto público, menciona que la enseñanza de este idioma a temprana edad manifiesta la necesidad de educar personas bilingües, de manera que se esté en concordancia con el paradigma económico globalizado. Esta autora describe cómo es el sistema de enseñanza en preescolar en un contexto educativo costarricense. Uno de los resultados obtenidos en su investigación es que el mayor obstáculo identificado es la falta de preparación a nivel preescolar y la enseñanza de la lengua. Los profesores entrevistados afirmaron que la formación recibida en cursos tenía como objetivo el mejoramiento lingüístico, o a la metodología en educación primaria. Agregaron que, no es suficiente el incluir contenido de una asignatura en el currículo, sino que es necesario crear condiciones óptimas para que se lleven a cabo las clases porque los alumnos de primaria que hayan cursado la asignatura de inglés en preescolar, tendrá un mejor resultado debido a que ha recibido un estímulo lingüístico previo.

Por otra parte, el vocabulario es una parte indispensable de una lengua, pues la falta de éste limita la fluidez al momento de quererse comunicar. Actualmente, existe variedad de estudios acerca del aprendizaje del vocabulario en un idioma extranjero, no obstante, aún falta investigación en torno al uso de la tecnología y en nivel preescolar. Basoz (2016) investiga acerca de la efectividad del uso de la computadora para el aprendizaje del vocabulario en preescolar. En su estudio cuasi experimental menciona que el uso de las computadoras puede ser una ayuda valiosa pues proporciona contextos alentadores y se motiva a los alumnos para aprender un idioma.

De manera similar, Berumen, Zermeño y Mejía (2013) investigaron sobre el uso de la tecnología multimedia como medio para el aprendizaje de vocabulario en idioma inglés en el nivel preescolar y lo comparan con el método convencional de instrucción con flashcards. La finalidad de este estudio es el conocer la efectividad de los recursos digitales e identificar cuáles son los factores que intervienen en la adquisición del vocabulario. Los resultados obtenidos reflejan que el uso de la tecnología educativa mejora la capacidad receptiva y el reconocimiento de las palabras, por lo tanto, los recursos multimedia son más efectivos que la utilización del método con flashcards.

Por otro lado, el tema acerca del juego es y ha sido discutido por diversos psicólogos, maestros, pedagogos, personas que se dedican a este campo de investigación como Piaget, Vygotsky, Huizinga, Moyles, Garvey, Froebel, Montessori, Decroly, por mencionar algunos, y la mayoría coinciden en que es una necesidad vital en el desarrollo del niño, debido a que:

“El juego es algo esencial a la especie humana, la actividad lúdica es tan antigua como la humanidad. El ser humano ha jugado siempre, en todas las circunstancias y toda cultura, desde la niñez ha jugado más o menos tiempo y a través del juego ha ido aprendiendo por tanto a vivir. Me atrevería a afirmar que la identidad de un pueblo esta fielmente unida al desarrollo del juego, que a su vez es generador de cultura.”

(Moreno, 2002, p. 11)

Santos Mendoza (1989, como se citó en Torres, 2007) menciona que el juego como actividad de aprendizaje formal fue introducido en Alemania, alrededor de 1840, por el pedagogo Federico Froebel, el que inventó los conceptos de educación preescolar y jardín de

infancia. Fue de esta manera que revolucionó la educación preescolar porque ataca con la ideología que se tenía, la cuál era la pasividad y la memorización como elementos esenciales del aprendizaje. De la misma manera, sostiene que el juego es una manera de preparar para la vida al brindar herramientas para el crecimiento integral de los niños. Este se debe a que el juego está enfocado en la realización de actividades que toma en cuenta las diferencias y necesidades de los individuos en un ambiente apropiado para el desarrollo intelectual, moral y físico.

Otra de las educadoras que le dio importancia al juego como medio de aprendizaje fue María Montessori. Ella consideraba esencial la conexión entre el cerebro y movimiento, donde “los niños aprenden por medio de la participación activa, implicándose de manera práctica y tratando de hacer algo por sí mismo, especialmente utilizando las manos” (Britton, 2017, p. 26). Mencionaba de la misma manera que el juego es una actividad donde se desarrolla la creatividad, el lenguaje y habilidades tanto físicas como sociales. En otras palabras, es mediante el juego donde el niño aprende.

Sin embargo, la presente investigación es importante aclarar la diferencia que existe entre “Juego” y “Gamificación”, dado a que es muy común que se confundan estos términos, debido a que “game” (término en idioma inglés) significa juego en español. No obstante, hay diferencia entre ambas palabras. El primer término se refiere al “ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde”. (Real Academia Española, s.f., definición 2). Por otro lado, de acuerdo con Burke (2016) la firma Gartner gamificación es el uso de mecanismos del juego y el diseño de la experiencia para involucrar y motivar digitalmente a las personas a lograr su objetivo.

En los últimos años ha existido una creciente investigación acerca de la implementación de la gamificación en los diferentes ámbitos, como la educación. Lendínes (2018) menciona la introducción de esta estrategia en el aula funciona con la idea de que los estudiantes tengan sensaciones como logro y éxito. De la misma forma, Olivia (2016) indica que la gamificación es una dinámica que incluye los elementos que se observan en los videojuegos. El objetivo es que los estudiantes participen más en sus clases y que logren el desarrollo de habilidades en las actividades cumpliendo con los objetivos. Además, señala que

es fundamental transformar el paradigma del docente y acercarlos a las competencias tecnológicas que ayuden a gamificar en el aula, para así orientar su intervención docente hacia el logro de aprendizaje, buscando que los estudiantes adquieran altos niveles de rendimiento.

Por su parte, los autores Kim, Song, Lockee y Burton (2018) especifican que la gamificación no sólo está diseñada para la diversión y el disfrute de los alumnos, sino que también es un enfoque que puede utilizarse para mejorar la efectividad de la instrucción en el aprendizaje de los estudiantes.

En su investigación sobre la gestión en el aula y la gamificación, García (2015) menciona que la gamificación es un término que ha nacido en el mundo empresarial durante la última década. Sin embargo, en los últimos años se ha vuelto popular ha vuelto muy famosa, y la investigación sobre su aplicación ha comenzado a extenderse a otras áreas. Aunque la gamificación se usa a menudo en los negocios, en el aula se pretende alentar e involucrar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Al utilizar esta estrategia se exige una participación más activa, un aprendizaje más conceptual y menos memorístico así como desarrollar habilidades de trabajo en equipo.

Por otra parte, Aljraiwi (2019), en su investigación cuasi-experimental evaluó la efectividad de la gamificación basado en la Web para mejorar el rendimiento escolar y el pensamiento creativo en escuela primaria. En los resultados, se resalta que el sitio web diseñado y otras apps utilizadas brindan a los estudiantes la oportunidad de participar en las actividades y explorar el contenido, de manera que influye positivamente en su rendimiento y se construye a la vez una comunicación positiva.

Battle y Suárez (2019), implementaron elementos propios de la gamificación superficial para descubrir con qué tipos de actividades se asocian estos elementos y cómo se determina su obtención. En su estudio definen gamificación superficial, en donde únicamente se utiliza una serie de elementos como las insignias, los puntos, y las tablas de clasificación (conocidos como PBL, por sus siglas en inglés *points*, *badges* y *leaderboards*). Uno de sus objetivos fue desarrollar habilidades comunicativas como la comprensión lectora y auditiva, la expresión oral y escrita, y la interacción. En este estudio fueron 21 diseñadas propuestas didácticas desarrolladas por profesores participantes en un curso online de formación de

profesores centrado en la gamificación como enfoque metodológico. En sus resultados se puede observar que hay una mayor preferencia por actividades centradas en el desarrollo de habilidades comunicativas y que existe una preferencia por el uso de los puntos o una combinación de puntos e insignias.

Por último, Moreno (2015), realizó un caso de estudio, el cuál trata acerca de la utilización de la gamificación donde se evalúan las competencias léxico gramatical en clases a distancia de inglés como segundo idioma. Esta autora implementa el Qstream, que es un instrumento considerado como una red social y un método de evaluación colaborativa (peer-review). En su investigación participaron estudiantes adultos de nivel B1. Con este estudio se demostró que los alumnos se sintieron satisfechos con los aprendizajes obtenidos y que Qstream es una herramienta motivadora. El enfoque gamificador simplifica el desarrollo y la implementación de habilidades lingüísticas.

1.3. Justificación

El proceso de enseñanza-aprendizaje, es un proceso social y personal, donde cada uno debe relacionarse con las personas que tiene a su alrededor. Es importante reflexionar acerca de la enseñanza como una “acción mediada y situada en un contexto bidireccional de interacción y mutua implicancia en la secuencia lúdica, maestros y niños construyen el conocimiento a través de su participación conjunta y colaborativa en el juego” (Sarlé, 2006, p.188).

Por esta razón, se consideró en la presente investigación dar cuenta que el uso de la gamificación persigue fines educativos que fomentarán y desarrollarán en los alumnos de educación infantil aprendizaje por medio de la motivación, experiencia, competición y el alcance de objetivos.

Moreno (2013) menciona que el desarrollo de competencias lingüísticas, ya sea en la comprensión o la expresión del lenguaje lleva ineludiblemente al aprendizaje y el dominio de su uso. Esto es, aprender haciendo, por lo tanto, usar un idioma y desarrollar competencias lingüísticas está ampliamente relacionado.

Con lo anterior, se puntualiza que uno de los motivos de la elección del tema es por la importancia que se le da a la gamificación como estrategia de aprendizaje del idioma inglés. Al ser un aspecto de interés en la educación inicial, se debe de dar significatividad y realizar acciones para favorecer competencias comunicativas en ese idioma.

Igualmente, otra justificación es tratar la problemática que existe en la adquisición del vocabulario en preescolar cuanto antes, debido a que es en la educación temprana cuando los niños adquieren las bases de lo que aprenderán en los siguientes años.

Asimismo, una de las finalidades de esta investigación es considerar la gamificación como estrategia didáctica para la instrucción de una lengua extranjera, que en este estudio es el inglés. Por esto, es que los docentes de educación inicial requieren cuestionarse sobre las actividades educativas que realiza y encontrar esta herramienta útil e innovadora porque permite que los niños se acerquen, a través de situaciones motivantes y divertidas, a los aprendizajes.

Por último, se pretende con este proyecto cambiar la forma en que los maestros de Educación Inicial llevan a cabo una clase. Actualmente, existe muy poca investigación sobre la utilización de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en nivel preescolar, es por esto, que surge la inquietud de realizar acciones que beneficie el quehacer educativo.

1.4. Problema de Investigación

El título de la presente investigación es “El uso de la gamificación como herramienta didáctica para la adquisición de vocabulario en una clase de inglés en tercer grado de preescolar” donde se busca analizar cómo es que influye la gamificación para la aprehensión y motivación en el aprendizaje del vocabulario en inglés.

Según Bygate (2003) uno de las principales dificultades en la enseñanza de lenguas extranjeras es preparar a los estudiantes para que sean capaces de usar el idioma que se está enseñando. Es decir, dominar el idioma. Al hablar de esto, se entiende que el alumno tenga la capacidad de expresar sus ideas con una persona nativa de la lengua que se está aprendiendo.

En México, es obligatorio llevar la asignatura de Lengua Extranjera, que es el inglés, centrado en las prácticas sociales del lenguaje. No obstante, actualmente existe una escasez de profesores en preescolar que estén realmente capacitados para la enseñanza del idioma. Según Mercau (2009), en México hay muy pocos docentes que estén interesados en educar a niños de edad preescolar. Por consecuencia, el número de maestros dedicados a la enseñanza de inglés en preescolar es aún menor.

Los alumnos de tercero de preescolar de una institución privada enfrentan diversos problemas que obstaculizan su desempeño y, en consecuencia, manifiestan bajo rendimiento en el dominio del vocabulario de inglés. Existen diversos factores que inciden en este bajo rendimiento. Una de las situaciones es el tiempo asignado para la instrucción del idioma, pues éste es limitado.

De acuerdo con el programa Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés (SEP, 2017), las horas lectivas mínimas son de 3 horas diarias, en donde se ve el contenido de todas las asignaturas del currículo. Los educadores organizan en este tiempo el trabajo a realizar para que se logren los aprendizajes esperados. En el ámbito privado, las jornadas son un poco más amplias. No obstante, aunque la jornada dure más horas, los alumnos toman diferentes asignaturas, clases extra y existen variedad de eventos durante el ciclo escolar. Esto da como resultado que, el tiempo designado para la enseñanza del inglés se reduzca.

Otra de las situaciones que se presentan es que las clases son monótonas, lo cual genera desmotivación y falta de interés por aprender la lengua. De la misma manera, Mercau (2009) menciona que a esa edad los alumnos muestran apatía por aprender el idioma porque en esa etapa enfrentan el aprendizaje de matemáticas, lecto-escritura, ciencias y otras materias. Los alumnos de preescolar no comprenden ni encuentran funcionalidad o importancia al idioma, lo que hace necesario que las clases sean atractivas e interesantes, y se motiven a aprender.

Por esta razón, los docentes necesitan encontrar los medios adecuados para impartir sus clases de manera efectiva, de modo que los estudiantes puedan aprender normas sociales del idioma y satisfacer sus necesidades de comunicación. Igualmente, los profesores tienen que brindarles un entorno en donde los alumnos se interesen por adquirir el idioma.

El problema a investigar en este estudio es la falta de estrategias innovadoras para la enseñanza y aprendizaje del vocabulario a nivel preescolar. Por lo tanto, se propone la utilización de la gamificación, de manera que se capte la atención de los niños en la clase de inglés y a la vez, se les motive a aprender el idioma. Es decir, generar un efecto positivo en la adquisición de vocabulario del idioma inglés en tercero de preescolar.

Por lo tanto, este trabajo despierta el interés de analizar cómo se da el proceso de enseñanza- aprendizaje de un segundo idioma. De la misma forma, se busca responder y aportar información educativa en relación con la siguiente cuestión: ¿La utilización de la estrategia de gamificación promueve la adquisición de vocabulario del idioma inglés en niños de edad preescolar?

1.5. Objetivos

En todo trabajo de investigación es imprescindible establecer claramente qué se quiere lograr, es decir, cuáles son los objetivos. Por consiguiente, conviene aclarar, en primer lugar, qué se entiende por objetivo. Rojas (2001), citado por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2006), menciona que, los objetivos son las guías que todo estudio necesita tener presente en su desarrollo. En consecuencia, los objetivos que se presenten requieren ser congruentes entre sí. Se trata entonces de indicar el destino al que se quiere llegar al realizar el trabajo de investigación. Los objetivos o metas responden a la cuestión: ¿para qué se hace?

De la misma manera, es conveniente hacer distinción entre lo que es un objetivo general y los objetivos específicos. Ander-Egg y Aguilar (2006) diferencian estos conceptos mencionando que el objetivo general es el propósito central del trabajo o proyecto. En cambio, los objetivos específicos son ulteriores descripciones o pasos que hay que hacer para conseguir o consolidar el objetivo general. Además, no se debe confundir los objetivos y los medios para alcanzarlos. Pues uno hace referencia al fin deseado y el otro a cómo se va a llegar a este fin.

A continuación se expone el objetivo general, a fin de determinar un esquema de presentación de la presente investigación y, de la misma forma, se expondrán los objetivos específicos que se derivan:

Objetivo general

- Evaluar la eficacia de la utilización de la estrategia de gamificación en tercer grado de preescolar en una institución privada.

Objetivos específicos

- Identificar las dificultades específicas en el dominio del vocabulario de inglés que manifiestan los alumnos de un grupo de tercero de preescolar de una institución privada.
- Diseñar actividades gamificadas que puedan ser implementadas en un tiempo determinado.
- Implementar la estrategia de gamificación para motivar a los alumnos al aprendizaje de vocabulario en inglés en un grupo de tercero de preescolar.

1.6. Preguntas de Investigación

Un proyecto comienza con la formulación de preguntas, por tal motivo, además de concretar cuáles son los objetivos o las metas del estudio, se hace pertinente establecer, a través de preguntas, el problema a tratar. Estas preguntas guían hacia las respuestas que se buscan llegar durante la investigación.

De acuerdo con Placeres, Balderas y Barrientos (2009), después de que estén formuladas las preguntas, se necesitan ordenar dependiendo la sucesión en que deban ocurrir o el nivel de complejidad de las acciones. Por otro lado, “durante el desarrollo de la investigación pueden modificarse las preguntas originales y agregarse otras nuevas; la mayoría de los estudios plantean más de una pregunta, ya que de este modo se cubren diversos aspectos del problema a investigar.” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006, p. 50)

Para ampliar la información del presente documento, a continuación se exponen varios supuestos a investigar:

- ¿Cuál es el resultado del uso de la estrategia de gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario la lengua inglesa?

- ¿Cuáles son las dificultades que manifiestan los alumnos en el dominio del vocabulario en inglés?
- ¿Qué actividades gamificadas son adecuadas para el desarrollo del vocabulario del idioma inglés en un tiempo determinado?
- ¿Cómo implementar la estrategia de gamificación evitando que los alumnos pierdan el interés en el aprendizaje de vocabulario?

Cabe destacar, que las cuestiones que se plantean son en el nivel educativo de preescolar, específicamente tercer grado, de una institución privada. Además de responder a las preguntas, se pretende aportar información a la comunidad educativa en relación a la didáctica de la educación lingüística y reflexionar acerca de la metodología de la enseñanza del inglés.

2. Fundamentación Teórica

Como parte indispensable para desarrollar esta investigación, se considera pertinente, realizar una revisión de la literatura acerca del tema y analizar las distintas perspectivas teóricas para el correcto encuadre del estudio. Así mismo, la elaboración de marco teórico proporciona un panorama o visión sobre lo que se conoce y las investigaciones que se han realizado, que en este caso trata acerca de la adquisición del vocabulario en inglés a través del uso de la gamificación en el nivel de preescolar.

2.1. Concepción de Infancia

A lo largo de la historia, el concepto de infancia ha sufrido varios cambios. Según Enesco (2000), el interés por la educación de los infantes ha existido durante mucho tiempo y las ideas sobre cómo hacerlo, así como la crianza de los niños varía dependiendo de la época histórica y de la cultura.

Siguiendo a Enesco (2000) y Jaramillo (2007) en la antigua Grecia, los varones eran los que recibían instrucción formal. Cuando surge el cristianismo en la Edad Media, la Iglesia se encargó de la educación (religiosa). Se tiene el pensamiento del niño como un ser malo y corrupto, que sólo a través de la disciplina y el castigo puede ser remedido. Después, en el siglo XVI, esta concepción cambia y se ve al niño como un adulto pequeño, *homúnculo*, donde únicamente con el tiempo se puede curar de la infancia y sus imperfecciones. En esta época el niño es utilizado como mano de obra.

En la época del Renacimiento, se manifiesta interés por la naturaleza y la evolución del niño, uno de los filósofos empiristas destacados en esta época fue Locke, quien plantea el concepto de *tabula rasa*, el cual se tiene la idea de que el humano nace sin conocimientos y por medio de las experiencias que este viva se va aprendiendo. Esto quiere decir que el niño no nace bueno ni malo sino que dependerá de sus experiencias para llegar a ser y hacer.

Enesco (2000) menciona que a partir del siglo XVIII al siglo XX, gracias a distintas figuras, se reconoce al niño como sujeto social de derecho. Jacques Rousseau, en su obra *Émile ou de l'éducation*, enumera una lista de principios básicos acerca de cómo educar a los

infantes y el cuál se vuelve en la sociedad francesa un libro moderno y popular. Una de las ideas principales es que el niño es naturalmente bueno. En los siglos mencionados, surgen numerosos pedagogos y filósofos con ideas innovadoras. En la segunda mitad del siglo XIX es cuando surge el estudio científico. En algunos países se implementó la demanda de una educación obligatoria y se introdujeron herramientas de medición del desarrollo como los test de inteligencia de Simon y Binet.

De acuerdo con de Murzi (2004) gracias a estos cambios de concepción de infancia, se le da la importancia a la primera etapa de la vida y, en consecuencia, se han dirigido esfuerzos, a nivel mundial, por impulsar programas que mejoren la calidad de vida de los infantes.

2.1.1. Educación Preescolar y su Importancia para el Desarrollo Integral del Niño

La Educación Preescolar es el nivel en la educación básica en el cual los niños que asisten tienen edades entre 3-6 años de edad. (Pérez, Pedroza, Ruiz & López, 2010). Para cada niño, el jardín de niños está destinado a ser un lugar donde se consolidan sus habilidades y aprendizajes, pero ¿de dónde surge la educación preescolar?

El concepto de jardín de infancia (Kindergarten) fue creado por el pedagogo alemán Friedrich Fröbel en 1837. Según Muelle (2005), siguiendo las ideas de Pestalozzi, Fröbel estableció su escuela en Blankenburg, Alemania y le llamaba jardín de niños porque describía a los infantes como plantas y a los educadores como jardineros, reflejando su creencia de que los infantes necesitan ser criados y nutridos como las plantas en un jardín.

De acuerdo con Muelle (2005), Fröbel en su escuela enfatizó la utilización del juego como medio para aprender, pues pensaba que era la forma de preparación para la vida. El pasó diez años redefiniendo su concepto y al final creó 20 regalos o juguetes educativos que denomina “dones pedagógicos”. Este autor también menciona que mujeres fueron entrenadas por este pedagogo y fue así como se extendió en Europa y alrededor del mundo.

En México, siguiendo a Alba (2019), en la época porfirista (1876-1911) se buscó obtener uniformidad en los sistemas y métodos educativos introduciendo ideas pedagógicas

modernas provenientes de Europa y Norteamérica. En este contexto educativo surge la escuela de párvulos. En 1903 Justo Sierra, el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, apoya a las maestras Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda para viajar al extranjero y así, conocer e instruirse acerca de los sistemas de educación preescolar y metodología creada por Pestalozzi y Fröbel. Esto fue con el objetivo de impulsar la organización y promoción de las escuelas de párvulos.

A su regreso, estas pioneras abrieron nuevos planteles tanto en la capital del país como en otros estados de la república mexicana. Igualmente, propusieron proyectos y programas educativos de acuerdo con la metodología froebeliana. Un dato trascendental que hay que resaltar es que en 1907 la “escuela de párvulos” dejó de ser llamado así para ser denominado como “kindergarten”, y después pasó a ser “jardín de niños”, que es la traducción más cercana al concepto original de Fröbel.

En lo que se refiere a la formalización, según Gómez (2012), después del establecimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, se funda la Inspección General de Jardines de Niños, y más adelante se crea la Dirección General de Educación Preescolar, y la Escuela Nacional para maestras de Jardines de Niños.

No obstante, fue hasta el 2002, estando en el gobierno del presidente Vicente Fox, que en el Diario Oficial de la Federación se determinó y se adiciona en el artículo 3º lo siguiente:

Artículo 3o. Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002, art. 3).

De la misma manera en la fracción III se establece que:

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República... (Constitución

Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002, art. 3).

Adicionalmente, en el artículo 31 en su fracción I se agrega que:

Cuarto.- Con el objetivo de impulsar la equidad en la calidad de los servicios de educación preescolar en el país, la autoridad educativa deberá prever lo necesario para dar cumplimiento a lo que dispone el artículo 2o. d e la Ley Reglamentaria del artículo 5o. constitucional en materia de profesiones, en el sentido de que la impartición de la educación preescolar es una profesión que necesita título para su ejercicio, sin perjuicio de los derechos adquiridos de quienes a la fecha imparten este nivel educativo.

(Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002, art. 31)

Quinto.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar, a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009. En los plazos señalados, el Estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2002, art. 31).

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (2017) en el Programa de Aprendizajes Clave, indica que en México, el hacer obligatorio el nivel preescolar marcó un cambio en ese nivel educativo ya que identifica la necesidad de educar al niño integralmente y valorar aspectos cognitivos y emocionales de los estudiantes.

A pesar de este gran esfuerzo, de hacer obligatorio la educación preescolar, en estos 18 años, la incorporación se ha realizado de forma escalonada. Pérez, Pedroza, Ruiz & López (2010), mencionan que la obligatoriedad del primer grado de preescolar ha sido pospuesto debido a las dificultades de diverso tipo para llevar a cabo esta tarea como: la carencia de infraestructura y maestros.

Ahora bien, todo lo dicho anteriormente, se hace evidente que a través de la historia se le ha dado más importancia a la educación preescolar, pero ¿esto por qué? Según Arango de Narváez, Infante de Ospina & López de Bernal (2006), distintos estudios han mostrado que a

la edad de tres años se ha desarrollado el 90% de cerebro y es durante este periodo donde los niños aprenden más rápido. Igualmente, Urbina-Medina (2015) sostiene que la educación infantil es el único factor que rompe con los patrones de desigualdad y pobreza, ya que brinda a los niños desde temprana edad, una estimulación en su inteligencia.

De acuerdo con Escobar (2006), la mayor parte del desarrollo de las células neuronales así como la estructuración del cerebro se produce en los primeros años de vida; pero esto también depende de diversos factores como son la nutrición, la interacción con el ambiente y la variedad de estímulos disponibles. Igualmente, de Murzi (2004) afirma que, en la primera infancia, las acciones educativas tienen que ajustarse a estimular el pensamiento, las emociones, el lenguaje, el desarrollo físico, social y moral de los niños, de manera que no se pierda la oportunidad de potenciar estas habilidades. Al mismo tiempo, menciona que para que realmente estas estimulaciones del desarrollo integral sean una realidad es esencial poner en práctica sistemas de intervención, como lo es la Educación Preescolar o Inicial.

La Secretaría de Educación Pública (2017), en el programa de Aprendizajes Clave, señala que los niños son sujetos activos, pensantes, con muchas capacidades y con el potencial de aprender interactuando con su entorno. Asimismo, la educación preescolar tiene un lugar fundamental en la formación porque es en estos cinco años de vida donde se forman las bases del desarrollo de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. Esto significa que, existe un impacto positivo en la vida y en el desempeño de los estudiantes el hecho de cursar una educación preescolar de calidad.

2.1.2. Pensamiento y Lenguaje del Niño Preescolar

Existe una amplia investigación acerca del funcionamiento de la mente en diferentes áreas del conocimiento. De acuerdo con Alonso (2008) define que pensar es “crear imágenes que integramos o asociamos con nuestros conceptos o esquemas que guardamos en la memoria, con los cuales nos representamos en el mundo y a nosotros mismos” (p. 140).

El epistemólogo y psicólogo suizo Jean Piaget desarrolló la Teoría Cognitiva, donde intenta explicar los mecanismos del funcionamiento de la mente. Esta teoría constructiva establece que los procesos cognitivos son resultado de la interacción con el entorno físico y

social. En este proceso los niños construyen su propia estructura cognitiva a partir de la madurez, el aprendizaje y la experiencia (Alonso, 2008). Piaget estableció que los infantes pasan por cuatro estadios fundamentales en su desarrollo cognitivo. Estas etapas son las siguientes:

Tabla 1
Etapas del desarrollo cognitivo

Etapas	Edades	Características
Sensorio-motriz	0-2 años	Coordina distintas modalidades sensoriales. Comprende la permanencia del objeto
Pre operativa	2-6 años	Desarrolla el lenguaje. Pensamiento animista. Egocentrismo
Operaciones Concretas	7-11 años	Percibe, manipula y aprende nociones de cambio y permanencia. Clasificación de objetos. Transitividad.
Operaciones Formales	12 años en adelante	Pensamiento abstracto. Construcción de teorías. Razonamiento deductivo

Nota: Esta tabla muestra características de cada una de las etapas del desarrollo cognitivo. Recuperado de Alonso (2008).

Por otra parte, el lenguaje constituye un rasgo característico que nos diferencia de los animales. El lenguaje humano es una herramienta sistemática de comunicación que se da a través de sonidos, signos o gestos. La adquisición de éste implica un desarrollo fonológico, semántico y gramatical; y este proceso pasa por varias etapas hasta que se alcanza la maduración (Alonso, 2008).

Alonso (2008) señala igualmente que los niños, al principio se comunican de forma pre verbal, esto es mediante llantos y miradas. A los seis meses de edad, el sistema nervioso habrá madurado y se comienza a balbucear, después, al tener un año aproximadamente se aprenden formas más complejas de lenguaje y se establece una conexión entre palabras y objetos. En esta etapa se tiene un repertorio de 30-50 palabras.

A los dos años, los niños aprenden palabras sueltas, empiezan a unir dos sin reglas sintácticas y tienen un repertorio de cincuenta a centenas de palabras. A partir de los tres años comienzan a usar enunciados más completos, surgen formas gramaticales usando

preposiciones y conjunciones. La utilización del lenguaje en la vida cotidiana se sigue desarrollando durante la niñez hasta la etapa pubertad, incluso hasta la adultez. (Alonso, 2008).

En la vida humana, hay una estrecha relación entre el pensamiento y el lenguaje. Delval (2008) indica que la expresión de nuestros pensamientos está ligada con el lenguaje. No obstante, se admite la existencia de pensamiento sin lenguaje. De la misma manera, destaca a tres autores: Piaget, Chomsky y Vygotsky. Para el primero el lenguaje, como el pensamiento se genera en la acción y el pensamiento antecede al lenguaje. En cambio, Chomsky afirma que el lenguaje es innato y se constituye como un sistema cognitivo autónomo, que se rige por propias leyes. Por último, para Vygotsky, el lenguaje y el pensamiento poseen principios diferentes y se desarrollan con independencia en algunos criterios, hasta que se genera una unión entre ambos. Hoy en día, la posición más admitida es la idea de que el lenguaje se origina en el pensamiento y a partir de la actividad del sujeto. Esto es que, el desarrollo de cualquier lenguaje va acompañado del desarrollo de conocimientos del mismo.

El Programa de Estudios 2011 (SEP, 2011), establece que el desarrollo del lenguaje en el jardín de niños es importante no solo para el desarrollo intelectual de los niños, sino también para su bienestar emocional y social. Las habilidades como escuchar, comprender y hablar son esenciales para cimentar las bases de la lectura y escritura, que es lo que prepara a los niños para una comunicación efectiva con su entorno.

2.2. El Idioma Inglés

Antes de hablar sobre el idioma inglés, se hace necesario hacer una diferencia entre lenguaje, lengua e idioma, pues aunque parecen sinónimos, son términos diferentes. Lenguaje se refiere a “la facultad para comunicarse ya sea mediante sonidos orales articulados, por señas o de manera escrita” (Gómez, 2000, p.111).

Lengua es el “sistema de signos tanto orales como escritos y reglas de combinación y oposición entre ellos” (Ibíd., p.21). Entonces, el primer término es una facultad y el segundo es un sistema. En lo que respecta al idioma, según Albaigès y Olivart (2001), es la lengua de

una sociedad o país que ha sido perfectamente desarrollada. Por lo tanto, un idioma siempre será una lengua, sin embargo, no toda lengua se concibe como un idioma.

Brown (2000) sintetiza una definición estándar de lenguaje, “es el sistema de símbolos arbitrarios, vocales, escritos o gestuales convencionales que permiten a los miembros de una comunidad común comunicarse inteligiblemente unos con otros” (p. 5). Este mismo autor consolida una serie de definiciones de lenguaje, menciona que el lenguaje es sistémico, los símbolos arbitrarios tienen significados convencionalizados, se utiliza para la comunicación, es esencialmente humano, es adquirido por todas las personas de la misma manera, y el aprendizaje de idiomas tiene características universales.

Por otro parte, Ortega (2014), dice que el lenguaje “es una de las capacidades humanas más exclusivas que posee nuestra especie, y una que está involucrada con todos los demás, incluyendo la conciencia, la sociedad y la cultura” (p. 1). Con el lenguaje se expresa lo que se quiere decir, comunicar tanto realidades inmediatas como mundos imaginarios, así como intenciones y deseos.

De acuerdo con Cassany (2003) la lengua es uno de los instrumentos que utiliza el ser humano para organizar nuestro pensamiento. El aprendizaje de una lengua supone entrar en el ámbito de la cultura, un instrumento capaz de ordenar la mente, facilita e implica las posibilidades de comunicación y relación, poder analizar el mundo y participar en él, tener la habilidad de desenvolverse en áreas diversas y fomentar la comunicación. Es por esto, que se encuentran múltiples investigaciones que examinan y describen la aparición y desarrollo de las distintas estructuras lingüísticas en el habla.

Broughton, Brumfit, Pincas y Wilde (2002) afirman que, de las 4.000 a 5.000 lenguas vivas el inglés es, por mucho, el más utilizado. Como lengua materna ocupa el segundo lugar, seguido del chino, debido a que ésta es la lengua nativa de más de mil millones de personas. No obstante, hoy en día el idioma inglés ha crecido y se conoce como la lengua mundial porque es el más difundido internacionalmente. Actualmente, Reyes (2012) indica que la sociedad se encuentra en una era de globalización, y debido a ello esta lengua ha impactado a países de primer y tercer mundo, ya que su aprendizaje no se trata de un lujo como antes, sino de una necesidad para poder sobresalir tanto en el área laboral como en la social.

2.2.1 *Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*

El aprendizaje es “el proceso de adquisición cognoscitiva que explica el enriquecimiento y la transformación de las estructuras internas, de las potencialidades del individuo para comprender y actuar sobre su entorno, de los niveles de desarrollo que contienen grados específicos de potencialidad” (González Ornelas, 2003, p. 2). De acuerdo con Ormrod (2005) este término adopta muchas formas y es un proceso complicado que los psicólogos aún discuten sobre cuestiones básicas tales como qué es aprender, cómo ocurre y qué factores son necesarios para que esto ocurra.

Navarro (2010) menciona que para entender el proceso de adquirir una segunda lengua es importante aclarar el concepto de lengua materna. Ésta es la primera lengua que un individuo aprende de acuerdo con su entorno familiar. Hay numerosos aspectos que difieren entre aprender la primera lengua en un ambiente natural y el aprendizaje de una segunda lengua en el aula.

“La adquisición de una lengua es uno de los aspectos más impresionantes y fascinantes del desarrollo humano” (Lightbown y Spada, 2006, p. 1). No obstante, de acuerdo con Forero (2007), existe diferencia entre adquirir una lengua y aprenderla. La adquisición de una primera lengua es un proceso natural, innato, intrínseco al desarrollo, no guiado. Al contrario, el aprendizaje es guiado y se necesita práctica, esfuerzo mental y que responda a estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Igualmente, Forero (2007) indica que cuando un niño está adquiriendo su lengua materna, está imitando. Los adultos son el apoyo para que el infante se pueda comunicar, porque brindan soporte tras repetir y corregir las palabras que emite. La adquisición será más inmediata si recibe respuestas, para así rectificar y reconocer entre las palabras similitudes y diferencias. Las experiencias interactivas que el niño tiene, pone en práctica su habla y poco a poco emite construcciones lingüísticas más largas y de forma autónoma. Los niños van adquiriendo su lengua materna a través de su entorno inmediato, relacionando lo que ve, lo que escucha, lo que vive.

La adquisición de una segunda lengua (SLA, siglas en inglés), es un término

comúnmente usado para referirse al proceso en que otra lengua es aprendida después de haber aprendido la lengua materna. A veces, este concepto también se utiliza para el aprendizaje de una tercera, cuarta o quinta lengua (Gass, 2013, p. 4). En varios casos, la segunda lengua (L2) de una persona puede ser también lengua extranjera (LE), pero en otras situaciones varía su significado. De acuerdo con Manga (2008), la segunda lengua es la que se usa en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna, y lengua extranjera es aquella que no tiene presencia en la comunidad donde vive el aprendiz.

Uno de los especialistas en el campo de la lingüística y contribuyente en la educación bilingüe es Stephen Krashen quien desarrolló una teoría llamada “*Second Language Acquisition*” (Krashen, 2009, 2013) misma que se nombra como “modelo del monitor”, de la que hay cinco hipótesis generales que se describirán a continuación:

La primera hipótesis es la adquisición y el aprendizaje, en donde afirma que existen dos sistemas independientes al momento de desarrollar la habilidad de un segundo idioma. Por una parte, la adquisición es un proceso que se da de manera inconsciente, como cuando un bebé aprende a hablar; y por otra parte, el aprendizaje es consciente donde el resultado es conocer sobre el idioma.

La segunda es la hipótesis del orden natural, en donde se adquieren las reglas lingüísticas en un orden que es predecible. Este orden no es determinado por la simplicidad en la forma. Existen personas que no adquieren la segunda lengua en clase y otras que sí.

La tercera es la hipótesis del monitor. En ella se expone cómo al adquirir y aprender se usa en la producción. Se adquiere inconscientemente la competencia lingüística y el aprendizaje tiene el rol de monitor o editor. El individuo requiere hacer correcciones al momento de hablar o escribir.

La cuarta es la hipótesis del input, la cual sustenta que los seres humanos adquieren el lenguaje de un solo modo que es percibiendo mensajes, o recibiendo un input inteligible.

Por último, la quinta, es la hipótesis del filtro afectivo. En ella se establece como los factores de la afectividad se relacionan con el proceso de adquisición del segundo idioma.

Estos factores son la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. El sujeto necesita estar abierto al input debido a que el filtro afectivo es un bloque mental que impide que el alumno use el input inteligible que recibe para adquirir del lenguaje. Cuando el filtro es alto no se produce aprendizaje, en cambio cuando es bajo, el estudiante está implicado en la conversación y siente que es parte de la comunidad que habla la lengua meta.

2.2.2 Enseñanza del Inglés

Existen muchas definiciones acerca de lo que significa el término de enseñanza, para ello se analizarán críticamente las perspectivas más significativas. Según la Real Academia Española enseñar es “Instruir, doctrinar, amañar con reglas o preceptos” (Real Academia Española, s.f., definición 1).

De acuerdo con Pérez Gómez (2008), quien sigue a Scardamalia y Bereiter (1989), distinguiendo cuatro modelos; el primero es la enseñanza como transmisión cultural, donde la escuela y el maestro tienen la función de transmitir conocimientos disciplinares a las nuevas generaciones. Esto es la perspectiva que ha gobernado en la mayoría de las prácticas de enseñanza. Este enfoque es lo que se ha denominado como tradicional, porque se enfoca más en los contenidos que en las destrezas o intereses de los estudiantes.

El segundo enfoque según Pérez Gómez (2008), es la enseñanza como entrenamiento de habilidades, el cual se torna hacia el desarrollo de capacidades y habilidades más formales como lo son la lectura, escritura, cálculo o resolución de problemas. No obstante, uno de los principales problemas de este enfoque es establecer una relación entre la formación a través de contenido al contexto cultural donde tiene un significado estas habilidades y tareas.

Por otra parte, se encuentra la enseñanza como fomento del desarrollo natural, en la que se le da valor a las disposiciones naturales del sujeto hacia el aprendizaje. “La enseñanza en la escuela y fuera de ella debe facilitar el medio y los recursos para el crecimiento, pero éste, ya sea físico o mental, se rige por sus propias reglas” (Pérez, 2008, p. 80). Sin embargo, este enfoque tiene un carácter idealista, pues el desarrollo del hombre es gracias a un desarrollo condicionado por la cultura.

Por último, Pérez (2008), llama a la enseñanza como producción de crear cambios conceptuales. El estudiante procesa la información y el docente es un instigador de ese proceso, que cambia las creencias y transforma el pensamiento del alumno. Este enfoque se prioriza el pensamiento, las habilidades y necesidades de los estudiantes sobre el sistema de formación

Este nuevo siglo se presenta con nuevos retos y con mayores demandas por parte de la sociedad. Se vive en una época de globalización, donde la adquisición de una segunda lengua es esencial para alcanzar altos niveles de competitividad, tanto en lo laboral como en lo social, pues este acercamiento representa una oportunidad de abrir caminos para relacionarse y desarrollarse en el ámbito internacional.

Forero (2007) dice que la lengua extranjera que se considera global debido a las exigencias sociales es el inglés. Es por esto que, muchas de las instituciones, tanto en México como en otros países, implementaron su enseñanza. De la misma forma, Manga (2008), menciona que uno de los objetivos del estudio del idioma inglés o de otro idioma es la necesidad de dotarse de más destrezas comunicativas para fomentar la interacción social que permitirá abrir caminos hacia el aprendizaje de nuevos conocimientos.

Por su parte Harmer (2007), indica algunas de las razones por las cuales el inglés ha triunfado globalmente. La primera razón es por su historia colonial, es decir, que Inglaterra conquistó muchos territorios y el inglés se quedó como la lengua principal. Otra de las razones es la economía; pues países como Estados Unidos e Inglaterra son potencias económicas mundiales. Otro de los motivos es el intercambio de información. Muchos de los cursos académicos son impartidos en este idioma. De la misma manera, en los primeros años del Internet, la información en la web predominaba el inglés. Igualmente, otro de los porqués del inglés es el turismo. Uno de los ejemplos es en los aeropuertos, el tráfico aéreo en muchos países usa el inglés como forma de comunicación. Por último, otra de las razones es la cultura popular; esto es relacionado con las películas y la música.

Broughton, Brumfit, Pincas y Wilde (2002) mencionan que, a partir de la primera lengua, más adelante se tiene motivación de estudiar otra. Esta motivación se puede dar en dos tipos. La primera es aquella que se aparece cuando alguien aprende un idioma extranjero con

fines de integración, está tratando de identificarse con una comunidad lingüística que utiliza ese idioma, es decir, que quiere sentirse como en casa en ella y tratar de entender las actitudes y la visión del mundo en esa comunidad. Este tipo de motivación se conoce como Segunda Lengua o *English as a Second Language*. En cambio, la motivación instrumental es cuando alguien aprende una lengua extranjera porque lo necesita para fines operacionales, como ser capaz de leer libros, comunicarse con otros hablantes. Un turista, un vendedor, un estudiante de ciencia son claramente ejemplos de personas que aprenden inglés por esta motivación. Esto se refiere al aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (English as a Foreign Language, EFL). Michael West afirma que:

The foreigner is learning English to express ideas rather than emotion: for his emotional expression he has the mother tongue.... It is a useful general rule that intensive words and items are of secondary importance to a foreign learner, however common they may be. (West, 1953 citado por Broughton et al., 2002).

Entonces, el inglés como Lengua Extranjera (EFL) es el que se enseña en las escuelas, donde el idioma oficial no es el inglés, porque no juega un papel importante en la vida nacional o social, dicho de otra manera, no se necesita el inglés en la vida diaria.

La diferencia entre ESL y EFL radica en que una se usa para fines prácticos y, cómo dice West (1953) citado por Broughton, et al. (2002), es para expresar ideas, mientras que el otro es para poder convivir con la sociedad nativa del idioma inglés y expresar emociones. Cuando se enseña inglés es importante resaltar los objetivos a los que se quiere llegar, si sólo es como herramienta, o es para establecer un vínculo con la sociedad que habla este idioma.

Se sabe que el objetivo de la enseñanza de cualquier idioma es desarrollar los cuatro aspectos básicos, habilidades o competencias comunicativas que son, de acuerdo con Cassany, Pinyol y Luna (2003) y Camps (2005): Escuchar, Hablar, Leer y Escribir (*Listening, Speaking, Reading, Writing*). Entonces los objetivos del docente que enseña el idioma inglés de cualquier nivel deben desarrollar en el alumno según Rodríguez (1980) lo siguiente:

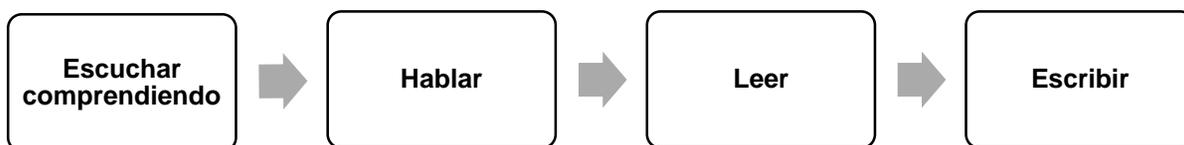
- Aumentar la capacidad de entender a un hablante nativo de inglés en cualquier situación.

- La capacidad progresiva para mantener una conversación con hablantes nativos de inglés.
- La capacidad progresiva para leer cualquier material en inglés con facilidad de comprensión.
- La capacidad progresiva para escribir correctamente, de modo funcional y creativamente en inglés.

El inglés, entonces, debe de ser presentado y practicado en la siguiente secuencia:

Figura 1

Componentes del lenguaje presentados y practicados siguiendo una secuencia



Nota: Adaptado de *English as a foreign language in our school* (p. 311), por L. Rodríguez, 1980, CAUCE, 3.

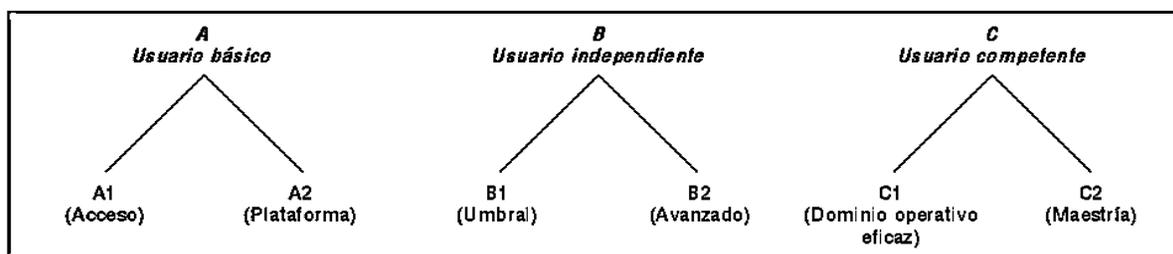
¿Por qué debe ser así? La respuesta es simple, es cómo también se aprende la lengua materna. Rodríguez (1980), indica que hablar debe venir después de un corto periodo de escuchar los nuevos sonidos. De la misma manera, las personas deben comenzar a aprender a hablar un nuevo idioma antes de intentar leerlo. Esto debido a que el idioma que se habla es el lenguaje real, y por lo tanto, es una manifestación más potente que la forma impresa. En lo que se refiere a la escritura, se sabe que es un proceso complejo porque difiere en que no es espontáneo y es más permanente.

Otro aspecto que se toma como referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación del proceso es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER o CEFR en inglés), que es una base común para el aprendizaje, la enseñanza, la evaluación del inglés, y así, poder elaborar programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, libros, entre otros, en toda Europa (Consejo de Europa, 2002). Tiene como objetivo delimitar el nivel de aprendizaje de la lengua extranjera y facilitar las comparaciones entre distintos

sistemas de certificados. De la misma forma, este marco define niveles de dominio de la lengua que permiten corroborar el progreso de los estudiantes en cada fase del aprendizaje a lo largo de su vida. Igualmente, el esquema que propone el Marco Europeo (2002) adopta desde una división inicial tres niveles amplios: A, B y C. Después se ramifica estos niveles dejando así seis: Acceso, Plataforma, Umbral, Avanzado, Dominio operativo eficaz y Maestría. A continuación se observa el esquema propuesto:

Figura 2

Niveles comunes de referencia



Nota: Adaptado de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* por Consejo de Europa, 2002.

En seguida se presenta la descripción sencilla y global que da orientación sobre de lo que trata cada uno de los niveles comunes en el Marco Europeo (2002):

- Usuario Básico: A1 y A2. En el primero el estudiante tiene la habilidad de comprender y utilizar expresiones cotidianas, puede presentarse a sí mismo y puede relacionarse en forma elemental. En el segundo, el estudiante es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente que están relacionadas con áreas de experiencia (información de sí mismo, su familia, ocupaciones, etc.), sabe comunicarse para hacer tareas simples y sabe describir aspectos de su pasado y de su entorno, también cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
- Usuario Independiente: B1 y B2. En el primer nivel el alumno tiene la capacidad de comprender puntos principales de textos claros y en lengua estándar si se tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio, sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza el idioma, puede producir textos sencillos y coherentes

sobre temas que le son familiares y puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar sus opiniones o explicar sus planes. En el segundo nivel mencionado, el usuario es capaz de entender las ideas principales de textos complejos, incluso de carácter técnico, siempre y cuando estén dentro de su campo de especialización, puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad y puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales.

- Usuario competente: C1 y C2. En el C1, el estudiante puede comprender una amplia variedad de textos, sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras de esfuerzos, hace uso del idioma para fines sociales, produce textos claros con uso correcto de organización y articulación. En cambio, en C2 el alumno comprende todo lo que oye o lee, reconstruye información y argumentos de diversas fuentes (hablada o escrita), puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión y diferenciar pequeños matices de significado.

En la enseñanza de las lenguas existen un sinnúmero de métodos que han sido clasificados en diferentes categorías, como generales y específicos o tradicionales y contemporáneos, pero es fundamental que se distingan cuáles son diseñados para enseñar la lengua materna y cuáles son diseñados o utilizados para poder enseñar una segunda lengua, pues muchas veces existe confusión. Por tal motivo, se analizarán aquellos que han tenido mayor influencia, a lo largo de la historia, en la enseñanza de las lenguas extranjeras. De acuerdo con Hernández (2000), hay métodos que aún mantienen vivas sus raíces en los métodos contemporáneos, estos son los siguientes:

El primero es el método Tradicional o Gramática-Traducción, es el más antiguo y ortodoxo. El método tradicional fue desarrollado completamente por el estadounidense Sears a partir de 1845 y se fundamentó en la enseñanza del latín como lengua culta. En consecuencia, se utilizó igualmente para el aprendizaje de otras lenguas europeas. Para este método, la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas, es decir, consiste en asimilar las reglas gramaticales, estudio de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción (Martin, 2009). Este método requiere de una memoria para poder aprenderse los patrones estructurales y las palabras, pero se desaprovecha la oportunidad de desarrollar

hábitos auditivos y orales. Aquí los profesores son los que dominan el tema y llenan las mentes de los estudiantes de información y datos, y el alumno aprende las estructuras gramaticales dejando a un lado la funcionalidad en distintas situaciones

El segundo es el método Directo, el cual fue popular al final del siglo XIX y principios del XX. Este método fue un avance significativo frente al tradicional porque trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad que esta domina, es decir, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones sin la ayuda de la lengua materna, es decir, no está permitido la traducción. Igualmente, centró su atención en el desarrollo de los cuatro componentes o habilidades de la lengua (Hernández, 2000).

El tercer método, siguiendo a Hernández (2000) y a Richards y Rodgers (2014) es el Audio-lingual, también conocido como aural-oral y mim-mem (mímica-memorización), desarrollado por Charles Fries. En este método se le da prioridad a la lengua hablada considerándola como un sistema de sonidos usados para la comunicación social y se considera valiosa la repetición mecánica de formas correctas del lenguaje. Los ejercicios de huecos repetitivos y memorísticos son un medio de aprendizaje y evaluación de los resultados. Por tal motivo, se usan grabadoras, audio gramófonos, entre otros para la imitación de patrones nativos. Con este método el alumno deja a un lado su capacidad comunicativa y de expresión porque sólo repite diálogos con la estructura aprendida y no pueden modificar, ni escribir sus propias experiencias.

Martín (2009), agrega otros métodos para la enseñanza de una lengua extranjera. Además, menciona que la elección entre un método y otro es una de las cuestiones básicas que todo docente debe plantearse porque esto determinará sustancialmente el resultado del proceso educativo. Estos métodos son:

El método Situacional, que es el que emplea la mayoría de los libros de texto porque al comenzar las unidades tiene títulos de situaciones (“Mi casa”, “El zoológico”, etc.). En él se vinculan las cosas cotidianas del alumno y reafirman la estructura a aprender, es decir, hay un lazo entre las situaciones reales y la gramática. Éste es el que se considera más funcional, porque los alumnos parten de necesidades a las que se enfrentan cada día.

Otro método importante es el de la Respuesta Física Total, que fue creado y desarrollado por el psicólogo, especialista en metodología de lenguas extranjeras, Asher (1982, como se citó en Martín, 2009). Este se trata de un método natural, debido a que considera el aprendizaje de una lengua extranjera similar al de la lengua materna. Para este método, es prioritaria la comprensión auditiva otorgando importancia también a la gramática, que se enseña de forma inductiva. Aquí se aprende a través de acciones y respuestas físicas en lugar de ejercicios mecánicos, pues surge la necesidad de comprender auditivamente como prerrequisito para aprender a hablar, permite fases de preparación para la expresión oral donde los alumnos no hablan hasta que se sientan en confianza y deseen hacerlo.

La Sugestopedia, fue creada por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Lozanov (1978, como se citó en Martín, 2009). Es un método que data en la década de 1960 y tiene una estrecha relación con el surgimiento de los métodos intensivos y sin esfuerzo del aprendizaje de lenguas. Las técnicas de relajación y concentración son primordiales para retener el gran vocabulario y estructuras gramaticales. Lo importante para este método es el uso del idioma, no la forma y el contexto forma una parte importante. La enseñanza de la gramática se reduce a la mínima expresión. Es un sistema de instrucción que pretende llegar a la libertad y autodisciplina basada en la psicoterapia comunicativa.

El enfoque Natural desarrollado por Terrel y Krashen en 1983, en el que de acuerdo con Martín (2009), se hace una diferencia entre lo que significa adquisición y aprendizaje. En este método el objetivo principal es la comprensión de significados, donde es más importante la exposición e inmersión de la lengua que se quiere adquirir que la producción escrita de los alumnos. Su base es el innatismo otorgando un rol de protagonista y activo a los estudiantes.

Hernández (2000) describe los enfoques comunicativos, que datan de los años 70, como una propuesta de enseñanza de lenguas novedosa. Cabe destacar que no se considera como un método, pues es un enfoque que entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso que parte de las nociones y funciones y lo más sustancial no son las formas lingüísticas, sino las intenciones comunicativas. Martín (2009), por su parte, menciona que la enseñanza se centra en el alumno y en sus necesidades, y debe promover una comunicación real, en situaciones reales. Se trabaja mediante actividades comunicativas, especialmente mediante

tareas que obligan a los alumnos a participar activamente en el proceso de comunicación.

Otro enfoque de enseñanza es el la Instrucción Basada en Contenido, donde la enseñanza es organizada de acuerdo con un contenido o información que los alumnos aprenderán, en lugar de estar organizado en la enseñanza de la lingüística. Esto es que la instrucción es acerca de algo o un tema y no acerca del idioma. El idioma funciona como un vehículo para aprender el contenido seleccionado a enseñar (Richards y Rodgers, 2014).

Por último, se encuentra las Inteligencias Múltiples, desarrollada por Howard Gardner en 1983. De acuerdo con Richards y Rodgers (2014), se plantea que la inteligencia humana se caracteriza por tener múltiples dimensiones y todas estas pueden ser desarrolladas con la práctica. Se considera que los estudiantes poseen estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias individuales. Estas inteligencias son: lingüístico-verbal, lógico-matemático, musical, kinestésico, espacial-visual, naturalista, interpersonal e intrapersonal. En este enfoque el lenguaje no se considera limitado a una perspectiva lingüística, sino abarca todos los aspectos de la comunicación, es decir, el lenguaje se integra con la música, la actividad corporal, las relaciones interpersonales, entre otros.

2.2.3 Adquisición de Vocabulario en Inglés

Todos los idiomas tienen palabras y al momento de aprender nuestro primer idioma y cualquier otro posterior, lo primero que emerge son las palabras. Thornbury (2006), menciona que el aprendizaje y adquisición de palabras, incluso en nuestro primer idioma, no se detiene. Continuamente estamos aprendiendo nuevas palabras y nuevos significados.

Thornbury (2006), señala que cuando se aprende la primera lengua, las primeras palabras que un niño aprende suelen ser cuando se etiqueta una palabra a un concepto o un objeto, por ejemplo “perro”. Después el niño tiene que aprender a saber qué tal lejos se puede extender ese concepto de “perro”; que esta palabra no incluye a todos los animales de cuatro patas. En otras palabras, el niño tiene que aprender a categorizar; debe darse cuenta de que las palabras comunes como “perro” o “manzana” pueden ser remplazadas por un superordinado como “animal” o “fruta”. En seguida, aprende a construir redes como con las palabras: blanco y negro, padre e hijo o manos y pies, que están interconectadas.

McLeod et al. (2007) mencionan que el vocabulario es inherentemente un proceso social, y por esta razón, las interacciones niño-adulto son un componente importante de proporcionar apoyo para aprender vocabulario. Es importante señalar que la adquisición de vocabulario es esencial para la competencia comunicativa y es una de las tareas centrales para los estudiantes de un segundo idioma, por lo tanto, el proceso para aprender palabras sigue siendo el primer paso para adquirir cualquier idioma (Alghamdi, 2018).

El lingüista Thornbury (2006), indica que la diferencia entre aprender un primer idioma y aprender un segundo, radica en que los estudiantes de un segundo idioma ya tienen el primero y no sólo conocen las palabras, sino el concepto que vincula estas palabras entre sí. Aprender un segundo idioma, entonces, implica aprender un nuevo sistema conceptual y una nueva red de vocabulario, es decir, un lexicón mental.

Igualmente, estima que una persona nativa tiene el vocabulario de 20,000 familias de palabras. No obstante, un adulto aprendiente de una segunda lengua adquiere 5,000 familias de palabras después de varios años de estudio. Este progreso lento no es por la aptitud, sino por la exposición. Comúnmente en un aula de segunda lengua, el estudiante no experimenta la misma calidad de exposición que recibe un niño cuando aprende la primera lengua. De la misma manera, la cantidad de palabras que un estudiante requiere aprender depende de las necesidades de éste.

Por otra parte, los autores Gairns y Redman, (2000) explican las maneras más comunes de presentar vocabulario nuevo. La primera es la visual donde se incluyen flashcards, fotografías, dibujos en el pizarrón, mímica o relalia y es usado para darle un significado ilustrando los conceptos que se están enseñando. La segunda es la verbal y en ella se incluyen sinónimos, definiciones, contrastes, ejemplos, categorías. Por último, se encuentra la técnica de traducción y es efectiva para transmitir el significado de palabras ahorrando el tiempo. La desventaja es que no desarrollan las conexiones y no se aprende una segunda lengua de manera óptima.

2.2.4 *Inglés en Edades Tempranas*

Lightbown y Spada (2006) señalan que existe una gran controversia sobre la

adquisición de la segunda lengua. Se han llevado muchas investigaciones con el objetivo de saber si la edad afecta la adquisición de la lengua extranjera. “Aunque los expertos afirman que el periodo crítico reside en la pubertad para el aprendizaje de la segunda lengua, son los niños los que se encuentran en la edad idónea” (p. 68).

Vilke (1997, como se citó en Forero, 2007) postula que la edad ideal para iniciar a los niños en el programa de lenguas extranjeras es entre los 6 y 7 años porque a esa edad ellos ya tienen establecido una amplia estructuración del lenguaje. Bikandi (2006) menciona que empezar a aprender un segundo idioma en edades tempranas tiene la ventaja de disponer de más tiempo de exposición y práctica, aunque es preciso tener en cuenta que la intensidad es determinante en los resultados.

En cambio, Iracheta y Solis (2010) indican que aprender una lengua desde la infancia tiene beneficios para la educación de la persona, porque el cerebro está predispuesto al aprendizaje de la lengua extranjera cuando son pequeños. Igualmente, mencionan que los infantes no poseen miedo alguno de los sonidos, así como tienen una gran habilidad para imitarlos. Cuando van creciendo afloran los miedos al ridículo y temen arriesgarse, no les gusta equivocarse.

¿Entonces qué es mejor? Se sabe que aprender otra lengua favorece el desarrollo cognitivo, social y cultural de los niños. Pero el aprenderlo depende de varios factores que se deben de tener en cuenta porque son los que facilitarán o dificultarán el aprendizaje. Estos pueden ser biológicos y psicológicos (físico, edad, personalidad), cognitivos (inteligencia, estilo de aprendizaje) y afectivos (actitud, motivación). Es por eso que la importancia de aprender un idioma se manifiesta de manera diferente en cada persona. Sin embargo, cuando se estudia formalmente el segundo idioma, no hay que olvidar que, el maestro también desempeña un papel importante en el aprendizaje de éste pues serán sus métodos y estrategias las que facilitarán o dificultarán aprender el idioma.

2.2.5 Programa de Inglés en Educación Básica

A finales del año 2012, se puso en marcha una transformación en el ámbito educativo: Reforma Educativa. En ella se revisó el Modelo Educativo. En 2016, la Secretaría de

Educación Pública presentó una propuesta para la actualización del Modelo Educativo a través de tres documentos: Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI, Modelo Educativo 2016 y Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016, con el fin de mejorar la educación del país (SEP, 2017). Fue así que se creó el programa Aprendizajes Clave.

La asignatura Lengua Extranjera. Inglés, se compone de dos etapas. La primera es la etapa corresponde a la de contacto y familiarización, la cual abarca desde 3° de preescolar a 2° de primaria. La segunda es destinada al resto de los grados (3° de primaria – 3° de secundaria) y es una etapa de competencia y dominio básico del inglés. El propósito general de esta asignatura es que los alumnos desarrollen habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, que son propias de distintos contextos comunicativos y culturales (SEP, 2017).

De acuerdo con el Programa de Aprendizajes Clave para la Educación Integral (2017), a nivel preescolar, que es el que nos interesa en esta investigación, el objetivo es que los estudiantes se familiaricen y se sensibilicen con una lengua distinta a su lengua materna, y puedan responder a necesidades básicas de comunicación. Se espera que los estudiantes:

1. Reconozcan la existencia de otras culturas y lenguas.
2. Adquieran motivación para aprender la lengua inglesa y una actitud positiva hacia esta.
3. Establezcan vínculos elementales entre la información recibida en diversas situaciones de aprendizaje de la lengua extranjera.
4. Empleen habilidades básicas de comunicación, sobre todo de tipo receptivo.
5. Participen en la exploración de textos de diferentes tipos, sobre todo de carácter imaginativo.
6. Utilicen algunos recursos lingüísticos y no lingüísticos para dar información sobre sí mismos y su entorno en situaciones rutinarias.

Igualmente, en el programa se establecen los aprendizajes que se esperan obtener al momento de finalizar tercer grado de preescolar. A continuación se muestra la tabla donde se describen cada uno de ellos.

Figura 3
Niveles de dominio y competencia

CICLO 1. NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA			
Sensibilizar: es sensible ante la existencia de una lengua distinta a la materna y está familiarizado con ella; reacciona y responde a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios.			
Referencia común: MCER Pre A1 (Pre A1.1)			
Reconoce y reacciona ante algunas palabras aisladas y expresiones muy sencillas de uso rutinario y muy frecuente en interacciones sociales básicas propias de sus contextos cotidianos (escuela, hogar). Responde con monosílabos y lenguaje no verbal a modelos orales y escritos relacionados con necesidades de comunicación inmediata, con una finalidad y un propósito concretos. Dice su nombre y señala algunos aspectos de sus contextos cotidianos. Se relaciona con otros mediante juegos y actividades lúdicas.			
LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PREESCOLAR. 3º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Explora y reacciona ante expresiones de saludo, cortesía y despedida.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la exploración de expresiones de saludo, cortesía y despedida. • Reconoce palabras y expresiones. • Participa en intercambios orales para saludar, despedirse y mostrar cortesía. • Distingue la escritura de algunas expresiones
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Explora señalizaciones de la vía pública.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la exploración de señalizaciones. • Realiza acciones para seguir señalizaciones. • Participa en la elaboración de señalamientos para el salón
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Identifica información sobre el aspecto físico.	<ul style="list-style-type: none"> • Participa en la exploración de preguntas sobre partes del cuerpo. • Reconoce partes del cuerpo por su nombre. • Compara y completa nombres escritos de partes del cuerpo
	Intercambios asociados al entorno	Reconoce información sobre objetos del hogar.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora información en materiales ilustrados. • Escucha y participa en la lectura de nombres. • Comparte información. • Explora la escritura de palabras.
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	Escucha rimas y/o cuentos en verso	<ul style="list-style-type: none"> • Explora rimas o cuentos en verso. • Escucha la lectura o recitación de rimas o cuentos en verso. • Completa en un texto palabras que riman. • Practica la pronunciación de palabras que riman.
	Expresión lúdica	Descubre palabras en una canción infantil.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora canciones. • Participa en la entonación de canciones. • Sigue la lectura
	Comprensión del yo y del otro	Escucha cuentos para asociarlos con sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora libros de cuentos. • Escucha y sigue la lectura de cuentos. • Reconoce la escritura de nombres de estados de ánimo.

ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	Sigue los pasos de una receta.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y reconoce recetas. • Escucha la lectura de una receta. • Practica la pronunciación de palabras.
	Búsqueda y selección de información	Entiende preguntas para identificar información sobre objetos en el aula	<ul style="list-style-type: none"> • Explora y escucha preguntas. • Participa en la formulación de preguntas. • Revisa la escritura
	Tratamiento de la información	Reconoce información sobre flora y fauna mexicanas en obras ilustradas.	<ul style="list-style-type: none"> • Explora un tema del mundo natural mexicano en materiales ilustrados. • Explora la escritura de nombres.

Nota: Dosificación de los aprendizajes esperados a nivel preescolar. Adaptado de *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés*. Educación Básica por Secretaría de Educación Pública, 2017.

El programa es una propuesta que adopta un enfoque de acción centrado en las prácticas sociales del lenguaje y se encuentran orientadas al proceso y a la integración del aprendizaje. Se pretende que el estudiante sea un agente social y activo en la construcción del aprendizaje para que pueda participar como usuario, desarrollar ideas, ser consciente de las habilidades, analice sus prácticas y afronte situaciones de comunicación.

2.3. Gamificación

Gamificación es un término que se le denomina así por el termino extranjero “game” del inglés que significa juego. Sin embargo, existe una diferencia entre lo que es juego y gamificación (Bohórquez, 2016). El concepto del juego varía de una época, cultura y sociedad a otra, por lo que existen diferentes significados y opiniones de esta noción. Según Corominas (1984, como se citó en Paredes, 2002) el vocablo castellano “juego” procede etimológicamente del latín “iocus”, que significa broma. Por otro lado, de acuerdo con Muñoz, Créspi y -Angrehs (2011), juego procede del vocablo “ludus”, que se refiere a entretenimiento o diversión.

Huizinga (2014), indica que el juego es una actividad libre que se da en unos límites espaciales y temporales, así mismo que sigue unas reglas que son aceptadas libremente por el individuo que juega, además de que cuenta con un fin en sí mismo acompañado de un sentimiento de tensión y alegría, igualmente afirma que la acción de jugar es anterior a

cualquier cultura. Torres (2002), menciona que el juego es de las actividades más agradables y es una forma de esparcimiento.

Por su parte, Garvey (1994), nos menciona que el juego “se produce con mayor frecuencia en un período en el que se va ampliando dramáticamente el conocimiento acerca de sí mismo, del mundo físico y social, así como de los sistemas de comunicación” (p. 9). Entonces el juego tiene ciertas características como diversión, se circunscribe en un tiempo y lugar, es regido por reglas, no genera algo productivo, es ficticio, es auto motivado de acuerdo con los intereses personales o impulsos expresivos entre otros, y da placer y diversión

Por otra parte, la gamificación según Kapp (2012) es la utilización de la mecánica, la estética y el pensamiento basado en el juego para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas. Dicho esto, “Gamificación” usa partes del juego, pero no es un juego.

El mismo autor explica varios ejemplos de la utilización de esta estrategia. Uno de ellos es Nike + FuelBand.1, un reloj de mano que es capaz de registrar el movimiento a través de un acelerómetro, el cual permite que el reloj realice un seguimiento de las actividades diarias, como correr, caminar, bailar, entre otros. Así, se pueden establecer objetivos, y a medida que avanza el día se puede comparar el progreso del objetivo. Al final de la jornada se puede sincronizar los datos con una aplicación y seguir el progreso. Esto permite ver los patrones de la actividad y poder modificar el comportamiento. A medida que se progresa se recibe logros y recompensas, superar los objetivos personales de acondicionamiento físico

Detering et al (2011), definen gamificación como “el uso de elementos de diseño de juegos en contextos ajenos al juego”. Otra definición sobre lo que es gamificación es la de Kim et al. (2018), que lo determinan como un conjunto de actividades y procesos para resolver problemas usando o aplicando las características de los elementos del juego. De la misma forma, mencionan que la gamificación no es una actividad única, sino un conjunto de actividades relevantes y procesos sistemáticos; el uso de la mecánica del juego, como insignias y puntos no debe considerarse como gamificación.

Y ¿cuáles son los elementos? Los juegos se pueden dividir en elementos. Werbach y

Hunter (2015), establecieron tres niveles que son Dinámicas, Mecánicas y Componentes; y los dividen en una pirámide por jerarquía que se muestra a continuación:

Figura 4

Pirámide de componentes, mecánicas y dinámicas en la gamificación



Nota: Adaptado de *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win* por Werbach, K., y Hunter, D., 2015.

Siguiendo a estos autores Werbach y Hunter (2015), mencionan que las cinco Dinámicas que ellos proponen son complejas de diseñar y construir en el sistema de gamificación. Estas son las siguientes:

- Restricciones: son las limitaciones o reglas.
- Emociones: es lo que sienten y estimula a los jugadores.
- Narrativa: línea argumental amplia y con coherencia, es decir, la historia.
- Progresión: Función lineal en donde se avanza hacia un objetivo.
- Relaciones: Interacción social que tienen los jugadores.

Una vez establecidas las Dinámicas, el siguiente paso es hacer atractivo la gamificación. Werbach y Hunter (2015) indican que las Mecánicas son como los verbos de un juego, son un medio de implementación de una o más dinámicas. Estas mecánicas son las que se muestran a continuación:

- Desafíos: son problemas o tareas que requieren un esfuerzo para resolver. Involucran tiempo, habilidad o creatividad.
- Suerte: sucesos que ocurren al azar o aleatoriedad.
- Competición: estructura donde se gana o se pierde.
- Cooperación: los jugadores trabajan juntos para lograr un objetivo compartido.
- Realimentación: información sobre el progreso del jugador.
- Adquisición de recursos: obtención de elementos útiles dentro del juego que pueden canjear.
- Recompensas: un beneficio que se otorga al lograr algo.
- Transacciones: intercambio de recursos entre los jugadores.
- Turnos: participación ordenada entre los jugadores.
- Estados de éxito: momento en el que el participante se vuelve ganador al alcanzar un objetivo.

Por último, Werbach y Hunter (2015) señalan que los componentes son como los sustantivos del juego. Los más conocidos son los puntos, insignias y tablas de clasificación, o PLB (*points, leaderboards, badges* por sus siglas en inglés). No obstante, existen otros tipos como los que siguientes:

- Logros: resultado de un objetivo definido alcanzado.
- Avatares: representaciones visuales del personaje de un jugador.
- Insignias: son representaciones visuales de logros.
- Pelea de jefes: desafío especialmente difícil en la culminación de un nivel.
- Colecciones: conjunto de elementos virtuales, equipo u otros recursos derivados del juego y se pueden organizar en categorías.
- Combate: batalla concreta de corta duración
- Desbloqueo: una forma de recompensa que hace que nuevos aspectos estén disponibles cuando los jugadores alcanzan un objetivo.
- Regalos: una bonificación
- Tablas de clasificación: visualización de la progresión y el logro del jugador en orden de rango.

- Niveles: pasos definidos en la progresión del jugador.
- Puntos: representaciones numéricas de la progresión del juego.
- Misiones: desafíos a superar, es una búsqueda generalmente adjunta a la narrativa y puede tener recompensas.
- Gráfico social: muestra las conexiones sociales de los jugadores.
- Equipos: grupos que trabajan juntos por un objetivo en común.
- Bienes virtuales: son activos valiosos del juego que a menudo se traducen en valor del mundo real.

Por otra parte, Bartle (2004) clasifica tipos de jugadores que se podrían encontrar un sistema gamificado. Estos son:

- Matadores (Killers): su objetivo es triunfar sobre los demás.
- Triunfadores (Achievers): son competitivos, quieren hacer algo de acción en el mundo que crea el juego y obtener reconocimiento
- Socializadores (Socializers): Son los que interactúan con otros usuarios.
- Exploradores (Explorers): están motivados en descubrir nuevas cosas y ver lo que es posible en el mundo.

2.3.1 Gamificación y su Relación con la Motivación

La motivación es uno de los componentes más significativos que influyen en el éxito de la gamificación. Este término significa el estado mental o emocional que despierta el cambio de conducta o un cambio psicológico de un sujeto (Kim et al, 2018). La motivación se divide en dos tipos: motivación intrínseca y motivación extrínseca.

La motivación intrínseca es aquella que puede ser producida por el propio placer, curiosidad o interés del sujeto. Ryan y Deci (2000, como se citó en Kim et al., 2018), definen este tipo de motivación como la ejecución de una actividad por sus satisfacciones inherentes más que por alguna consecuencia separable. Por el contrario, la motivación extrínseca tiene influencia por factores externos, como lo son las recompensas, presión o castigo. Esta motivación es un constructo que se aplica cada momento que se realiza una actividad para

lograr un resultado separable

La gamificación y la motivación tienen una estrecha relación debido a que los jugadores al momento de experimentar las dinámicas, los mecanismos y los componentes de la gamificación les genera una sensación de logro que los hace sentirse bien con ellos mismos y los motiva a esforzarse más para lograr el éxito (Niman, 2014).

Kim et al. (2018) señalan que es difícil decir que un tipo de motivación es más efectivo o importante que otro. En la gamificación los jugadores pueden estar motivados intrínseca o extrínsecamente. Puede ser más efectivo uno que otro dependiendo de las características de los participantes, el contexto y el objetivo. No obstante, considerar ambos tipos de motivación simultáneamente puede ser más beneficioso que tratar con un solo tipo de motivación.

2.3.2 Tipos de Gamificación

De acuerdo con Kapp (2012), existen dos tipos de gamificación en el ámbito de la enseñanza, estas son: estructural y de contenido.

El estructural es la aplicación de elementos del juego para impulsar a un aprendiente a través del contenido sin alteración o cambios de contenido. El contenido no se convierte en juego, pero la estructura en torno al contenido sí. El enfoque principal para este tipo de gamificación es motivar a los alumnos a que revisen el contenido y se impliquen en el proceso de aprendizaje a través de recompensas. Un ejemplo de este tipo es que un estudiante gana puntos dentro de un curso por completar una tarea o contestar una pregunta. No se tiene elementos del juego asociados, aparte del hecho de que se ganaron puntos (Kapp, 2012).

Los elementos más comunes del tipo estructural son puntos, insignias, logros y niveles. Igualmente, suele tener una tabla de clasificación y métodos de seguimiento del progreso del aprendizaje, así como un componente social que los alumnos pueden compartir sus logros con otros y presumir lo que han logrado. Aunque es posible agregar elementos de historia, personajes y otros elementos, el contenido no cambia para convertirse en un juego (Kapp, 2012).

Por otra parte, la gamificación de contenido es aquella donde se aplican elementos juego y el pensamiento del juego para afectar el contenido y hacerlo más parecido a un juego. Por ejemplo, agregar elementos de la historia de un curso de cumplimiento o comenzar un curso con un desafío en lugar de una lista de objetivos. Agregar estos elementos hace que el contenido sea más parecido a un juego, pero no convierte el contenido en un juego, simplemente se proporciona un contexto o actividades que se usan dentro de los juegos y se agrega el contenido que se enseña (Kapp, 2012).

2.3.3 Gamificación como Estrategia y Recurso Educativo

El uso de la gamificación tiene un enorme potencial en el ámbito empresarial (Burke, 2016). Sin embargo, cada vez el uso de esta estrategia se ha extendido en otros ámbitos, como lo es el de la educación.

Ollikainen (2013), señala que la gamificación es popular y persuasivo. Para los de marketing, es una forma nueva de llegar a clientes potenciales e inducir la lealtad. Para las empresas, es una manera de motivar a sus empleados. Pero para las escuelas, se puede utilizar para proporcionar un entorno de aprendizaje más agradable y mejores resultados de aprendizaje.

De acuerdo con el Programa Aprendizajes Clave (2017), uno de los objetivos centrales de la educación y que tienen los maestros es lograr que los alumnos estén motivados, pongan atención y se comprometan con la clase. Por este motivo, la gamificación se vuelve una estrategia que los educadores pueden emplear para motivar a sus alumnos.

Arnold (2014) considera la gamificación como una propuesta seria y se trata de transformar el espacio educativo no sólo como un escenario de diversión, sino como un espacio educativo eficiente donde se estimula la productividad y la investigación creativa entre los estudiantes.

Torres y Romero (2018) mencionan que esta estrategia se vende como algo novedoso y en realidad no lo es porque nos ha ido acompañando en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el término si es reciente. Igualmente, inciden en que la

gamificación no debe de ser entendida como sinónimo de “jugar en el aula” o “aprender jugando”, ni tampoco es igual a cuando se refiere al aprendizaje a través de videojuegos, aplicaciones móviles o por medio de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), sino que debe ser concebida como un aprovechamiento de los sistemas de recompensas que usualmente se perciben en los juegos, así como sus dinámicas y estéticas para así crear experiencias motivantes que generen atención e interés en el mundo educativo.

De acuerdo con Gabe Zichermann, (como se citó en Kiryakova, Angelova, Yordanova, 2014) el uso de las mecánicas del juego mejora las habilidades para adquirir nuevas destrezas en un 40%. Los enfoques del juego conducen a un mayor nivel de compromiso y motivación de los usuarios a las actividades en los que están involucrados.

El desarrollo de una estrategia efectiva para la implementación de la gamificación requiere un profundo análisis de condiciones y herramientas existentes. Por tal motivo, Kiryakova et al. (2014), describen pasos principales del uso de esta estrategia.

El primero es determinar las características de los alumnos, es decir los perfiles, para así decretar si la estrategia será adecuada. Un factor clave y decisivo es la predisposición de los estudiantes a interactuar con el contenido de aprendizaje y participar en eventos de aprendizaje con carácter competitivo. Es primordial que los docentes establezcan y tengan en mente qué habilidades son requeridas de los participantes para lograr los objetivos. (Kiryakova et al., 2014).

El segundo es definir los objetivos de aprendizaje, estos deben de ser específicos y claros definidos, pues son estos los que determinan qué contenido educativo y actividades se incluirán en el proceso de aprendizaje y la elección de mecánicas o componentes de juego apropiadas para lograrlos. (Kiryakova et al., 2014).

El tercer paso es la creación de contenidos educativos y actividades de gamificación, donde el contenido debe de ser interactivo y atractivo. Las actividades deben desarrollarse a medida de los objetivos de aprendizaje que permitirán actuaciones múltiples y éstas tendrán como resultado el fortalecimiento de las habilidades. Se debe de considerar en las actividades seleccionadas la viabilidad; el nivel de dificultad, que debe ser creciente; y tener múltiples

caminos, para que los alumnos construyan sus propias estrategias. (Kiryakova et al., 2014).

Por último, el cuarto paso es agregar elementos y mecanismos del juego. Esto es clave de la gamificación. El desempeño de las tareas puede conducir a la acumulación de puntos, la transición a niveles más altos o a ganar premios. Todas estas acciones necesitan estar dirigidas a lograr objetivos de aprendizaje predeterminados. (Kiryakova et al., 2014).

2.3.4 Importancia del uso de la Gamificación en Educación Preescolar

Actualmente existe poca investigación acerca de la aplicación de esta estrategia en el nivel preescolar, la mayoría de las investigaciones se han realizado en nivel de primaria hasta nivel universitario. No obstante, se rescatan algunas afirmaciones sobre su aplicación en el ámbito educativo que se acercan a la realidad que se vive en preescolar.

Bicen y Kocakoyun (2018) desarrollaron un caso de estudio con alumnos de bachillerato que estudian educación preescolar. Estos alumnos fueron entrevistados y opinaron que esta estrategia puede usarse en enseñanza preescolar porque facilita el aprendizaje y es de una manera divertida, además de que genera confianza en los niños. Igualmente, aumenta la creatividad, ayuda a la resolución de problemas y los niños experimentan la sensación de logro. Sin embargo, puede ser difícil emplearlo en este nivel educativo, porque son pequeños y tienen que estar acompañados de los docentes.

Aunque el uso de las TIC no se considera gamificación, si funcionan como herramientas para el uso de esta estrategia. Los niños de las últimas generaciones han nacido rodeados de tecnología y muchos de ellos tienen acceso diariamente. Por tal motivo, se necesitan utilizar estos avances tecnológicos aplicados al aprendizaje de los más pequeños (Ciganda, 2018).

Por otra parte, Lendínes (2018), menciona que la gamificación se involucra al niño tanto en el juego como en la aplicación de este. Se pretende aumentar la experiencia del aprendizaje y dominar asignaturas complejas. Igualmente, señala que, la gamificación influye positivamente a los alumnos en el área cognitiva, afectiva y conductual. Asimismo, se puede lograr que todos los niños se integren y se logre el aprendizaje de los contenidos.

Tamtama et al. (2020) realizaron un estudio de caso acerca de aplicaciones móviles para el aprendizaje de vocabulario en inglés a nivel preescolar. En él concluyeron que en preescolar los niños aprenden rápidamente y tienen una gran curiosidad. Observaron que la gamificación educativa proporciona recompensas atractivas para el niño y la presencia de niveles motivaron a los alumnos a subir de rango y sentirse más inteligentes. Por estos motivos, se ha considerado importante la implementación de esta estrategia en educación preescolar.

2.3.5 Ventajas e Inconvenientes de la Gamificación en el Aula

La estrategia de gamificación y como muchas que son implementadas en la educación tiene sus ventajas y desventajas. Son muchos autores que afirman que su uso en la educación tiene muchos beneficios. Siguiendo a varios de ellos (Bell, 2018; Burke, 2016; Kapp, 2012 y Ninman, 2014) los aspectos positivos que se destacan son los siguientes:

- **Motivación:** aumenta el atractivo de las tareas. Al obtener recompensas, estimula que los estudiantes quieran trabajar para obtenerlas.
- **Diversión:** les proporciona a los usuarios una sensación placentera.
- **Concentración:** mantiene el interés al momento de incrementarse el nivel de dificultad.
- **Compromiso:** los usuarios se comprometen y se esfuerza para alcanzar los objetivos planteados.
- **Autonomía:** los usuarios realizan con seguridad las actividades, se sienten libres de tomar sus propias decisiones y son responsables de las consecuencias al dirigir su proceso.
- **Trabajo en equipo:** favorece a trabajar de manera colaborativa para lograr las metas.
- **Retroalimentación:** el docente y los usuarios verifican su progreso y su nivel de avance de manera constante y continua.
- **Aprendizaje individualizado:** cada alumno sigue su propio ritmo de aprendizaje, adquiriendo conocimientos, habilidades y destrezas.
- **Participación activa:** favorece la práctica de habilidades y capacidades y la interacción entre los usuarios.
- **Adquisición de aprendizaje:** ayuda a que los estudiantes recuerden a largo plazo lo que

aprendieron, una de estas razones es que les da oportunidad de practicar a través de la repetición.

- Creatividad: al momento de enfrentarse a problemas no convencionales impulsa el pensamiento creativo e innovador.

Por el contrario, siguiendo a los mismos autores (Bell, 2018; Burke, 2016; Kapp, 2012 y Ninman, 2014), se tienen también los inconvenientes, limitaciones o riesgos que pueden surgir al aplicar esta estrategia. Cabe destacar que, la utilización de la puede no funcionar como se espera debido al diseño incorrecto de éste. Algunos de estas desventajas son:

- No es sencillo: es una tarea compleja el integrar conceptos educativos, la motivación, las características de los usuarios, y que éstos respondan a desarrollar competencias, así como lograr un objetivo.
- Reducción del contenido: se debe de seleccionar cierto contenido a trabajar y, en ocasiones, clasificar de manera excesiva.
- Tiempo: el diseño, la elaboración de materiales y la implementación, requiere tiempo. En relación con esto Kapp (2012) hace mención de que existen pocos artículos académicos sobre la efectividad a largo plazo.
- Recompensas extrínsecas: los usuarios se fijan más en los premios que en los objetivos a alcanzar, lo cual no genera un aprendizaje. Además, de que los jugadores pueden hacer trampa sólo por obtener las recompensas.
- Competitividad y aislamiento social: aunque la competencia puede ser un factor positivo, también es visto como inconveniente debido a que por querer ganar puede provocar reacciones negativas y llegar a la agresividad entre los alumnos.
- Motivación pasajera: se pierde el interés una vez que deja de ser novedoso. Los jugadores pueden comenzar a sufrir "fatiga de la insignia". Igualmente, al comparar con otros compañeros los avances, puede desmotivar a seguir adelante.
- Costo: es elevado debido a la constante renovación de los recursos.

2.3.6 Uso de la Gamificación para el Aprendizaje del Vocabulario

Se sabe que aprender vocabulario para dominar un idioma. Es por esto que los

maestros de lengua necesitan desarrollar estrategias para mejorar el aprendizaje del vocabulario tanto en la lengua materna, como en una lengua extranjera. La gamificación es una estrategia que puede implementarse para la adquisición de vocabulario. De acuerdo con Lam (2014, como se citó en Sánchez, 2018), esta estrategia puede transformar el aprendizaje de un idioma en un proceso más atractivo para los alumnos y permite llamar la atención, así como mejorar las habilidades lingüísticas.

Sánchez (2018), indica que en el aprendizaje de un idioma es imprescindible la exposición con el vocabulario, el cual debe ser frecuente. Los elementos del juego ayudan a lograr ese objetivo, porque promueven la práctica y, en consecuencia, la fluidez en el idioma. Actualmente, existen una variedad de aplicaciones que utilizan sistemas gamificados. Algunas de ellas se han implementado para la adquisición de un idioma y éstas se pueden utilizar para el aprendizaje del vocabulario. Las más mencionadas son:

- Kahoot!: es una plataforma popular basada en el juego. Fue introducido en 2013 y se juega en línea. Cuestionarios son creados y los alumnos se conectan con algún dispositivo para responder de forma interactiva. Se puede trabajar de manera colaborativa.
- Duolingo: se utiliza para el aprendizaje de varios idiomas. Esta aplicación utiliza múltiples mecanismos de juego como puntos, moneda virtual, tablas de clasificación y desbloqueo. Los usuarios pueden leer, completar frases, traducir directa e inversamente, tanto en expresión escrita como oral, entre otros. Igualmente, los usuarios pueden repasar las lecciones después de haberlas completado.
- ClassCraft: fue desarrollado por un profesor canadiense. Esta app facilita los aprendizajes, el compromiso y la colaboración en clase a través de un juego de rol. Se ha utilizado en escuelas en educación básica y superior. Los estudiantes pueden elegir sus personajes de juego, y los maestros pueden ajustar las mecánicas y componentes, de acuerdo a sus necesidades.
- ClassDojo: es una herramienta que ayuda a los docentes a cambiar el comportamiento de los alumnos. a cada alumno se le asigna un avatar y el docente, de acuerdo a la interacción que el alumno tenga en clase, da las

recompensas o penalizaciones. Es una aplicación que facilita el registro de las interacciones en clase y permite que los padres de familia estén implicados en el aprendizaje de sus hijos.

- Nearpod: es una plataforma que se puede utilizar para crear presentaciones interactivas. Dentro de la misma presentación se incluyen actividades como preguntas, encuestas, dibujar y otras para que los alumnos vayan realizándolas mientras que el docente va pasando la presentación.
- BoomCards: Es una plataforma para crear actividades digitales interactivas. Permite a los profesores crear o comprar estas actividades y asignarlas a los alumnos. Los alumnos desde su propio dispositivo pueden interactuar con estas actividades y contestarlas cuantas veces quieran.
- Brainscape: es una aplicación donde puedes optimizar el estudio de flashcards, repitiendo conceptos y realizando actividades para una máxima retención en la memoria. Cada uno puede crear su propio juego de tarjetas o buscar en la biblioteca y así ir estudiando cada uno de los conceptos. Conforme se va usando la aplicación te va informando tu progreso en cuanto al aprendizaje de los conceptos.
- Quizlet: es una plataforma y aplicación educativa que al igual que Brainscape, se van estudiando tarjetas o flashcards. Los profesores pueden crear conjunto de tarjetas de temas importantes para la clase y se las puede compartir a los alumnos. Una vez creadas las tarjetas la plataforma elabora automáticamente actividades y juegos para su aprendizaje.

Es imprescindible remarcar que hay otras aplicaciones y plataformas que se pueden utilizar como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario. La selección dependerá de varios factores como: las características de los alumnos, las necesidades de estos, los objetivos, el nivel educativo, entre otros.

3. Marco Metodológico

La presente investigación surge de la necesidad de conocer sobre el campo de enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el inglés. De la misma manera, centra su atención en la forma de enseñanza del idioma en alumnos en etapa preescolar, específicamente en lo concerniente a la estrategia del aprendizaje a través de la gamificación. Por ello se plantea la pregunta: ¿La utilización de la estrategia de gamificación promueve la adquisición de vocabulario del idioma inglés en niños de edad preescolar?

Para llevar a cabo esta investigación, se necesita un tipo de metodología. Según Pimienta (2012), metodología se refiere al método como se realiza el estudio, y se presenta el diseño de la investigación, los recursos utilizados y la descripción del procedimiento. De la misma forma, expone que existen tres enfoques posibles al realizar una investigación: el cuantitativo, el cualitativo y el mixto. El primero usa la medida como fórmula de recolección de datos y se usa, en la mayoría de las ocasiones, en las ciencias experimentales como física, química y biología. En cambio, el cualitativo es propio de las ciencias sociales y tiene un contraste con la investigación científica tradicional. Por último, el método mixto, ha intentado integrarse en los últimos años, pues es una manera de combinar elementos cualitativos y cuantitativos.

A partir de lo descrito se abordarán elementos relacionados con la metodología utilizada, el diseño de investigación, el contexto, las variables, la población muestra y el plan de acción.

3.1. Diseño de la Investigación

La presente investigación acerca de la gamificación como estrategia educativa tiene un enfoque cualitativo y el diseño seleccionado es el de investigación-acción. Se adoptó esta metodología debido a que se busca, además de analizar la teoría, poner en práctica la propuesta de intervención docente, que es el uso de la gamificación en la enseñanza de una lengua extranjera, que en este caso es el inglés.

Por un lado, Pimienta (2012) define el enfoque cualitativo como fenomenológico,

inductivo, holístico y subjetivo, además de que “se apoya de la recolección y resumen de datos cualitativos por medio de métodos verbales o narrativos, como entrevistas profundas, análisis de documentos y la observación participativa” (p. 69). Además, menciona que los objetivos son describir y explorar la conducta humana en situaciones específicas.

Por otro lado, Hernández et al. (2006), puntualizan el enfoque cualitativo como “un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos” (p. 9). En lo que se refiere a las técnicas de recolección de datos, estos mismos autores mencionan la observación, las entrevistas, la exploración de documentos, la discusión en grupo, la valoración de experiencias personales, el registro de historias de vida, la interacción e introspección con grupos o comunidades.

En este sentido, el presente proyecto de investigación se realiza bajo un enfoque cualitativo, el cual busca recoger información a través de diferentes instrumentos para comprender las causas de las problemáticas planteadas, dar sustento teórico y conceptual acerca de aprendizaje de vocabulario utilizando la gamificación, así como reflexionar acerca de las estrategias en educación preescolar.

De la misma manera, este proyecto se desarrolla como un estudio de investigación-acción. Montero (2002, como se citó en Hernández et al, 2006), menciona que el diseño de investigación-acción es aquel estudio situado en un contexto social y cuando se realiza la investigación se puede al mismo tiempo intervenir. Por su parte, Pimienta (2012) y Hernández et al. (2006), señalan que la finalidad en el diseño de investigación-acción es que se comprenda y se resuelvan problemáticas concretas de una comunidad vinculada a un ambiente y se intenta favorecer el cambio social, es decir, transformar la realidad.

Debido a la problemática que se enfrenta en el grupo de tercero de preescolar se decidió optar por este tipo de estudio, donde se busca dar solución a la pregunta de investigación, así como proponer e implementar la manera en que se puede dar el cambio en la enseñanza del inglés, es decir, este tipo de estudio permite transformar la práctica y la realidad que se vive dentro del aula mediante la reflexión directa sobre el objeto de estudio.

Cabe destacar, que la presente investigación-acción es un estudio de intervención o estudio de práctica. De acuerdo con Latorre (2015), en la modalidad de la investigación-acción práctica existe un protagonismo activo y autónomo del docente, siendo él mismo el que elige los problemas a estudiar y es quien tiene el control de su propio proyecto. En este caso, la investigadora es la misma docente que se encuentra frente al grupo de tercer grado de preescolar, que es el grupo con el cuál se trabajó para llevar a cabo la presente investigación. En el siguiente apartado se detalla más acerca del contexto en donde se realiza el estudio.

3.2. Contexto

Para darle viabilidad a la investigación, que Hernández et al. (2006) lo definen como la posibilidad de realizar una investigación conforme a la disponibilidad de recursos. Es importante que se tenga acceso al lugar donde se lleva a cabo la investigación, es decir, el contexto. Asimismo, mencionan que el contexto se refiere a la delimitación geográfica que puede variar porque puede ampliarse o reducirse durante la realización del estudio.

El contexto físico donde se llevará a cabo el estudio se ubica dentro del estado de Nuevo León, el cual se localiza en la parte noreste de la República Mexicana; colinda al sur con los estados de San Luis Potosí y Tamaulipas; al este con Tamaulipas, al norte con Coahuila, Tamaulipas y con Texas en los Estados Unidos y al oeste con Zacatecas, Coahuila y San Luis Potosí. La capital del estado es Monterrey. No obstante, la zona escolar se encuentra ubicada específicamente en los límites del municipio de Apodaca.

La situación económica que se observa en la zona mencionada anteriormente se encuentra basada en el comercio y los servicios como: escuelas, supermercados, restaurantes, agencias aduanales, empresas internacionales, tiendas, por mencionar algunos. De la misma manera, la zona cuenta con servicios públicos como lo son el abastecimiento de agua, gas, alumbrado público, telecomunicaciones, servicio postal, de limpia y recolección de basura vías de transporte, vigilancia, pavimento y educación desde los niveles maternos hasta secundaria.

Además, en lo que respecta a la situación en el ámbito familiar, se trata de familias de tipo nuclear, monoparental y extensa. Igualmente, se percibe que las familias que viven dentro de esta zona son de clase económica media y media alta. Por tal razón, los niños cuentan con

el material y las herramientas necesarias para el desarrollo educativo.

En relación con la institución donde se llevará la investigación, es una escuela de ámbito privado, la cual cuenta con varios campus en el estado y uno en otro estado de la República Mexicana. El campus Apodaca, donde se lleva la investigación, cuenta con los niveles de preescolar, primaria y secundaria. El edificio escolar incluye: cafetería, biblioteca, laboratorio, aula de cómputo, aula de *taekwondo*, aula de neuromotor, cancha de fútbol y básquetbol, área de juegos, baños para cada nivel (preescolar se encuentra dentro del salón de clases) oficina y sala de maestros. Los salones de clases cuentan con proyector, mobiliario (sillas, mesas, escritorio, *cubbies*, librero, entre otros).

En lo que se refiere al programa, se trabaja con el sistema AMCO (Advanced Methods Corporation). Es un sistema de enseñanza del idioma inglés e involucra el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este programa basado en la teoría de Generación de Voz, Inteligencias Múltiple e Inteligencia Emocional. El programa es en inglés y español, donde se adecua al programa de educación nacional. Cabe destacar que en todos los niveles, se cuentan con docentes que imparten materias en el idioma inglés y español, razón por la cual, los alumnos tienen contacto con el mundo bilingüe.

Pasando al contexto del aula, actualmente, no es posible asistir al aula física debido a la pandemia que se está viviendo mundialmente, por lo que las clases se llevan a cabo de manera virtual. En el aula virtual, los alumnos observan las presentaciones en cada una de sus clases cuando la maestra o maestro comparte su pantalla. Los alumnos observan mediante sus pantallas su aula virtual con distintos muebles, el pizarrón, posters de números, letras, colores, figuras, entre otros, los cuales tienen hipervínculos que los llevará a otra diapositiva para poder repasar la rutina diaria ya sea con imágenes o videos.

Cada alumno se encuentra en su casa, por lo que se les pidió a los padres de familia ubicarlos en un lugar libre de distracciones para que los niños puedan tomar sus clases y seguir las actividades que propone la maestra. Los padres de familia ayudan a que los alumnos se conecten a sus clases a través de Google Meet. En la mayoría de los casos, los padres acompañan a sus hijos en las clases, para así guiarlos en cada una de las actividades escolares junto con la maestra o maestro. Algunos de los padres están realizando *home office* y algunas

madres son amas de casa, por lo que representa gran ayuda para que los alumnos sigan sus clases adecuadamente, ya que por su corta edad es necesario la supervisión de un adulto.

De la misma manera, la docente se encuentra trabajando desde casa, por lo que se mantiene una constante comunicación con los tutores de los niños para el seguimiento del aprendizaje del alumno, así como situaciones particulares de cada familia. Una de las plataformas utilizadas para mejorar la comunicación es Google Classroom, así mismo, en clase se utilizan otras herramientas de Google como Gmail, Meet, Slides, Forms, Drive, Jambord, entre otros.

Los alumnos toman clase de lunes a viernes en un horario de 9am a 1pm. Cada día se conectan a sus clases de acuerdo con el horario entregado a principio del ciclo escolar. Respecto a la clase de inglés, los niños tienen esta clase en diferente horario cada día, sin embargo, el número de sesiones no difiere. La clase de inglés tiene un tiempo de duración de una hora y quince minutos cada día.

3.3. Población

Para un estudio, se hace necesario establecer el tamaño de la muestra de la población que se analiza, así como el tipo de muestreo que se utilizará. De acuerdo con Hernández et al. (2006), la muestra, desde el enfoque cualitativo, es “un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p. 592).

La población de este estudio corresponde principalmente a estudiantes de tercer grado de preescolar de una institución privada al norte de la ciudad. La población participante es de 40 alumnos y sus edades oscilan entre los 5 y 6 años de edad. Esta población está dividida en dos grupos de 20 alumnos cada uno. Ambos grupos cuentan con una maestra titular, maestra de español y maestros de clases extra (música, ballet, *soccer*, *taekwondo*, STEM y Alar). Igualmente, de esta población son 19 niñas y 21 niños. Los cuales en el primer grupo (A) se divide en 11 niñas y 9 niños y el segundo grupo (B) en 8 niñas y 12 niños. El grupo A será el grupo control y el grupo B será el experimental.

3.4. Técnicas e Instrumentos

Como toda investigación, después de haber definido la población participante, se procede a la obtención de datos. En la recolección de datos se hace imprescindible el uso de diversas técnicas e instrumentos, pues estos servirán para dar respuesta a las preguntas de investigación. Para el desarrollo de la presente investigación se consideró aplicar de las siguientes técnicas e instrumentos:

Para contestar la primera pregunta de investigación, que es acerca de cuáles son los conflictos que manifiestan los alumnos en el dominio de vocabulario se eligió como técnica la observación. De acuerdo con Hernández et al. (2006), mencionan que la observación cualitativa es aquella en donde se explora y se describen los ambientes y tiene como propósito el comprender procesos, así como identificar los problemas sociales. Así mismo implica profundizar en situaciones sociales y mantener un rol activo, así como reflexionar permanentemente, pues es estar atento a los detalles, acontecimientos e interacciones. La observación permitirá hacer una descripción y valoración acerca de lo que se vive dentro del aula y da pauta a orientar la intervención docente.

El instrumento que se utilizará usando esta técnica es el diario de campo, pues este permite recopilar hechos del día a día. En él se registra la realidad sobre la problemática que se vive y describe la observación directa del salón de clases. Se seleccionó esta herramienta porque permite recolectar datos de primera mano. En el Apéndice A se muestra el formato diseñado. El formato es llenado por la educadora, es decir, la investigadora del presente trabajo, indicando la actividad del día, una descripción, qué tecnología se utilizó, así como si se cumplieron ciertos aspectos de la actividad.

De la misma manera, otros instrumentos a utilizar son una evaluación diagnóstica (Apéndice B) y una rúbrica (Apéndice C), las cuáles serán aplicadas a cada uno de los alumnos para identificar las dificultades en el dominio del vocabulario y conocer cuál es su nivel de inglés respecto al conocimiento del vocabulario. Adicionalmente, se diseñó una lista de cotejo (Apéndice E), que será utilizada una vez aplicada la estrategia de gamificación. Esta lista de cotejo tiene la finalidad de evaluar las aplicaciones o plataformas que se utilizan para llevar a cabo las clases gamificadas.

En seguida, para dar respuesta a la pregunta de qué actividades son necesarias para desarrollar la adquisición de vocabulario en inglés en un tiempo determinado, se seleccionó la técnica del análisis de documentos, que de acuerdo con Latorre (2015), esta es una actividad sistemática y planificada que implica analizar o examinar documentos escritos, con la finalidad de obtener información necesaria para responder los objetivos de investigación. Los instrumentos son la planeación de clase, en donde se diseñó un formato de planeación (Apéndice D), y el programa AMCO (Advanced Methods Corporation) para tercero de preescolar (Anexo 1), el cual utiliza la institución privada para llevar sus clases de inglés. De la misma manera, para responder a la pregunta de cómo implementar la estrategia de gamificación se eligió como instrumento el plan de acción, es decir, la propuesta a implementar.

Por último, para contestar la cuestión acerca de cuál es el resultado del uso de la estrategia de gamificación para el aprendizaje del vocabulario, se utilizó también la observación. El instrumento es una evaluación final que se divide en dos partes: la primera es la presentación de un video tutorial utilizando el vocabulario visto en clase, y la segunda es a través de una plataforma digital llamada *Nearpod*. Con esto, se podrá evaluar si los alumnos aumentaron su vocabulario, así como conocer el efecto que tiene el uso de la gamificación en nivel preescolar.

Para ampliar la información, se les pidió a los coordinadores evaluar las clases de inglés antes y después de la implementación de la estrategia de gamificación y así, tener otra perspectiva del uso de ésta. Ellos llenan una lista de cotejo y escriben sus observaciones. Se agregó el formato de evaluación en el apéndice F. Cabe señalar que, se realizó una carta-permiso (Apéndice G) dirigido a los padres de familia para poder compartir, en los anexos, fotos y evidencias de los alumnos del proceso de aprendizaje, y de la misma manera, enriquecer la investigación.

Estas técnicas e instrumentos permiten tener datos fiables sobre la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del vocabulario en inglés en tercero de preescolar de una institución privada. A partir de la recolección de datos, se procederá al análisis de éstos en el capítulo siguiente de la presente investigación.

3.5. Plan de Acción

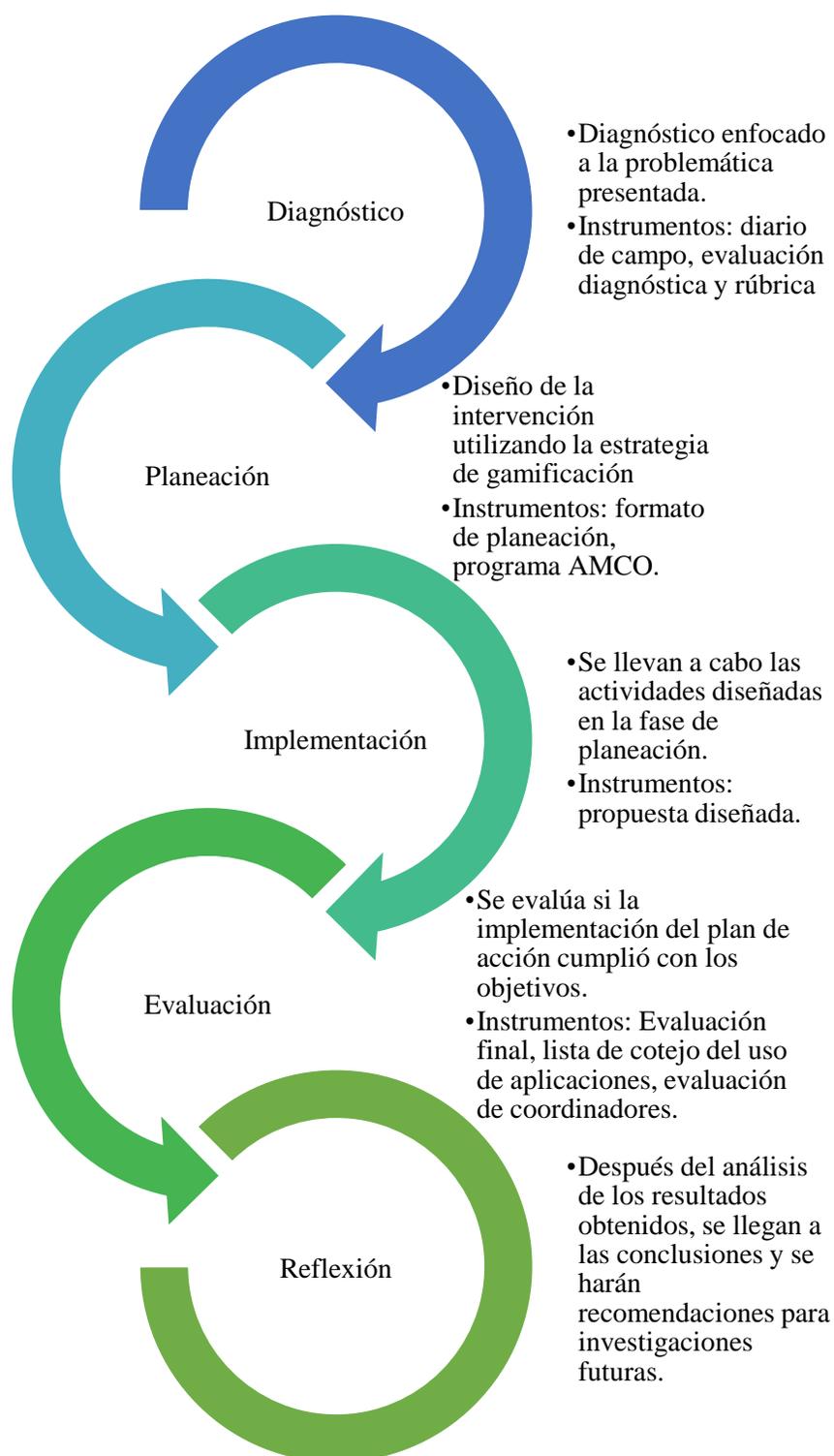
Uno de los principales objetivos de la investigación-acción es la mejora de la práctica y la educación. El proceso de la investigación-acción fue desarrollado por el psicólogo Lewin en 1946, quien la describe como un espiral de ciclos de investigación con los siguientes pasos: planificación, acción y evaluación de la acción. En donde se comienza con una idea general acerca del tema de interés sobre el cual se quiere investigar, en seguida se realiza un plan de acción, reconociendo las limitaciones, y por último se evalúa el resultado (Latorre, 2015),

Apoyándose del modelo de Lewin, el autor Kemmis en 1989 desarrolló su modelo para llevarlo a cabo en el área de la enseñanza. En este modelo, el proceso de investigación-acción está integrado por cuatro fases que son: planificación, acción, observación y reflexión (Latorre, 2015). Siguiendo este espiral se espera que se desarrolle un plan de acción, se actúe para implementar este plan, se observe y se registre el proceso, y por último, se reflexione sobre la acción, en donde se provee la base para una nueva planificación para así continuar con otro ciclo.

Por otra parte, Hernández et al. (2006), hacen una síntesis de los modelos planteados por diferentes autores y mencionan que la investigación-acción es un proceso detallado y que es flexible. Estos autores resumen los ciclos en: detección del problema de investigación, formulación de un plan para resolver el problema, implementación del plan y evaluar los resultados, y por último, retroalimentación que conduce a un nuevo diagnóstico y a un nuevo espiral de reflexión y acción.

Tomando en cuenta a los autores mencionados, en este apartado se define el plan de acción que se llevará a cabo cuyo propósito es mejorar la adquisición del vocabulario de idioma inglés en el nivel preescolar a través del uso de la gamificación. El modelo utilizado para desarrollarlo es el modelo de Kemmis, agregando un paso mencionado por Hernández, Fernández y Baptista. El plan de acción de la presente investigación se organiza en los siguientes cinco pasos: diagnóstico, planeación, implementación de actividades, evaluación y reflexión. A continuación se ilustra el plan de acción a seguir.

Figura 5
Plan de Acción



3.6. Análisis e Interpretación de Diagnóstico

En este apartado serán presentados los resultados que han sido encontrados, en función a los objetivos del estudio. De acuerdo con Hernández et al. (2006), mencionan que en este apartado, se presentan las unidades de análisis, categorías, temas, descripciones detalladas para los participantes, así como ejemplos que ilustren cada una de las categorías, experiencias de los individuos y del investigados. De la misma manera, se describen los significados y reflexiones esenciales. En otras palabras, los autores describen tres aspectos más importantes en la presentación de resultados que son: la narrativa, el soporte de las categorías (ejemplos) y los elementos gráficos.

En seguida, se presentan los resultados obtenidos de la primera fase, en donde se realizó un diagnóstico de la problemática y para llevar a cabo este diagnóstico, se utilizó el diario de campo, una evaluación diagnóstica y la rúbrica. El primero en analizar es el diario de la educadora, el cual fue llenado por la docente, y se fue reflexionando acerca de cinco sesiones de la clase en la enseñanza del vocabulario en inglés.

En la primera sesión, el tema visto en clase fue acerca de las habitaciones dentro de la casa. El objetivo es identificar el vocabulario de la casa. Los alumnos repasaron el vocabulario a través de flashcards y un audio. El vocabulario presentado fue: *kitchen, living room, bedroom, bathroom y dining room*. En seguida, los alumnos dibujaron artículos que van dentro de cada uno de los cuartos. La docente utilizó Google Slides para presentar la clase. Describe en el diario que no se logró el objetivo, que el tiempo fue adecuado, que se involucraron los alumnos y que las consignas fueron claras. Una de las fortalezas fue que los alumnos identificaron los cuartos de la casa, pero el área de oportunidad es cambiar el material para que sea atractivo para los alumnos, así como considerar el uso de juegos.

En la segunda sesión, el objetivo fue describir eventos de la historia y reconocer objetos de la casa. En esta clase se leyó la historia “Where are Ann’s Slippers?” Se leyó la historia y los alumnos discutieron acerca de lo que había pasado y dónde el personaje había buscado sus pantuflas. Para finalizar los alumnos contestaron una actividad del libro acerca de la historia. No se logró el objetivo porque los alumnos no pusieron atención a la historia, el tiempo fue adecuado, los alumnos no se involucraron, el material fue inadecuado. Como

fortaleza de describe que los alumnos tienen la habilidad de observar y deducir, y como área de oportunidad es la habilidad de escuchar. Uno de los motivos por los cuales la actividad fue poco motivante es que se realizó en la última sesión del día, donde los alumnos ya estaban cansados de tomar clases en línea.

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2017), las escuelas y los maestros, necesitan prepararse para poner en acción el plan, lo cual requiere de tiempo para poder elaborarlo correctamente junto con los materiales educativos. Es por esto, que al momento de realizar la planeación se deben de tomar muchos aspectos, así como anticiparse a posibles problemáticas como lo fue el material inadecuado y el momento del día en que se lleva la sesión de inglés.

En la tercera sesión, el tema fue “Mi cuarto”, la actividad consistía en observar un cuarto y compararlo con el suyo. Algunos niños mencionaron en qué se parece, qué objetos tienen ellos en sus cuartos, qué no. En seguida, se jugó Simón dice, y los alumnos buscaron objetos de acuerdo con las flashcards presentadas por la docente. Para finalizar el día los alumnos contestaron una página del libro de actividades. Una de las fortalezas que se mostraron es comprensión del vocabulario. El área de oportunidad fue el poder identificar los objetos sin ayuda de algún adulto (padre o maestra). Se logró el objetivo de describir y encontrar objetos de una recámara; el tiempo fue adecuado; se involucraron los alumnos y las consignas fueron claras. Como comentario adicional, la docente menciona que el juego hizo que los niños se movieran y realizaran con gusto la actividad.

La cuarta sesión analizada fue acerca de identificar el vocabulario presentado en una lista. Los alumnos observan las flashcards, pronuncian la palabra y repiten un enunciado usando la palabra. Los enunciados funcionan para conocer algunas estructuras gramáticas. En seguida se jugó usando una página web llamada Word Wall, en donde los niños eligen una caja, ésta se abre e identifican la imagen. Una de las fortalezas descritas es que los alumnos identifican el vocabulario a través de imágenes. Respecto al área de oportunidad, es utilizar otras herramientas además del libro y las flashcards.

Según Fred Genesee (1994, como se citó en Rubio y Conesa, 2013), usar juegos dentro del aula para el aprendizaje es un elemento imprescindible, en especial en las primeras etapas

porque se introducen ciertas habilidades necesarias para la sociedad actual. No obstante, Rubio y Conesa (2013) mencionan que el uso del juego debe ser una herramienta en la clase y no como actividad exclusiva o dominante. Por estos motivos, se puede ver, que además de usar el libro en la clase, se utilizó el juego en la tercera y cuarta sesión, en donde se promueve la motivación y mejora del aprendizaje.

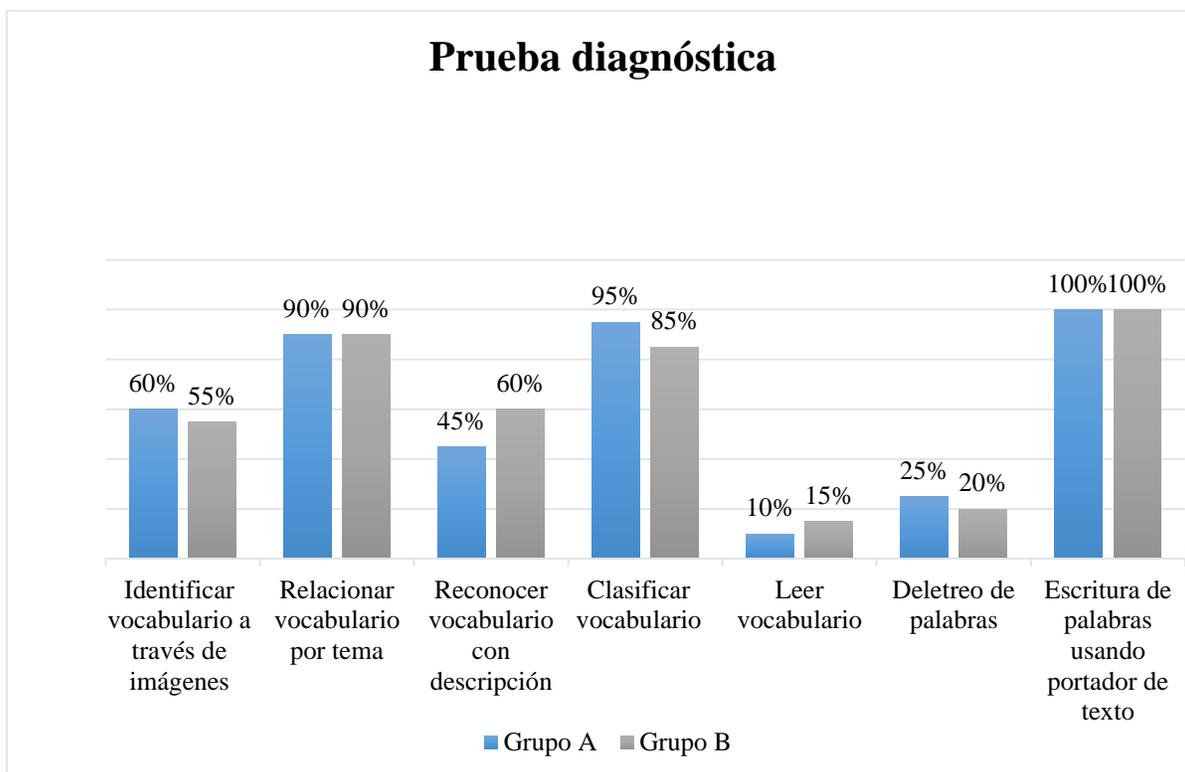
La última sesión analizada trató de reconocer palabras con la letra D/d. Los alumnos hicieron un repaso del alfabeto, escribieron la letra en que se iba a enfatizar (letra D/d) y después mencionaron palabras que comienzan con esa letra. Después observaron un video en donde descubren palabras que comienzan con la letra D/d, y para finalizar, escribieron en su libro palabras que tienen esa letra al principio. Con esta actividad se logró el objetivo planteado que fue repasar, reconocer y escribir la letra D/d, así como escribir palabras. El tiempo fue adecuado, algunos alumnos se involucraron, el material fue adecuado para el tipo de actividad y las consignas fueron claras. Como fortaleza se encontró que los alumnos conocen el alfabeto, algunos identifican el sonido de las letras, también conocen palabras en inglés que empiezan con esa letra. Un área de oportunidad encontrada es la lectura de palabras escritas y el poder deletrearlas.

Siguiendo al Programa Aprendizajes Clave (2017), algunas intervenciones didácticas mientras los alumnos trabajan es revisar si los alumnos trabajan con la consigna, prestar atención a la manera en que usan el conocimiento, detectar dificultades particulares y brindar ayuda y tomar nota de lo que realiza el alumno. Esta información obtenida de las intervenciones didácticas es esencial para valorar el aprendizaje de los alumnos y los avances que muestran. En este registro utilizando el diario de campo, se observaron las fortalezas y lo que se necesita trabajar para llegar a los aprendizajes esperados.

Otro de los instrumentos aplicados en esta fase fue la prueba diagnóstica realizada a 40 alumnos de tercer de preescolar. Estos alumnos están divididos en dos grupos: A y B. Esta prueba fue contestada individualmente pues se les citó a cada uno de los niños a ingresar a la videollamada y junto con la maestra fueron contestando la evaluación. En la siguiente gráfica se observa los resultados de esta.

Figura 6

Prueba diagnóstica de grupo A y B de tercero de preescolar



Se puede observar que el grupo A, el 60% de los alumnos identifican el vocabulario mostrado en imágenes. En el grupo B, el 55% de los alumnos reconocen el vocabulario. Respecto a la clasificación del vocabulario por tema, el 90% de los alumnos pudieron realizar la actividad de dibujar objetos de acuerdo con el tema mostrado. En el tercer reactivo se les pidió a los alumnos encontrar el objeto que la maestra describe, en el grupo A sólo el 45% contestó correctamente, mientras que en el grupo B el 60% pudo encontrar los objetos descritos. Respecto al clasificar el vocabulario escrito con las imágenes, el 95% del grupo A pudo clasificar correctamente los medios de transporte, mientras que el grupo B el 85% lo realizó de manera correcta.

En el último ejercicio, se les pidió a los alumnos hacer tres actividades. En la primera que era leer el vocabulario, el 10% del grupo A pudo leer las palabras antes de ver la imagen y en el grupo B, el 15% leyó las palabras del vocabulario. En seguida, se les pidió a los alumnos deletrear las palabras. En el grupo A, el 25% pudo realizarlo y en el grupo B el 20% de los

alumnos deletrearon el vocabulario. En lo que se refiere a la escritura el 100% de los alumnos en ambos grupos copia las palabras usando portador de texto como ayuda.

Observando estos resultados, se puede llegar a la conclusión de que es imprescindible cambiar la manera en que se está enseñando, pues muy pocos dominan el vocabulario que se presenta en clase. Rizo y Blanco (2010) mencionan que con las evaluaciones diagnósticas se detectan situaciones problemáticas que necesitan una intervención determinada, es decir, la formulación de estrategias y proyectos que estén orientados a la mejora de los resultados educativos. Por su parte, la SEP (2017) indica que estas actividades son primordiales para explorar qué saben, qué pueden hacer y se manifiestan las características y rasgos personales de cada uno de los alumnos.

Como último instrumento en la primera fase, se usó una rúbrica la cual fue llenada por cada maestra titular evaluando a un total de 40 alumnos. A continuación se muestran las gráficas de los resultados obtenidos:

Figura 7

Rúbrica en lenguaje oral de textos que le son leídos



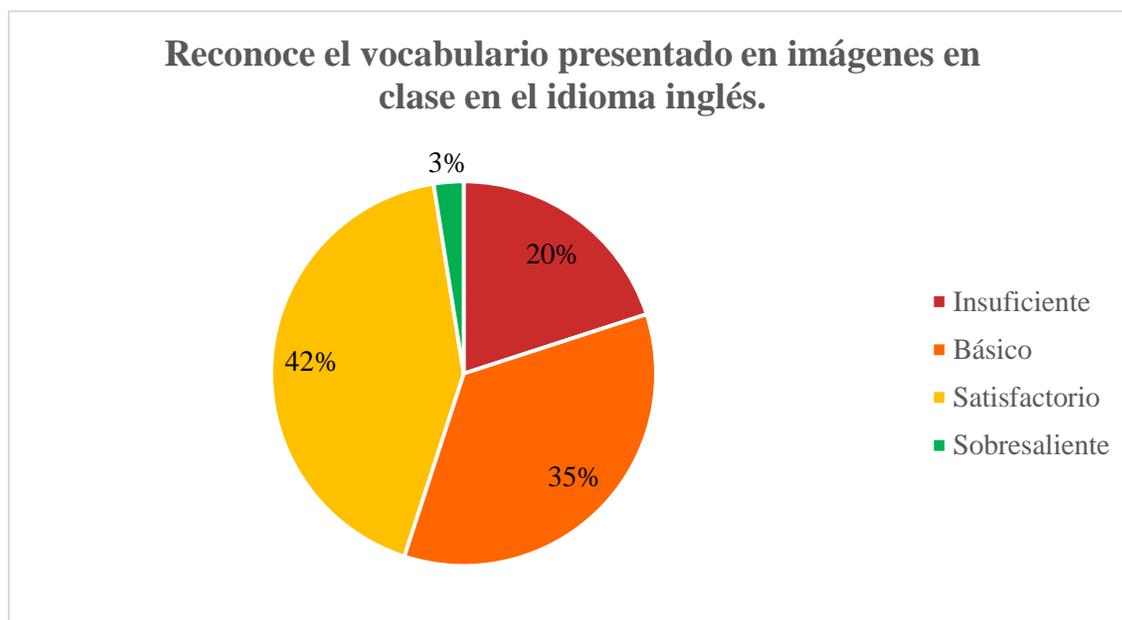
De acuerdo a los resultados, en el aspecto del lenguaje oral, el 5% de los alumnos escucha atentamente textos y reconoce el vocabulario de manera sobresaliente; el 40% está en el nivel satisfactorio; el 30% en básico y el 25% es insuficiente. Lo que muestra que gran parte

de los alumnos necesitan practicar la comprensión lectora y reconocer las palabras que se encuentran en los textos.

Berninger Abbott et al. (2010) mencionan que el procesamiento fonológico y el aprendizaje de la lectura existe una relación y que la intervención temprana de estos dos procesos en los años preescolares facilita el aprendizaje lector. Igualmente, es importante señalar que el reconocimiento de palabras no sólo es en función de los elementos fonológicos, sino que está relacionado con el nivel de familiaridad que los niños tienen con las palabras, pues significa una buena habilidad en la segmentación de las palabras.

Figura 8

Rúbrica en lenguaje oral de vocabulario de imágenes



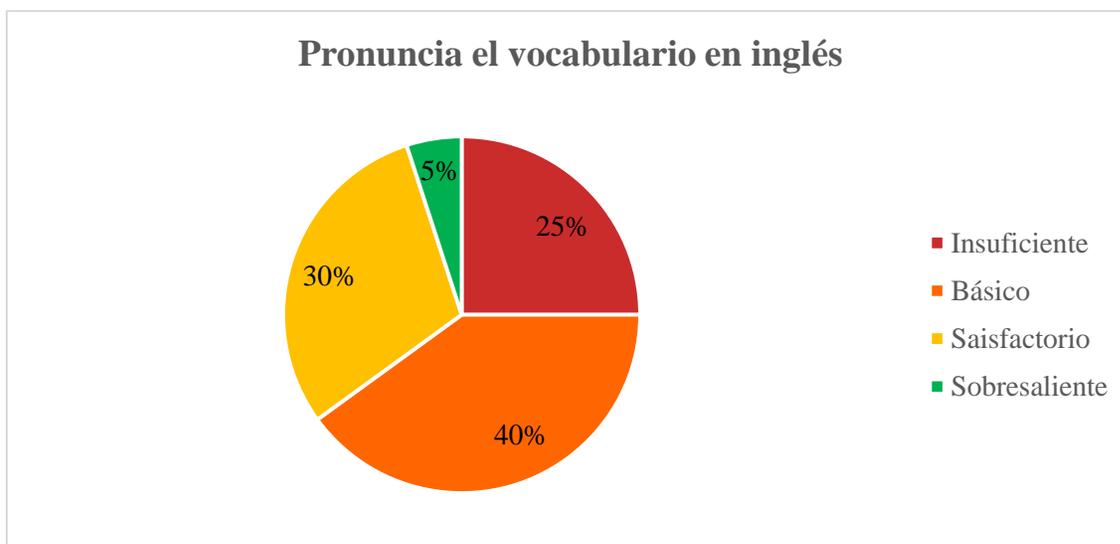
En este apartado se identifica que el 3% de los alumnos reconoce el vocabulario en inglés presentado en imágenes; el 42% lo hace de manera satisfactoria, reconociendo gran parte del vocabulario; el 35% identifica algunas palabras; y el 20% de los alumnos necesita trabajar.

Torres Zapata (2019) en su trabajo de investigación acerca del rol de las imágenes para la construcción de significado en la clase de inglés concluye que el desarrollo de la semántica a través de la imagen favorece la adquisición y memorización del vocabulario. Aquí se

observa que los alumnos conocen el significado de lo que se les presenta en su lengua materna pero no conocen la palabra equivalente en el idioma inglés.

Figura 9

Rúbrica en lenguaje oral de vocabulario



En lo que corresponde a la pronunciación de las palabras en inglés, un 5% lo pronuncia correctamente; el 30% lo hace de forma satisfactoria; el 40% pronuncia pero falta mejorar la articulación; y el 25% presentan dificultad para pronunciarlo correctamente. Aunque la pronunciación de la mayoría del grupo cae en el nivel básico, los niños tienen mayor facilidad para la corrección de la pronunciación, por lo que se espera mejorar este aspecto. (Bernaus, 2001).

Reyes y Vega (2014) señalan que los procesos fonológicos se desarrollan en diversos niveles de complejidad cognoscitiva, que van desde el nivel de reconocer los sonidos diferentes o parecidos que se distinguen entre las palabras, hasta un nivel complejo como la segmentación de las palabras. De la misma forma, mencionan que existen factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral, uno de ellos es la exposición a un vocabulario variado en donde se incluyan palabras nuevas en las conversaciones que se tienen con los niños, para que así ellos puedan utilizarlas en sus conversaciones. Por su parte, Torres Zapata (2019) señala que un elemento esencial para la memorización de palabras es la pronunciación.

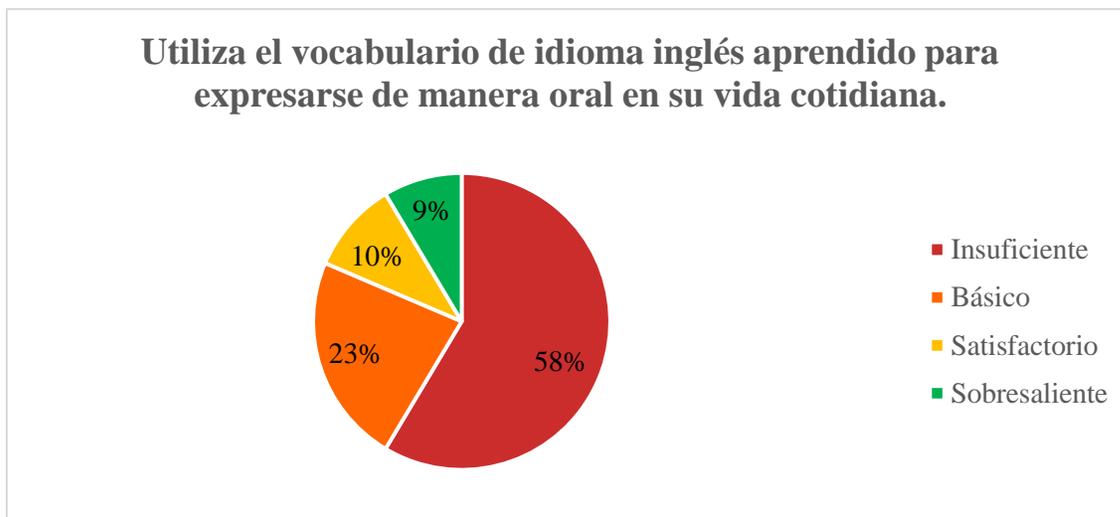
Es por esto, que se tomó en cuenta este aspecto en la rúbrica, pues se espera que desarrollen el lenguaje oral en el idioma inglés y que poco a poco pierdan el miedo a hablar en público.

Figura 10

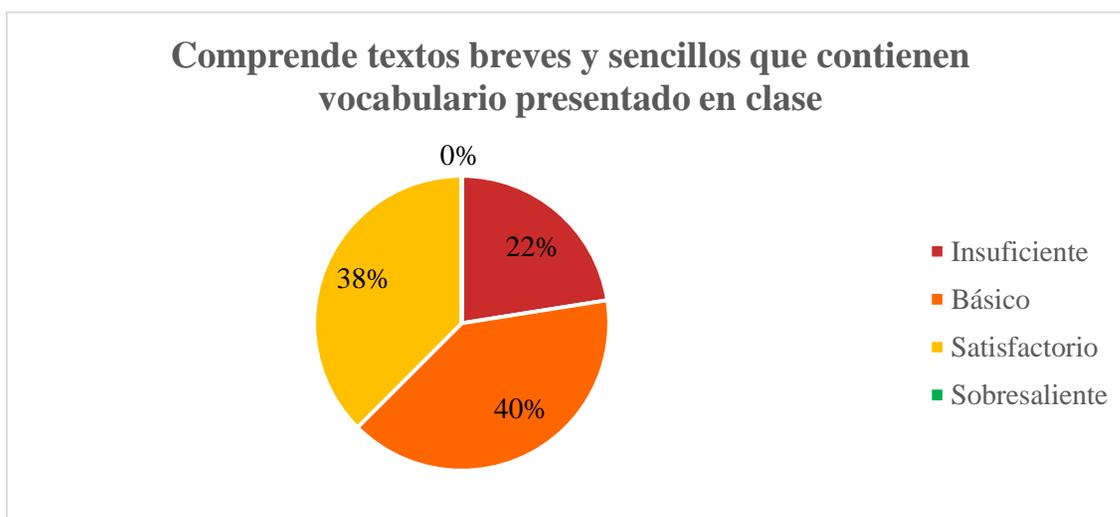
Rúbrica en lenguaje oral con el contenido de un tema



En lo que respecta a relacionar las palabras a un tema en específico, el 15% logra relacionar el vocabulario con los temas presentados. El 30% relaciona de manera satisfactoria; igualmente, otro 30% lo hace de forma básica; y el 25% su nivel es insuficiente. Cabe destacar que en este reactivo, algunos alumnos se guiaron por la imagen presentada en cada tema. Sin embargo, se tomó en cuenta que mencionaran en inglés lo que habían dibujado. Thornbury (2006), menciona que el progreso de adquirir una gran cantidad de familia de palabras es lento, por lo que se requiere una mayor exposición a las diferentes palabras que están relacionadas con algún tema.

Figura 11*Rúbrica en lenguaje oral para expresarse*

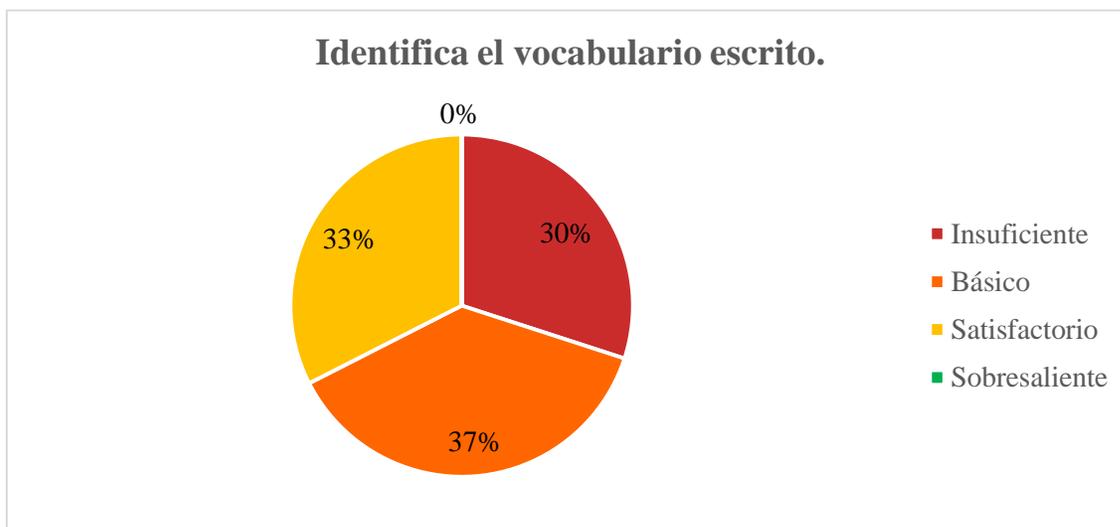
En lo referente a la utilización del vocabulario para poder expresarse de manera oral, sólo el 9% de los alumnos lo hace, utilizándolo en clase. El 10% usa algunas palabras que se ven en la clase. El 23% lo hace, pero necesitan ayuda de un adulto para asegurarse de que están utilizando las palabras correctas y el 58% presenta un nivel insuficiente, esto es porque utilizan su lengua materna para contestar lo que se es pregunta o cuando quieren compartir alguna idea u opinión.

Figura 12*Rúbrica en lenguaje escrito sobre textos breves*

Pasando al otro aspecto evaluado, que es el lenguaje escrito, se muestra que en criterio de la comprensión escrita, el 0% de los alumnos lo hace de forma sobresaliente. El 38% de los estudiantes tiene un nivel satisfactorio, pues comprenden la mayor parte de los textos sencillos que contienen el vocabulario. El 40% presenta un nivel básico comprendiendo poco del vocabulario escrito y el 22% necesita seguir practicando la lectura y escritura de las palabras. El resultado tan bajo es debido a que los alumnos están en proceso del aprendizaje de la lectura y escritura en su lengua materna. El aprendizaje de la lecto-escritura en su primer idioma, ayuda a los alumnos a acercarse al sistema de la lengua inglesa. Algunos de los alumnos ya muestran conocimiento de las letras y sus sonidos.

Figura 13

Rúbrica en lenguaje escrito donde identifica vocabulario escrito



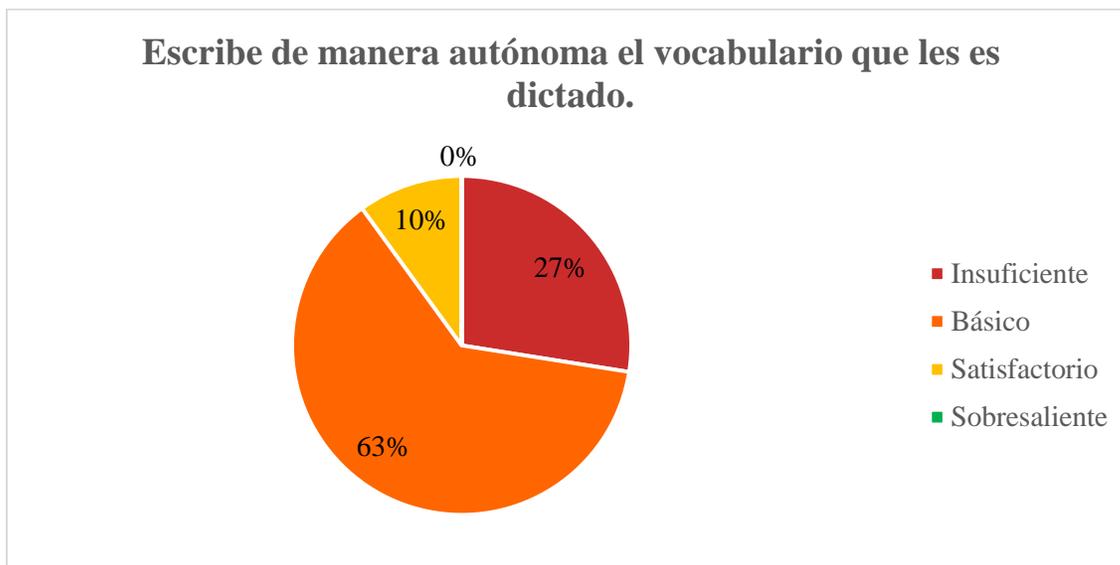
De la misma forma, se evaluó el criterio respecto a la identificación del vocabulario en forma escrita. De acuerdo a la gráfica mostrada, el 0% de los alumnos identifican todo el vocabulario que se les presenta de manera escrita; el 33% identifica algunas palabras escritas; el 37% se encuentra en el nivel básico, identificando pocas palabras escritas; y el 30% no identifica el vocabulario escrito.

Reyes y Pérez (2014) mencionan que los niños que tienen entre 3-5 años son totalmente capaces de identificar algunas letras y conocen algunos aspectos del lenguaje escrito y que este conocimiento da como resultado en que los niños puedan hacer distinción

del lenguaje que usan cuando platican y cuando pretenden leer. Asimismo, señalan que cuando el niño adquiere habilidades del lenguaje escrito y empieza a usarlas, este conocimiento se refleja también en el lenguaje oral y lo mismo pasa a la inversa, es decir, el lenguaje oral está relacionado con el lenguaje escrito.

Figura 14

Rúbrica en lenguaje escrito autónomo



Por último, los resultados que se reflejan en cuanto a la escritura del vocabulario de forma autónoma, el 0% lo hace sin ayuda; el 10% escribe palabras cortas (3 letras); el 63% identifican solo la letra inicial; y el 27% no escribe el vocabulario que se les dicta.

Observando los resultados, se puede notar que los alumnos aún están en el proceso de la adquisición y dominio de las habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Actualmente su desempeño es bajo, pues son pocos los niños que alcanzan el nivel satisfactorio. Por este motivo, se espera aplicar una propuesta didáctica y analizar los cambios que los niños tienen en cuanto al aprendizaje del vocabulario.

La SEP (2017) menciona que todas las decisiones pedagógicas empezando en cómo realizar el diagnóstico, diseñar y llevar a cabo las situaciones didácticas, la organización del grupo, promoción de la participación de los alumnos, qué material utilizar, entre otros, importa al organizar el trabajo pedagógico para el grupo, esto es para que los estudiantes vivan

experiencias desafiantes y se promueva avance en todos los campos y áreas propuestas en el programa de Aprendizajes Clave.

La aplicación de la estrategia de gamificación vislumbra un resultado prometedor, pues se necesitan innovar las estrategias educativas en donde los docentes motiven a los alumnos a aprender el idioma, y se apoyen de las nuevas tecnologías que están surgiendo. Hoy en día se vive una situación de contingencia que a nivel global que ha impactado la manera en que se enseña. Es necesario el uso de la tecnología para poder proveer a los alumnos una educación de calidad. El uso de la gamificación va de la mano con el uso de diferentes aplicaciones y diferente tecnología, es por esto que es de gran motivación el experimentar esta estrategia y evaluar si es pertinente usarla con los niños en edad preescolar.

3.7. Hipótesis de Acción

La etapa de educación infantil es crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Asimismo, es un periodo en el que se suele usar el juego como medio de aprendizaje. La gamificación, como se ha ido mencionando, es la utilización de elementos y partes del juego. A través del uso ésta como estrategia didáctica se puede potenciar al máximo esta confluencia juego-infancia para obtener mejores resultados.

Observando los resultados obtenidos del diagnóstico se puede notar que los alumnos de preescolar aún están en el proceso de adquisición y dominio de las habilidades lingüísticas en el idioma inglés. Actualmente su desempeño es bajo, pues son pocos los alumnos que alcanzan el nivel satisfactorio.

Es por esto que se llega a la hipótesis de que la utilización de la estrategia de gamificación promueve la adquisición de vocabulario del idioma inglés en niños de edad preescolar en una institución privada.

4. Propuesta Didáctica de Intervención

La enseñanza del idioma inglés es uno de los mayores retos que se presentan en cualquier nivel educativo, sobre todo en nivel preescolar, que es cuando se sientan las bases para que los alumnos continúen su formación en los niveles siguientes. Las problemáticas que se enfrentan se ven reflejadas tanto en la formación del docente, como de programa educativo, así como las características de los alumnos. No obstante, el aprendizaje del inglés no sólo se resume en la relación profesor-alumno, sino también se extiende en las relaciones que tienen los pequeños con las personas que los rodean, es decir, los familiares, compañeros o la comunidad.

En el capítulo anterior se estableció el proceso de la investigación, así como se describieron los instrumentos a utilizar y la forma de tratar los datos recabados. En el presente capítulo, se presenta la propuesta didáctica de intervención, la cual busca mejorar la adquisición del vocabulario de idioma inglés en el nivel preescolar a través del uso de la gamificación.

4.1. Justificación

A partir de los resultados obtenidos, se pudo observar que los alumnos de tercero de preescolar les falta adquirir vocabulario el cuál puedan utilizar para expresarse tanto en el ámbito educativo, como en su vida personal.

A través de la propuesta didáctica se busca utilizar la gamificación como un estilo de enseñanza-aprendizaje en donde el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y el docente es un guía. Igualmente, se pretende promover la constante participación de los niños en la expresión en el idioma inglés.

Por otra parte, debido a los cambios constantes que se viven hoy en día, ha sido imprescindible el uso de la tecnología para llevar a cabo las clases. La gamificación tiene una estrecha relación con la tecnología y existe una variedad de recursos digitales gamificados que apoyan y facilitan el aprendizaje. Esta propuesta aspira estimular la participación activa en los alumnos en las clases del idioma inglés.

4.2. Propuesta Didáctica

La propuesta didáctica de intervención que se presenta a continuación está basada en el modelo curricular basado en competencias, donde se busca que los alumnos de tercero de preescolar vayan adquiriendo vocabulario y conceptos de la temática de la comida, realizando actividades gamificadas, para así mejorar el nivel de inglés. De la misma forma, con el diseño de esta propuesta se busca responder a la cuestión de qué actividades gamificadas son adecuadas para el desarrollo del vocabulario del idioma inglés en un tiempo determinado. Se diseñó esta intervención usando el formato de planeación y el programa AMCO.

Tabla 2

Propuesta didáctica

Título de la propuesta	“Food everywhere I go”
Presentación de la propuesta	<p>La presente propuesta didáctica se fundamenta en el modelo curricular basado en competencias con el objetivo que los alumnos vayan adquiriendo vocabulario y conceptos de la temática de la comida, realizando actividades gamificadas. Asimismo, se pretende que los estudiantes usen el vocabulario aprendido en su vida cotidiana. Esta propuesta va dirigida a alumnos de tercer grado de preescolar de una institución privada.</p> <p>Andrea Montserrat Mauleon Flores andrea.mauleon25@gmail.com</p>
Objetivos	<p style="text-align: center;">OBJETIVO GENERAL</p> <p>Identificar y usar los conceptos relacionados con el tema de la comida a través de la estrategia de la gamificación.</p> <p>ESPECÍFICOS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar vocabulario acerca de la comida, así como expresar preferencias en la alimentación. 2. Clasificar la comida en grupos alimenticios. 3. Reconocer los beneficios de una buena alimentación. 4. Diferenciar los distintos tiempos de la comida en el día. 5. Describir sabores y texturas que tienen los alimentos.

-
6. Conocer los diversos utensilios de cocina.
 7. Identificar verbos relacionados a la cocina y usarlos al seguir una receta.
 8. Conocer los diferentes platillos típicos de algunos países del mundo, compartiendo ideas, opiniones y gustos.
-

Contenido

INTEGRACION POR COMPETENCIAS Y BASADO EN PROYECTO GAMIFICADOR

DESCRIPCION:

El modelo curricular elegido está fundamentado en competencias, así como proyectos. El concepto de competencia en educación se define como competencia "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996).

Se elige este modelo debido a que actualmente, el programa de educación que se lleva a cabo en la institución es el Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Educación Preescolar, el cual se divide en aprendizajes esperados.

La educación basada en competencias es primordial que el aprendizaje sea demostrado con resultados, donde los alumnos expongan a partir de lo que ya conocen o aprendieron, es decir, que reflejen sus habilidades, actitudes y conocimientos teóricos y prácticos. (Hans-Juger, 2000)

De la misma manera, esta propuesta se basa en propuesta de Hilda Taba en donde considera siete pasos que se deben de seguir en el proceso de elaboración del currículo. Estos son: diagnóstico de necesidades, formulación de objetivos educacionales, selección de contenidos, organización o secuencia de contenidos, diseño de actividades de aprendizaje, organización de las actividades de aprendizaje y evaluación. Estos pasos ayudaron a poder elegir los contenidos a enseñar y cómo hacerlo, así el poder evaluar si se logran los aprendizajes o no.

Asimismo, el diseño de la propuesta tiene le enfoque de instrucción basado en contenidos, el cuál de acuerdo con Met (1998) lo define como un enfoque de la enseñanza de una segunda lengua que involucra el uso de la segunda lengua para practicar contenido. Muchos de los cursos o programas de segunda lengua utilizan este enfoque para

enseñar contenido en materias como matemáticas, ciencia, arte, entre otros, y que a la vez se aprenda la segunda lengua.

Por último, también el diseño se basó en el aprendizaje a través de proyectos usando la gamificación como estrategia. En donde se usaron elementos del juego para lograr un objetivo. Se implementan actividades basadas en el logro de objetivos, donde se va elevando el grado de dificultad. Los alumnos trabajan de manera autónoma y en equipo y se culmina con un producto final que es el video donde ponen muestran conceptos aprendidos en clase.

CARACTERISTICAS

Esta propuesta se realiza usando el plan curricular de la Secretaría de Educación Pública y el sistema AMCO (Advanced Methods Corporation). El primero se fundamenta en la construcción de conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y valores con un enfoque competencial. En este plan curricular “las competencias no son el punto de partida del Plan, sino el punto de llegada” (SEP, 2017). El segundo es un sistema de enseñanza del inglés que integra el uso de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene como objetivo potenciar la adquisición del lenguaje del inglés.

Por una parte, esta propuesta está basada en el aprendizaje por proyectos, para así cerrar la brecha que existe entre la escuela y la realidad, usando contenidos escolares que promuevan aprendizajes para la vida real. Por otra parte, la propuesta está diseñada usando el enfoque de la Instrucción Basada en Contenidos, el cual como se menciona en el marco teórico, la enseñanza está organizada alrededor de un contenido a enseñar. Se elige este enfoque porque uno de sus principios es la enseñanza comunicativa del lenguaje en donde los alumnos pueden intercambiar información sobre un contenido. (Villalobos, 2013). Igualmente, este enfoque pretende que los estudiantes adquieran una cantidad de vocabulario que facilite la comprensión del idioma inglés.

La integración de estos métodos y enfoques busca lograr que:

- Los estudiantes se acerquen al currículo con sentido y significado,
 - Exista un aprendizaje activo,
 - Los alumnos socialicen con sus compañeros,
 - Exista una retroalimentación constante,
 - Desarrollar competencias lingüísticas,
 - Desarrollar actividades inmersivas,
 - Se presenten desafíos y metas a lograr,
 - Exista una motivación constante.
-

CONTENIDOS DEL PROYECTO

“Food everywhere I go”

Se abordarán los siguientes contenidos integrados a las áreas y utilizando las TICs

TEMÁTICAS	ÁREA A INTEGRAR	INTEGRACION TIC (APPS)
Let’s talk about food	Lenguaje oral } Desarrollo Personal y Social	Uso de Google Slides. Actividades en Boomcards
Meals of the day	Lenguaje oral. Cuidado de la salud	Utilización de Boomcards. Y Quizlet para aprendizaje de vocabulario
How does it taste?	Lenguaje oral	Uso de ClassDojo para obtener puntos
Cooking Time	Lenguaje oral y escrito Desarrollo Personal y Social Cuidado de la Salud Habilidades digitales	Uso de Google Classroom, Google Meet, ClassDojo
Meals around the world	Lenguaje oral y escrito Exploración y conocimiento del mundo. Habilidades digitales	Uso de Google Earth, ClassDojo Boomcards, Nearpod

GRADO: TERCERO DE PREESCOLAR

ÁREA	COMPETENCIA	ESTÁNDAR	LOGRO
Lenguaje oral	Conoce y utiliza palabras de uso común en inglés, así como participa en eventos comunicativos orales.	Conoce y analiza el funcionamiento y uso del lenguaje tanto oral.	Identifica palabras en inglés de uso cotidiano. Expone información sobre un tópico organizando cada vez mejor sus ideas. Explica los pasos a seguir al preparar alimentos. Utiliza el vocabulario para describir sabores y texturas de los alimentos, así como sus gustos.
Estándares/ Competencias y Logros			
Lenguaje escrito	Reconoce características del sistema de escritura en inglés e interpreta vocabulario en inglés, así como comprende instructivos elementales como rectas.	Interpreta y produce textos para responder a las demandas de la vida social, empleando modalidades de lectura y escritura en función de sus propósitos	Participa en actos de lectura en voz alta de palabras, cuentos e instructivos. Utiliza marcas gráficas o letras para producir un texto.

Desarrollo Personal y Social	Reconoce sus cualidades y capacidades, y actúa gradualmente con mayor confianza en diferentes ámbitos en que participa.	Fortalece la autoconfianza y la capacidad de elegir a partir de la toma de decisiones fundamentales, así como propone ideas cuando participa en actividades en equipo	Identifica lo que le gusta y disgusta. Reconoce lo que progresivamente puede hacer sin ayuda y solicita cuando necesita. Colabora en diversas actividades en el aula proponiendo acuerdos para la convivencia y llevar a cabo actividades con sus compañeros.
Cuidado de la Salud	Adquiere y práctica medidas de cuidado personal como parte de un estilo de vida saludable.	Entiende y promueve hábitos saludables identificando alimentos que existen en su entorno que se pueden consumir como parte de una alimentación correcta.	Reconoce la importancia de una alimentación correcta y los beneficios que aporta al cuidado de la salud.
Exploración y comprensión del Mundo Social	Distingue algunas expresiones de la cultura propia y de otras, y muestra respeto hacia la diversidad	Muestra curiosidad y asombro al explorar el entorno, ampliando su conocimiento del mundo.	Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar, entre sus compañeros y entre distintas partes del mundo (alimentación, platillos)

Habilidades digitales	Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar.	Se familiariza con el uso de herramientas digitales que están a su alcance	Utiliza diversas plataformas digitales para aprender y reforzar conocimientos.
------------------------------	--	--	--

TEMA No 1: Let's talk about food

Actividades

ACTIVIDAD:

- Se les cuestionará a los alumnos acerca de la comida que conocen y se hará una lluvia de ideas (vocabulario) de los alimentos que mencionan.
- Se hará una encuesta en vivo y los alumnos completarán una gráfica con los resultados.
- Los alumnos clasificarán en saludable y no saludable en el juego diseñado en Boomcards y contestar página 46 del libro.
- Los alumnos clasificarán los alimentos en grupos (proteína, frutas, vegetales, lácteos).
- Usando recortes de revistas los alumnos harán un collage de los alimentos que les gusta.

EVIDENCIA: Mediante un video que se pedirá de tarea los alumnos describirán su collage.

TEMA No 2: Meals of the day

ACTIVIDAD:

- Conversar acerca de lo que comen en diferentes momentos del día.
 - Los alumnos elegirán de la imagen lo que les gusta comer en el desayuno.
 - Se les contará la historia "A trip to the Museum" y comentarán acerca de lo que comió el personaje en la hora de comida.
 - Los alumnos dibujarán en un plato (imagen) lo que van a comer en la cena.
-

-
- Los alumnos crearán su propio menú del día. Eligiendo cosas saludables. Se les proporcionará un *checklist* para elegir.

EVIDENCIA: Presentación oral en clase del menú del día que realizaron.

TEMA No 3: How does it taste?

ACTIVIDAD

- Se conversará acerca de cómo son los sabores y texturas de la comida.
- Se les mostrarán algunos alimentos y los niños describirán
- Con ayuda de los padres de familia, se les pedirá traer algunos alimentos a la clase. Se vendarán los ojos y los alumnos experimentarán con los sabores y texturas. Probarán los alimentos y van a describir a qué es lo que sabe.
- Se les proporcionará a los niños una lista de alimentos y ellos escribirán el sabor que tienen.
- Usando Brainscape o Quizlet los alumnos repasarán el vocabulario aprendido.

EVIDENCIA: Juego usando Boomcards donde clasificarán los alimentos de acuerdo con los sabores.

TEMA No 4: Meals around the world

ACTIVIDAD

- Se les cuestionará a los alumnos sobre qué países conocen. Usando Google Earth, se explorarán algunos países.
 - Usando Nearpod se les mostrará a los alumnos diferentes platillos y tratarán de adivinar de qué país son. También contestarán actividades reconociendo las palabras y letras de los nombres de los platillos y los países.
 - En la videollamada se dividirán en equipos, formando pequeñas salas y los alumnos conversarán acerca de los platillos que conocen de los presentados, cuáles han probado, cuáles no, cuál les gustaría preparar, entre otros aspectos.
 - Regresarán a la videollamada general y por equipos contarán acerca de lo que comentaron con sus compañeros.
-

EVIDENCIA: Presentación oral acerca de lo que conversaron con sus compañeros.

TEMA No 5: Cooking Time

ACTIVIDAD

- Se conversará acerca de lo que se necesita para poder cocinar.
- Usando Quizlet se les presentará el vocabulario de la cocina.
- Se jugará a Pictionary y los alumnos tendrán que adivinar qué objeto se está dibujando.
- Los alumnos crearán un libro de recetas. Escribirán cuáles son los ingredientes y los pasos a seguir.
- Después de realizar el libro de recetas, los alumnos elegirán una para realizarlo y harán una lista de compras y de material.
- Los alumnos prepararán una comida usando el recetario que se realizó anteriormente.

EVIDENCIA: Recetario escrito en la libreta.

PIA FINAL:

Presentarán mediante un video tutorial la receta que decidieron cocinar. Se evaluará la receta escrita usando el formato proporcionado donde se agregue el nombre del platillo, los ingredientes y los pasos a seguir. De la misma forma, se evaluará la descripción oral en el video siguiendo la receta que escribieron. Por último, se evaluará la creatividad del platillo y de la realización del video. Los videos serán presentados en clase y se elegirá a los tres mejores haciendo votación y los ganadores recibirán el premio “mayor” del juego.

Evaluación de vocabulario en Nearpod

Criterios de Evaluación

El proyecto se evaluará mediante una rúbrica evaluando el video final; así como, con una evaluación mediante Nearpod para conocer el vocabulario que adquirieron.

Criterios de Evaluación	%
Descripción oral de collage de comida favorita mediante un video	10%
Presentación oral y escrita del menú del día. Incluir desayuno, comida y cena.	10%
Juego en Boomcards. Clasificación de los alimentos de acuerdo a sus sabores.	5%
Presentación oral acerca de los platillos típicos en distintas partes del mundo.	5%
Recetario escrito en la libreta.	10%
Video tutorial de una receta.	30%
Evaluación Nearpod	30%
Total	100%

Bibliografía

- Gorgoso, M. C. S., Barrera, S. M. S., Román, V. F., & Seoane, D. F. (2015). El trabajo por proyectos en Educación Infantil: aproximación teórica y práctica. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 159-176.
- Leyva, M. R. V. (2008). *Diseño curricular por competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. *Multilingual Matters*, 35-63.
- Ortiz, W. U. O. (2019). Modelos curriculares: teorías y propuestas.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Pérez, A. M. S., & Miranda, D. R. (2004). Diseño curricular por competencias. *Correo Científico Médico de Holguín*, 8(3), 3.
- Villalobos, O. B. (2013). Content-based instruction: A relevant approach of language teaching. *Innovaciones educativas*, 15(20), 71-83.

Tabla 3
Plan de Sesiones. Let's talk about food

Nivel	Nivel 1				
Tema	Let's talk about food				
Objetivo	Identificar vocabulario acerca de la comida. Clasificar la comida en grupos alimenticios. Reconocer los beneficios de una buena alimentación. Expresar preferencias en la alimentación.				
Contenido	Fruits, vegetables, grains, protein, dairy, apple, banana, grapes, pineapple, watermelon, strawberry, tomato, onion, spinach, potato, broccoli, celery, lettuce, bread, rice, paste, meat, chicken, fish, egg, ham, nuts, milk yogurt, cheese.	Reglas	Completar misiones y retos para desbloquear el nivel. Sólo los alumnos que participan obtendrán puntos.	Modalidad	En línea
		Herramientas TIC	Google Meet, Slides, ClassDojo, Boomcards	Número de jugadores	20
Periodo	Tiempo	Actividades		Recompensas	
1° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Se les cuestionará a los alumnos acerca de la comida que conocen y se hará una lluvia de ideas (vocabulario) de los alimentos que mencionan. Se hará una encuesta en vivo y los alumnos completarán una gráfica con los resultados. 	Puntos en ClassDojo	
2° sesión	30 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos clasificarán en saludable y no saludable en el juego diseñado en BoomCards y contestar página 46 del libro. Los alumnos clasificarán los alimentos en grupos (proteína, frutas, vegetales, lácteos) 	Puntos en ClassDojo	
3° sesión	25 min	Desafío	<ul style="list-style-type: none"> Usando recortes de revistas los alumnos harán un collage de los alimentos que les gusta. Mediante un video que se pedirá de tarea los alumnos describirán su collage. 	Insignia por terminar el nivel. Desbloqueo de nivel	

Tabla 4
Plan de Sesiones. Meals of the day

Nivel	Nivel 2				
Tema	Meals of the day				
Objetivo	Identificar vocabulario de las comidas. Diferenciar los tiempos de la comida.				
Contenido	Breakfast, lunch, dinner, snack, meal, dish, dessert, drinks, water, juice, coke, lemonade, coffee, milkshake, salad, sandwich, pancakes, spaghetti, French fries, burger, pizza, cake, seafood, hot dog, donut,	Reglas	Identificar vocabulario para ganar puntos.	Modalidad	En línea
		Herramientas TIC	Google Meet, Slides, ClassDojo.	Número de jugadores	20
Periodo	Tiempo	Actividades		Recompensas	
4° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> • Conversar acerca de lo que comen en diferentes momentos del día. • Los alumnos elegirán de la imagen lo que les gusta comer en el desayuno. 	Puntos en ClassDojo	
5° sesión	30 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> • Se les contará la historia “A trip to the Museum” y comentarán acerca de lo que comió el personaje en la hora de comida. • Los alumnos dibujarán en un plato (imagen) lo que van a comer en la cena. 	Puntos en ClassDojo	
6° sesión	25 min	Desafío	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos crearán su propio menú del día. Eligiendo cosas saludables. Se les proporcionará un checklist para elegir. 	Insignia por terminar el nivel. Desbloqueo de nivel	

Tabla 5
Plan de Sesiones. How does it taste?

Nivel	Nivel 3				
Tema	How does it taste?				
Objetivo	Identificar los diferentes sabores y texturas de la comida. Describir a qué sabe la comida.				
Contenido	Cold, hot, warm, fresh, soft, crispy, sticky, chewy, creamy, greasy, sour, sweet, salty, bitter, spicy, tasty, delicious, disgusting, awful, flavor.	Reglas	Describir la comida para ganar puntos.	Modalidad	En línea
		Herramientas TIC	Google Meet, Slides, ClassDojo, Brainscape	Número de jugadores	20
Periodo	Tiempo	Actividades		Recompensas	
7° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Se conversará acerca de cómo son los sabores y texturas de la comida. Se les mostrarán algunos alimentos y los niños describirán a qué sabe y si lo han probado. 	Puntos en ClassDojo	
8° sesión	30 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Con ayuda de los padres de familia, se les pedirá traer algunos alimentos a la clase. Se les vendarán los ojos y los alumnos experimentarán con los sabores y texturas. Probarán los alimentos y van a describir a qué es lo que sabe. Se les proporcionará a los niños una lista de alimentos y ellos escribirán el sabor que tienen. 	Puntos en ClassDojo	
9° sesión	20 min	Desafío	<ul style="list-style-type: none"> Usando Brainscape o Quizlet los alumnos repasarán el vocabulario aprendido. 	Insignia por terminar el nivel. Desbloqueo de nivel	

Tabla 6
Plan de Sesiones. Meals around the world

Nivel	Nivel 4				
Tema	Meals around the world				
Objetivo	Conocer los diferentes platillos típicos de algunos países del mundo. Identificar, pronunciar y usar el vocabulario. Usar el vocabulario para compartir ideas, opiniones y gustos.				
Contenido	France, Italy, Mexico, crepe, macaron, onion soup, ratatouille, lasagna, pizza, spaghetti, gelato, enchiladas, tacos, tamales,	Reglas	Completar misiones para desbloquear los desafíos. Usar frases completas al hablar.	Modalidad	En línea
		Herramientas	Google Meet, Slides, Google Earth ClassDojo, Brainscape, Boomcards,	Número de jugadores	20
Periodo	Tiempo	Actividades		Recompensas	
16° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Se les cuestionará a los alumnos sobre qué países conocen. Usando Google Earth, se explorarán algunos países. Usando Nearpod se les mostrará a los alumnos diferentes platillos y tratarán de adivinar de qué país son. También contestarán actividades reconociendo las palabras y letras de los nombres de los platillos y los países. 	Puntos ClassDojo	
17° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> En la videollamada se dividirán en equipos, formando pequeñas salas y los alumnos conversarán acerca de los platillos que conocen de los presentados, cuáles han probado, cuáles no, cuál les gustaría preparar, entre otros aspectos. 	Puntos ClassDojo	
18° sesión	30 min	Desafío	<ul style="list-style-type: none"> Regresarán a la videollamada general y por equipos contarán acerca de lo que comentaron con sus compañeros. 	Insignia por terminar el nivel. Desbloqueo de nivel	

Tabla 7
Plan sesiones. Cooking Time

Nivel	Nivel 5				
Tema	Cooking Time				
Objetivo	Conocer los diferentes utensilios de cocina. Escribir y seguir una receta. Usar verbos usados al cocinar.				
Contenido	Recipe, kitchen, dinner table, microwave, stove, toaster, blender, mixer, apron, bowl, plate, fork, spoon, knife, napkin, whisk, strainer, spatula, pan, pot, glass, glover, cup, measuring cup, cut, chop, slice, stir, pour, bake, cook, scramble, peel mix, bottle, box, can, bag	Reglas	Completar misiones para desbloquear los desafíos	Modalidad	En línea
		Herramientas TIC	Google Meet, Slides, ClassDojo, Quizlet,	Número de jugadores	20
Periodo	Tiempo	Actividades		Recompensas	
10° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Se conversará acerca de lo que se necesita para poder cocinar. Usando Quizlet se les presentará el vocabulario de la cocina. 	Puntos en ClassDojo	
11° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Se jugará a Pictionary y los alumnos tendrán que adivinar qué objeto se está dibujando. 	Puntos en ClassDojo	
12° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos crearán un libro de recetas. Escribirán cuáles son los ingredientes y los pasos a seguir. 	Puntos en ClassDojo	
13° sesión	25 min				
14° sesión	25 min	Misión	<ul style="list-style-type: none"> Después de crear su libro de recetas los alumnos elegirían una para cocinar (pueden agregarán una receta extra). Se hará una lista de compras y de material. 	Puntos en ClassDojo	
15° sesión	30 min	Desafío	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos prepararán una comida elegida de su recetario y lo presentarána través de un video encargado de tarea. Al final se votará por los tres mejores del salón. Contestarán una evaluación en Nearpod. 	Insignia por terminar el nivel. Premio al intercambiar los puntos ganados. Diploma de Chef Premio Mayor para los tres ganadores finales.	

4.3. Resultados de la Implementación de la Propuesta Didáctica

La enseñanza del idioma inglés es sin duda una problemática que se vive en nivel preescolar. Esto se ve reflejado tanto en la formación docente como en el programa establecido y en la manera en que se aborda la clase. En el capítulo anterior, se estableció el proceso de investigación y se describieron los instrumentos, así como la forma de tratar los datos recabados. Después de haber diseñado y aplicado la propuesta didáctica, en este apartado se presentan los hallazgos obtenidos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés usando la estrategia de la gamificación como medio para que los alumnos de tercero de preescolar adquieran el vocabulario en dicha lengua.

La propuesta didáctica presentada anteriormente contiene un plan de sesiones en donde se organizan las actividades. Estas actividades fueron divididas en cinco niveles y cada nivel contiene misiones y desafíos, mismos que los alumnos tienen que realizar para poder completar el nivel y poder desbloquear el siguiente. Una vez que los alumnos desbloquearon un nivel, obtuvieron una recompensa. Con este tipo de progresión, se creó un patrón que permitió a los estudiantes seguir el proceso de aprendizaje.

Como se mencionó en la metodología, el estudio es una investigación-acción. Stringer (2019) menciona que a veces se considera atórica, ya que se centra en una orientación pragmática a la acción. No obstante, la investigación acción intenta cerrar esa brecha entre la teoría y la práctica. Por esta razón se implementó el estudio a una población de 40 alumnos de tercer grado de preescolar. Sin embargo, la propuesta solamente fue aplicada a 20 alumnos, los cuales representan el grupo B. En el grupo A, no hubo cambios en la instrucción. La maestra realizó sus actividades utilizando las estrategias que ella consideraba, como el uso de flashcards, laboratorio de pronunciación, utilización constante del libro y algunos juegos. En el grupo B, se implementó el uso de la gamificación. En cuanto a la evaluación de los alumnos, se utilizó la misma utilizando la plataforma Nearpod, herramienta web que permite crear presentaciones interactivas, y creación de un video tutorial de cocina.

Para poder contestar la pregunta de investigación sobre cuál es el resultado del uso de la estrategia de gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de vocabulario la lengua inglesa, se aplicó la propuesta didáctica. En esta intervención, se comenzó por explicarles a los

alumnos, en las clases en línea, que jugarían un juego en donde tenían que realizar algunas actividades para ganar. Se les mostró un mapa de una ciudad con diferentes establecimientos de comida. Se les comentó que tenían que pasar por cada uno de ellos, completarlos y así ganar una recompensa, así como llegar a la meta. En el apéndice H se muestra el mapa de la ciudad creada.

Adicionalmente se usó la plataforma ClassDojo, plataforma de comunicación con la comunidad educativa que gestiona el progreso de los alumnos en el aula. Esta herramienta sirvió para ir midiendo la progresión de cada uno de los alumnos individualmente. Se crearon los avatares de cada alumno y conforme avanzó el juego los niños acumularon puntos dependiendo de su participación en las actividades. Al finalizar los alumnos pudieron intercambiar sus puntos por una recompensa/premio. Cada premio valía diferente cantidad de puntos y se enviaron a la escuela para que ellos pasar por él. De la misma forma, para complementar y realizar algunas actividades, se utilizaron otras plataformas para practicar el vocabulario visto en la clase. Estas fueron Boomcards, Quizlet, Brainscape y Quizizz.

Pasando a la fase de la implementación, en el primer nivel los alumnos identificaron el vocabulario de los alimentos en inglés, clasificaron en los grupos alimenticios, identificaron la comida saludable y no saludable y compartieron de manera oral sus gustos y disgustos en torno a los alimentos.

En el segundo nivel, los alumnos reconocieron las comidas del día y que se puede comer de acuerdo con el horario. Se les leyó un cuento con el vocabulario y se reflexionó acerca de las buenas decisiones al momento de comer. Al finalizar el nivel, los estudiantes tuvieron la capacidad de organizar sus comidas del día realizando un menú y reconocieron la importancia de comer saludable.

En el tercer nivel, los niños distinguieron los diferentes sabores en los alimentos, así como texturas. Se conversó acerca de las comidas que han probado, cuál les agrada más, cuáles no y con la ayuda de los padres de familia, se pudo experimentar en casa probando algunos alimentos, y así tener una mejor experiencia con los sabores. Al finalizar, se realizó un repaso del vocabulario aprendido.

En el cuarto nivel, se les presentó a los alumnos algunos países del mundo y se les acercó a la gastronomía de cada uno de ellos. Los países que se mostraron fueron Francia, Italia y México. Contestaron algunas actividades de unir pares y completar palabras de los platillos y países en inglés. En seguida se separó la videollamada en pequeñas sesiones y pudieron conversar acerca de los platillos presentados. Al finalizar, expusieron de manera grupal lo que conversaron.

En el quinto y último nivel, los niños conocieron las herramientas y algunos verbos a utilizar para preparar alimentos. Después, junto con la maestra crearon un recetario de tres comidas (desayuno, comida y cena). Se escribió el nombre de la comida, los ingredientes y los pasos para preparar. En seguida, se les pidió que eligieran una comida o escribir una receta extra y presentarla a través de un video tutorial. Se les mandó las indicaciones a los padres de familia para poder realizar el video, junto con una rúbrica de los elementos que se evaluarían en el proyecto.

Posteriormente, los estudiantes mostraron su video en clase y se hizo votación de los tres mejores, a los que se les envió el premio a su casa. Igualmente, los alumnos pudieron intercambiar sus puntos por premios, mismos que fueron enviados al colegio para que pasaran por ellos. Para finalizar, los alumnos contestaron una evaluación a través de Nearpod, en donde se realizaron actividades de unir, completar, seleccionar, entre otras acciones, el vocabulario visto en la propuesta.

La siguiente fase consistió en evaluar la implementación de la propuesta, en donde se consideró utilizar los siguientes instrumentos de evaluación: evaluación final (el cual consta de dos etapas), evaluación de las aplicaciones o plataformas utilizadas y observación por parte de los coordinadores.

El primer instrumento utilizado fue la evaluación final, en donde se dividió en dos partes. La primera es la evaluación del video tutorial que realizaron los alumnos. Para poder realizar el video se les envió a los alumnos y padres de familia un documento especificando las instrucciones y se agregó una pequeña rúbrica para evaluar el video. En el documento se les pide a los alumnos elegir un platillo, escribir la receta, conseguir el material y grabar video explicando los pasos a seguir para preparar el platillo. Los aspectos a evaluar fueron la

expresión oral utilizando secuencias, el uso del vocabulario, pronunciación; expresión escrita y creatividad. Igualmente, se agregaron algunos consejos para poder crear el video y anexos como el vocabulario que se puede utilizar y un ejemplo de una receta escrita. Este documento se encuentra en el Apéndice I.

Los datos que se muestran a continuación corresponden a los resultados obtenidos de la realización del video en los grupos A y B:

Figura 15

Video tutorial de cocina del grupo A

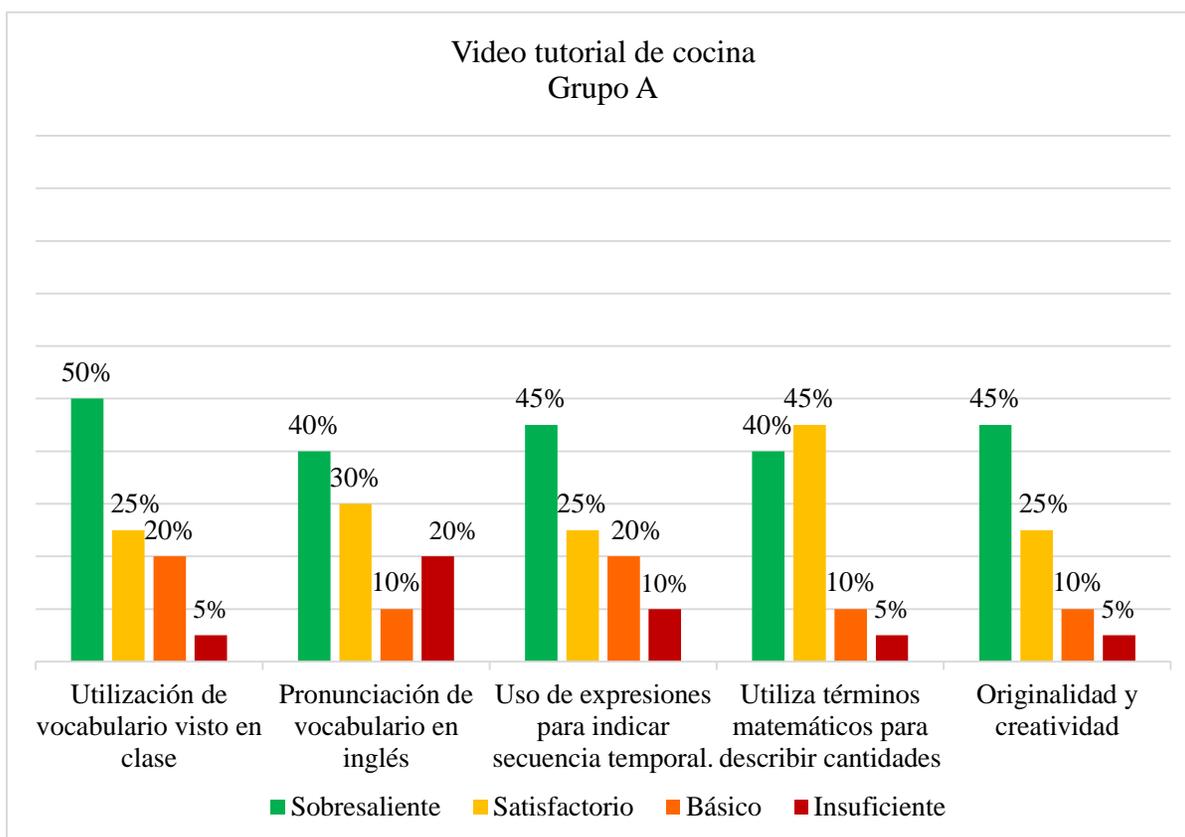
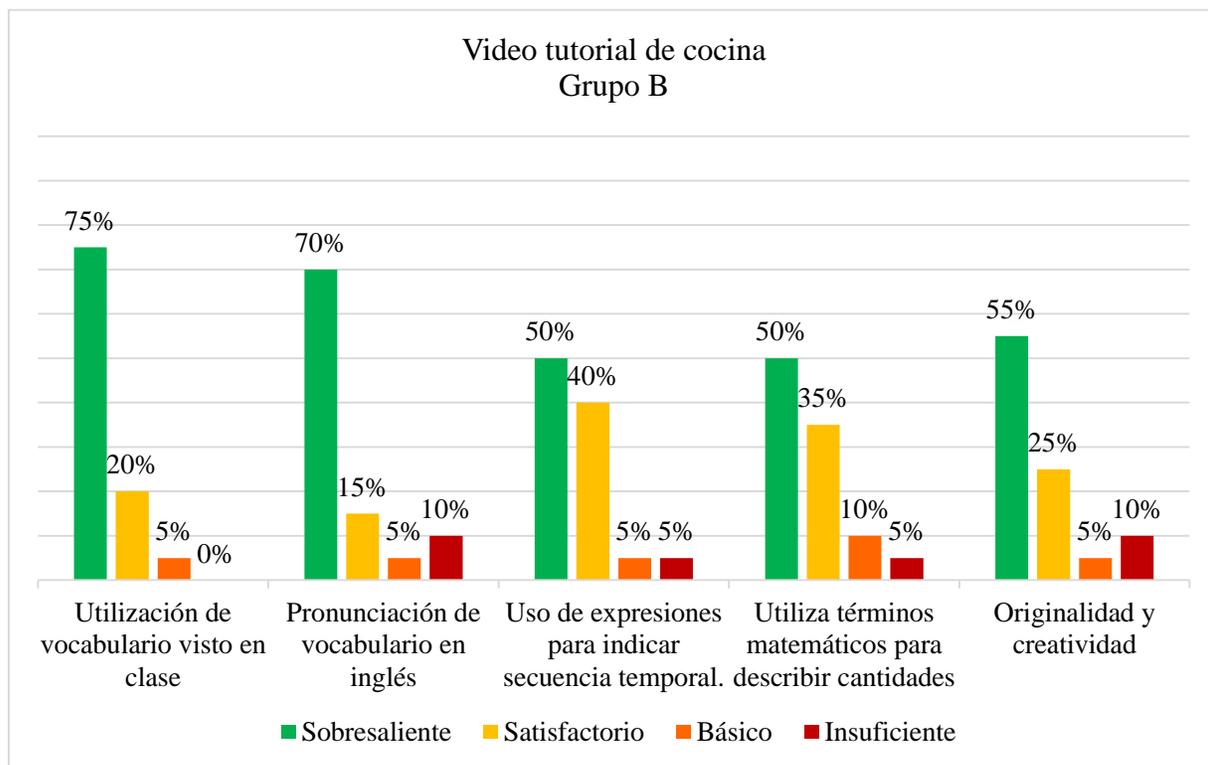


Figura 16*Video tutorial de cocina del grupo B*

En el criterio de la utilización de vocabulario visto en clase, en el grupo A, los alumnos demostraron que el 50% utilizó el vocabulario visto en clase de manera sobresaliente, el 25% lo hizo de manera satisfactoria, el 20% fue básico y el 5% fue insuficiente. Por otra parte, en el grupo B, se puede observar que la gran mayoría está en el nivel sobresaliente, teniendo el 75% de los alumnos, el 20% lo hizo de manera satisfactoria, el 5% fue básico y 0% fue insuficiente.

En lo que se refiere a la pronunciación de vocabulario en inglés, en el grupo A, el 40% lo pronuncia de forma sobresaliente, el 30% lo hace satisfactoriamente, el 10% tiene un nivel básico y el 20% lo hace de forma insuficiente, es decir, necesitan seguir practicando. En cambio, el 70% de los alumnos del grupo B muestra tener un nivel sobresaliente, el 15% está en satisfactorio, el 5% lo hizo de manera básica y el 10% de los alumnos fue insuficiente.

Pasando al uso de las expresiones para indicar secuencias temporales, se observa que en el grupo A 45% de los alumnos lo realiza sobresalientemente, el 25% tiene un nivel satisfactorio, el 20% es básico y el 10% es insuficiente. Por el contrario, en el grupo B el 50%

demonstró estar en el nivel sobresaliente, el 40% lo realizó de forma satisfactoria, el 5% obtuvo el nivel básico y el otro 5% fue insuficiente.

De acuerdo con Weisleder y Fernald (2013) la exposición temprana con el lenguaje influye en el desarrollo de la eficiencia en el procesamiento del lenguaje en tiempo real. Es decir, la experiencia al escuchar el lenguaje agudiza la habilidad de los niños para procesar el habla y, por tanto, mejorar su capacidad para aprender completamente idioma en un futuro. La gamificación representó una gran ventaja para los alumnos del grupo B, pues mejoraron su comprensión y expresión oral.

En la utilización de términos matemáticos para describir las cantidades en la receta, los resultados del grupo A muestran que el 40% tiene un nivel sobresaliente, el 45% lo realizó de manera satisfactoria, el 10% fue básico y el 5% tiene un nivel insuficiente. En contraste, en el grupo B el 50% fue sobresaliente, el 35% se encuentra en nivel satisfactorio, el 10% fue básico y el 5% fue insuficiente

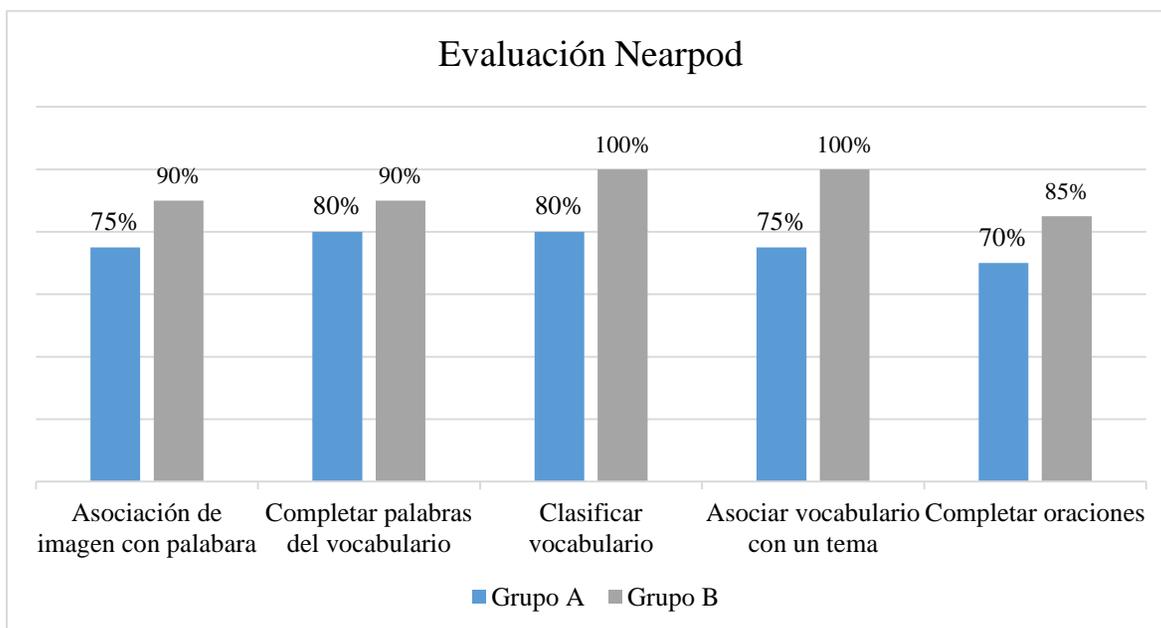
Por último, en la originalidad y creatividad del video, se tuvo como resultado en el grupo A que el 45% lo realizó de manera sobresaliente, 25% satisfactoriamente, el 10% fue básico y el 5% fue insuficiente, mientras que en el grupo B el 55% obtuvo el nivel sobresaliente, el 25% fue satisfactorio, el 5% fue básico y el 10% fue insuficiente.

La segunda parte de la evaluación final fue una evaluación a través de la plataforma llamada Nearpod. Para poder aplicarla se les pidió a los alumnos que se conectaran a través de citas. Estas citas fueron en parejas, es decir, se conectaron a las citas de dos en dos. En cada cita los alumnos ingresaron a la aplicación desde su dispositivo a través de un código que se les proporcionó. Esta evaluación consistió en cinco ejercicios. El primero fue de relacionar la palabra escrita con su respectiva imagen. El segundo trató de escribir la letra que falta en las palabras presentadas, es decir, completar el vocabulario. El tercer ejercicio se les pidió a los estudiantes que clasificaran los alimentos en sus grupos alimenticios. El cuarto ejercicio los alumnos asociaron las palabras con un tema. Se les pidió que seleccionaran la imagen que no pertenecía en la fila. Para finalizar, el quinto ejercicio fue de completar enunciados.

Los resultados obtenidos de la evaluación aplicada ambos grupos se muestran en la siguiente gráfica:

Figura 17

Evaluación de Nearpod del grupo A y B



Thornbury (2006) responde a la pregunta sobre qué significa conocer una palabra indicando que es su nivel básico involucra el identificar su forma y su significado. En el primer ejercicio se encontró que el 75% del grupo A pudo asociar la imagen con la palabra correspondiente, mientras que el 90% del grupo B pudo lograrlo. En el ejercicio de completar palabras del vocabulario el 80% del grupo A pudo realizarlo y el 90% del grupo B completó las palabras correctamente. En la actividad de asociar el vocabulario con un tema, se puede observar que el 75% de los alumnos del grupo A pudo hacerlo correctamente y por otro lado, el 100% del grupo B pudo lograrlo. Finalmente, en el ejercicio de completar las oraciones, el 70% de los estudiantes pudieron completar los enunciados, en contraste el grupo B el 85% lo logró realizar.

De acuerdo con la información hallada en las gráficas anteriores, se puede observar que el uso de la gamificación generó diferencias significativas en el aprendizaje de vocabulario. El grupo gamificado en ambas partes de la evaluación final estuvo por encima del grupo no

gamificado. La gamificación ayuda y anima a los alumnos a aprender y se crea un contexto significativo para el proceso de aprendizaje de idiomas (Mustiarini, 2021).

De la misma forma, otro aspecto que se considera agregar para evaluar la implementación del uso de la gamificación es el evaluar las aplicaciones gamificadas utilizadas con una lista de cotejo que se diseñó previamente. El uso de la gamificación en el aprendizaje de una segunda lengua ha traído el uso de muchas herramientas para mejorar el aprendizaje del idioma así como motivar a los estudiantes (Flores, 2015). A continuación, se muestran los resultados del uso de cada una:

Tabla 8

Evaluación de Apps y/o plataformas digitales gamificadas

Aspecto a evaluar	Boomcards	Brainscape	ClassDojo	Nearpod	Quizizz	Quizlet
Cumple con los propósitos educativos.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presenta variedad de idiomas.	✓	×	✓	✓	✓	✓
Funciona con cualquier sistema operativo.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Es gratuito o a costo razonable.	✓	×	✓	×	✓	×
Presenta un diseño creativo.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Es personalizable. Se puede modificar la configuración y preferencias del usuario, ajustado a sus necesidades.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Es accesible y presenta facilidad de navegación.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Está actualizado a las necesidades educativas.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Presenta actividades variadas para presentar el vocabulario.	✓	×	✓	✓	×	✓
Variedad de componentes (insignias, puntos, niveles, logros...)	✓	×	✓	×	✓	×
Brinda retroalimentación al estudiante.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Motiva a los alumnos a ingresar con frecuencia.	✓	×	✓	✓	✓	✓
Fomenta la comunicación entre los estudiantes.	×	×	✓	✓	×	×

Promueve habilidades cognitivas (crear, analizar, evaluar)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Promueve el aprendizaje de vocabulario.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Aumenta el repertorio de vocabulario.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Facilidad de creación de actividades.	×	✓	✓	✓	✓	✓
Accesible para fomentar el aprendizaje del vocabulario.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Simplifica la evaluación de estudiantes.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Promueve comunicación con padres de familia.	×	×	✓	×	×	×
Promueve la interacción con el estudiante.	✓	×	✓	✓	✓	×
Se puede aplicar en clases presenciales y remotas.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Como se muestra en la tabla, ninguna *app* o plataforma cumple con todos los aspectos evaluados. Cada una de ellas tiene aspectos positivos como negativos, todo depende de para qué se vaya usar y cuál es el objetivo que se quiere lograr.

La aplicación Boomcards le falta el aspecto de fomentar la comunicación entre los estudiantes, pues no existe la opción en que los alumnos puedan interactuar con sus compañeros. De la misma forma, no cumple con la facilidad de la creación de actividades, pues lleva tiempo el crear cada uno de los juegos y elegir el tipo de reactivo en cada uno de ellos. Igualmente, le hace falta el promover comunicación con padres de familia. No tiene la opción de agregar un tutor para que este mismo pueda ver los resultados del estudiante. Sin embargo, esta *app* muestra muchos aspectos positivos como cumplir con los objetivos educativos, presenta actividades variadas para el uso de vocabulario, se puede aplicar en clases presenciales y remotas, entre otras.

En seguida, se encuentra la plataforma Brainscape. En la tabla se puede encontrar que tiene como positivo el que funciona con cualquier sistema operativo, presenta un diseño creativo, es accesible y presenta facilidad de navegación, está actualizado, promueve aprendizaje de vocabulario, aumenta el repertorio de vocabulario, entre otros. Sin embargo, se encuentra como negativo el que no presenta variedad de idiomas en su interfaz., no se tiene variedad de actividades para presentar en vocabulario, pues sólo se muestran las fichas que se

necesitan aprender. Igualmente, algo negativo es que no motiva a los alumnos ni presenta variedad de componentes como insignias, puntos, niveles. Esta plataforma es para poder estudiar vocabulario.

La siguiente plataforma evaluada fue ClassDojo, la cual tiene como positivo que es cumple con los propósitos de la clase, es accesible, tiene un diseño creativo, brinda retroalimentación al estudiante, motiva a los alumnos a ingresar con frecuencias, promueve comunicación con los alumnos y padres de familia, así como se puede aplicar en clases presenciales y remotas. Aunque todas las casillas están marcadas como positivas, es importante remarcar que algunos aspectos como promover el aprendizaje del vocabulario, aumentar el repertorio de vocabulario y accesible para fomentar el aprendizaje de vocabulario dependerá mucho del maestro y de su creatividad para asignar actividades de portafolio adecuadas que promuevan estos aspectos.

Otra plataforma evaluada fue Nearpod. Esta plataforma tiene como positivo el que cumple con los propósitos educativos, tiene variedad de idiomas, es accesible y presenta facilidad de navegación, está actualizado a las necesidades educativas, presenta actividades variadas para presentar el vocabulario y lo promueve., simplifica la evaluación de los estudiantes, entre otros aspectos. Lo que se encontró como negativo es que no contiene variedad de componentes gamificados como son los puntos, insignias, regalos, eso pasa porque es una plataforma para diseñar presentaciones interactivas para las clases. Igualmente, se halló como negativo el que aunque es una plataforma gratuita con algunas opciones, el costo de la membresía es alto si se quiere tener una variedad de opciones a utilizar en el diseño de las presentaciones así como al momento de presentarlas a los estudiantes.

La plataforma Quizizz muestra como positivo el que cumple con los propósitos educativos, tiene variedad de idiomas, funciona con cualquier sistema operativo, es gratuito y su membresía es accesible, presenta un diseño creativo, así como promueve el aprendizaje y el aumento de vocabulario. Lo que se encontró como negativo es que no presenta actividades variadas para presentar el vocabulario y no existe comunicación entre pares ni con los padres de familia.

Por último, se evaluó la plataforma Quizzlet. Esta *app* o plataforma tiene como positivo el que presenta variedad de idiomas, funciona con cualquier sistema operativo, tiene un diseño creativo, tiene una interfaz amigable, presenta actividades variadas para el aprendizaje de vocabulario, promueve y aumenta el repertorio de vocabulario, promueve retroalimentación, tiene facilidad para crear actividades, Sin embargo, lo negativo de esta *app* es que a pesar de que tiene la versión gratuita, el comprar la membresía es costoso. De la misma forma, no tiene variedad de componentes gamificados, no fomenta la comunicación entre los estudiantes, ni promueve comunicación con padres de familia.

Flores (2015) menciona que con la variedad de herramientas digitales que existen hay que recordar que el uso de una determinada *app* el docente debe de usarlas de acuerdo con los participantes y el objetivo, y combinarlo con el enfoque o la estrategia de aprendizaje de idiomas adecuado al nivel educativo.

Para finalizar esta sección, se presentan los resultados de la evaluación de las clases por parte de los coordinadores. En esta evaluación se les pidió a tres coordinadores que llenaran la lista de cotejo diseñada y que se encuentra en el Apéndice F. Los coordinadores que evaluaron fueron el coordinador de inglés a nivel campus, coordinadora de inglés a nivel instituto y coordinadora de preescolar a nivel campus. Los coordinadores ingresaron en varias ocasiones a las clases del grupo B para observar la implementación de las actividades gamificadas.

Cabe destacar que la evaluación del desempeño docente fue importante agregarla debido a que se da otra perspectiva de la aplicación de la propuesta. De Chaparro et al. (2008) señalan que evaluar el desempeño de alguien significa valorar las fortalezas y lo que se necesita trabajar para ejercer un cargo determinado para así mejorar la calidad del puesto que se está desempeñando. La evaluación del desempeño docente es un proceso que busca analizar la práctica docente, generar una retroalimentación y sirve como un elemento de mejora de competencias, práctica y habilidades de los profesores, mismas que llevarán a la transformación de su enseñanza.

Los tres coordinadores marcaron como positivos el tener planeación y registro al día orden y decoración de espacio de trabajo, se presentó la rutina diaria, se tiene calidad del

material usado durante la clase, uso y manejo de herramientas digitales, clases creativas y dinámicas, interacción con los alumnos, control de grupo, uso de material atractivo y de acuerdo con la edad de los alumnos. No obstante, se marcaron algunos aspectos como negativos. Un coordinador marcó como negativo la revisión de evidencias y el iniciar/terminar puntualmente las clases. Otro coordinador marcó como negativo únicamente el iniciar/terminar puntualmente las clases.

En cuanto a los comentarios y/o observaciones se transcribieron lo que mencionó cada uno de ellos.

Coordinador 1: *“Miss Andrea, your classes are structured and well organized. There is a lot of detail in your work. Your classes are interactive and engaging. You can do more to make sure all the students are participating. You’re a talented speaker and teacher. You have a multitude of ideas and it shows with your creativity.”*

Coordinador 2: *“Good job by always being vocal even during evidences technical difficulties. Very good with visuals and added technology. Good work adding music in English while the students are working. You are very active in class and you keep kids involved. You give clear explanations and you speak well in class.”*

Coordinador 3: *“Excelente trabajo Miss Andrea, se observa que los alumnos ya saben que es lo que tienen que hacer y cuando, les encanta participar en los juegos y eso se debe a que has creado un ambiente o escenario perfecto para ellos. Excelente organización. Felicidades Miss Andrea, asombroso trabajo, cada día me sorprendes más.”*

Con los resultados de la fase de evaluación se pudo contestar a la pregunta de investigación acerca de cómo implementar la estrategia de gamificación evitando que los alumnos pierdan el interés en el aprendizaje del vocabulario, pues pudimos observar que utilización de una variedad de aplicaciones gamificadas pudo atrapar el interés de los alumnos y mostrar resultados prometedores sobre la adquisición del vocabulario. En el grupo de preescolar B tuvo mejores resultados al ser ellos los que usaron la gamificación como medio de aprendizaje y tuvieron una constante retroalimentación sobre su progresión en el curso.

4.4. Evaluación de la Propuesta Didáctica

En esta última sección del capítulo y después de haber mostrado los resultados de la implementación de la propuesta didáctica se hace necesario evaluar la propuesta didáctica y si se lograron los objetivos planteados.

El objetivo general que se planteó en la propuesta didáctica es que los alumnos puedan identificar y usar los conceptos relacionados con el tema de la comida a través de la estrategia de la gamificación. De acuerdo con las observaciones y los resultados de la implementación se llega al resultado que si se logró el objetivo, pues los alumnos pudieron identificar palabras del vocabulario presentado a través de la gamificación.

En cuanto a los objetivos específicos, el primero que se encuentra es identificar vocabulario acerca de la comida, así como expresar preferencias en la alimentación. Los alumnos a través de la presentación de su collage a través del video pudieron demostrar que son totalmente capaces de identificar los alimentos en inglés y expresar lo que les gusta y lo que no.

Igualmente, como objetivo específico se encuentra que el clasificar la comida en grupos alimenticios. Los alumnos por medio de las actividades del libro y juegos lograron clasificar los alimentos según su grupo alimenticio. Algunos mostraron dificultad para identificar algunos cereales.

En lo que corresponde al objetivo de reconocer los beneficios de una buena alimentación. Los alumnos demostraron que conocen los alimentos que aportan nutrientes a nuestro cuerpo y lo que no. Inclusive algunos mencionaron que conocen los sellos de la Secretaría de Salud en los empaques y que significa que son comida no saludable.

De la misma manera, los alumnos pudieron diferenciar los distintos tiempos en la comida del día. Mostraron su menú a la clase y qué hora comen esas comidas. Los niños compararon los momentos del día con imágenes y la vida real, pues conocen que al salir es sol es mañana, cuando está brillando es tarde y cuando aparece la luna ya es noche.

En el objetivo de describir sabores y texturas que tienen los alimentos, los alumnos identifican la gran mayoría de los sabores en los alimentos. En cuanto a las texturas, aun necesitan practicar el vocabulario, pues fue algo difícil para ellos el aprenderse las palabras.

En el objetivo de conocer los diferentes platillos típicos de algunos países del mundo, compartiendo ideas, opiniones y gustos. Los alumnos estuvieron atentos a la explicación a

través de Nearpod y pudieron conversar con sus compañeros acerca de lo que opinaban acerca de los distintos alimentos que se consumen en el mundo. Se logró el objetivo de conocer y compartir sus ideas de los platillos típicos en algunos países del mundo.

Los últimos dos objetivos se lograron en conjunto. Los estudiantes lograron conocer diversos utensilios de comida, identificar verbos relacionados con la cocina al momento de seguir una receta y presentar los pasos a seguir para preparar un platillo.

Conclusiones

La escuela actual enfrenta el desafío de incluir la asignatura Inglés en Educación Básica, así como la utilización de herramientas tecnológicas. En nuestros días, existe una aceleración en los cambios sociales que demandan grandes esfuerzos por parte de los profesores para poder elevar la calidad educativa. Por ello, la investigación tuvo como objetivo general evaluar la eficacia de la utilización de la estrategia de gamificación en la enseñanza del idioma inglés.

Numerosas teorías fueron encontradas respecto a la adquisición del lenguaje, sin embargo, se consideraron únicamente aquellas que dieran relevancia a los elementos que caracterizaban esta propuesta de innovación. Las cuales sirvieron como elementos centrales para la búsqueda de la solución de la problemática planteada.

De acuerdo a los resultados obtenidos de la implementación de la propuesta didáctica se pudo validar la hipótesis de que la utilización de la estrategia de gamificación promueve la adquisición de vocabulario del idioma inglés en niños de edad preescolar en una institución privada. La enseñanza de una lengua extranjera en la edad infantil es uno de los mejores momentos para dar comienzo a este proceso, porque como es sabido, los alumnos pequeños tienen características que favorecen y facilitan la adquisición de una segunda lengua. No obstante, como menciona Moyles (1999), también se tiene que dominar la primera lengua, porque esto contribuye a un aprendizaje eficaz y no hay que olvidar que los primeros años de los niños es primordial implementar el juego, por lo que la gamificación como estrategia nos ayuda para el aprendizaje de un idioma, pues a través de ella que los niños se motivan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La gamificación como estrategia ha permitido a los docentes la búsqueda de actividades y recursos que favorezcan sus clases, de manera que se lleve a cabo una clase divertida, pero con un trasfondo pedagógico ajustado a las necesidades, intereses y ritmos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Los docentes tienen el trabajo de proporcionar la estructura y los ambientes adecuados para que se lleve a cabo el juego y haya un aprendizaje eficaz, es decir, que haya una relación entre estos dos aspectos.

La gamificación planificada cubre los contenidos de las diversas áreas, pero haciéndolo agradable, aceptado y comprendido por los participantes. Al incluirse en clases de lenguaje, en este caso del idioma inglés, proporciona a los alumnos un aprendizaje más fácil y divertido que genera varias habilidades como la creatividad, el socializar, actuar con seguridad, comunicarse mejor, por mencionar algunos. Al momento de implementar esta estrategia, el docente tiene que escoger cuál es el apropiado al nivel, interés y contexto de los estudiantes.

Existen muchas formas de aprender y la gamificación, junto con otras tendencias en la educación, está cambiando la forma en que las personas piensan sobre el aprendizaje, la educación y el reconocimiento del logro de habilidades. Involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje aumenta su compromiso en este proceso. En la forma más simple, la gamificación es aplicada como un recurso para acelerar los ciclos de retroalimentación y proporcionar un reconocimiento que aumente la participación de estudiantes y que se obtengan mejores resultados de aprendizaje (Burke, 2016).

Los objetivos específicos planteados dentro del trabajo se lograron cumplir gracias a la propuesta metodológica. Se pudieron identificar las dificultades específicas en el dominio del vocabulario en inglés en la primera parte del proyecto, la cual consistió en realizar un diagnóstico. En este diagnóstico se mostró que los alumnos tienen dificultad en identificar el vocabulario en inglés y hacer uso de este tanto de manera oral, como escrita. A la par, se muestra que las clases son monótonas, que el tiempo es limitado, así como los alumnos no le encuentran funcionalidad al idioma.

Asimismo, se cumplió con el objetivo de diseñar actividades gamificadas que pudieran ser implementadas en un tiempo determinado. Se diseñó la propuesta didáctica con actividades gamificadas y se estableció un tiempo para la implementación de cada una de ellas. Las actividades estuvieron completas y llamativas para los estudiantes.

Schwartz (2018) indica que además de que los profesores emplean estrategias de enseñanza de idiomas en el curso de enseñanza también aplican, consciente o inconscientemente, una variedad de estrategias que influyen en la motivación y en la actitud de los estudiantes hacia la educación, así como la adquisición de un idioma. La motivación y las actitudes son factores que influyen en el aprendizaje de idiomas.

Por su parte, Nicholson (2014) menciona que, el peligro de la gamificación basada en recompensas surge cuando el objetivo es crear un cambio a largo plazo en el comportamiento del sujeto, es decir, que se utilice una motivación extrínseca. Por esta razón, hay otra forma de motivar a los alumnos y esto es mediante la construcción de una motivación intrínseca. En lugar de ofrecer recompensas por el comportamiento, los diseñadores de experiencias gamificadas pueden crear sistemas que ayuden a los jugadores a encontrar sus propias razones para comprometerse. La teoría detrás de cómo hacer eso se conoce como teoría de la autodeterminación desarrollada por Deci y Ryan (2004). El concepto de esta teoría es que la motivación intrínseca es una combinación de tres necesidades psicológicas: competencia, autonomía y relación.

Existen otros elementos de diseño de actividades gamificadas que están disponibles y pueden generar un aumento en la motivación intrínseca. El uso de elementos de la gamificación ayuda a desarrollar motivación intrínseca y, por lo tanto, se genera una gamificación significativa. Por esto mismo, al momento de diseñar un sistema de gamificación significativo tendrá que proporcionar una variedad de experiencias y formas de participación para aumentar las posibilidades de que cada participante pueda encontrar algo que sea significativo. En este trabajo fue imprescindible conocer a los estudiantes para que tuvieran una percepción positiva hacia el uso de gamificación y, a la vez, integrar actividades de aprendizaje para lograr un alto desempeño académico.

El objetivo de implementar la estrategia de gamificación para motivar a los alumnos al aprendizaje de vocabulario en inglés se cumplió. La propuesta didáctica fue aplicada a alumnos de tercero de preescolar en una institución privada. Los alumnos estuvieron motivados para poder pasar cada uno de los niveles del juego. De la misma forma, las aplicaciones utilizadas que más ayudaron para motivar a los alumnos fueron ClassDojo, Nearpod y Boomcards, mismas que se eligieron de acuerdo al nivel socioeconómico de los alumnos y maestros, así como el nivel académico que los niños tienen y los objetivos del plantel. Estas aplicaciones tienen un diseño amigable tanto para los alumnos como para los padres y maestros.

A través de la investigación, se pudo demostrar que la innovación educativa basada en la estrategia de gamificación refleja resultados positivos en el aprendizaje del idioma de los alumnos. El desarrollo del diseño de las clases utilizando esta estrategia permitió incorporar distintas herramientas tecnológicas. De la misma manera, se enfrentaron grandes retos, donde tanto maestros como alumnos y padres de familia tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad de trabajo a distancia.

Uno de los limitantes en la investigación fue el tiempo, aunque se planearon las actividades dentro de un tiempo, se hubiera querido tener más para seguir implementando la gamificación y conocer si es viable a largo plazo. De la misma forma, se tenía pensado en un principio el realizarlo de manera presencial y con una interacción más cercana con los alumnos. No obstante, la contingencia que se vive en el mundo, propició a que los estudiantes se familiaricen y utilicen una variedad de las aplicaciones o plataformas digitales, así como otras herramientas tecnológicas.

El aprendizaje del idioma inglés en niños de preescolar es un tema muy amplio y puede quedar para próximas indagaciones porque es necesario cerrar la brecha que hay entre la concepción de roles del investigador y del maestro. Es decir, que los profesores realicen más investigaciones sobre los problemas pedagógicos que enfrentan en su práctica cotidiana, y con el aporte de teorías pedagógicas, intenten comprenderlos en su complejidad para elaborar nuevos conocimientos que permitan abordar dichos problemas con estrategias innovadoras.

Por tal razón, se exponen las recomendaciones para futuras investigaciones. Antes que nada, como ya se ha mencionado, es que se mantenga la investigación activa y actualizada sobre la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, pues es fundamental para poder seguir avanzando. El indagar ayuda a resaltar lo positivo y negativo de la implementación de ciertas metodologías en las clases de inglés, además de que fortalece el trabajo con los niños permitiendo así un aprendizaje efectivo de esta lengua extranjera.

Se sugiere para futuras investigaciones en este campo el investigar la gamificación en la modalidad presencial, así como llevarlo a otras áreas de conocimiento, con el objetivo de enriquecer la práctica educativa. Asimismo, se recomienda que se hagan planes de acción para el diseño, implementación y evaluación periódica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las

aulas utilizando la gamificación y tomando en cuenta el desempeño, tanto de los docentes como de los estudiantes.

Estos son sólo algunos de los puntos que se consideran pertinentes investigar con vistas al futuro con la finalidad de innovar la práctica docente y realizar un mayor esfuerzo para transformar la educación de un segundo idioma. Es necesario ir adoptando y adaptando pedagogías innovadoras que ponen en marcha estrategias de enseñanza de calidad, así como promover redes educativas como una forma de expandir el cambio profundo. Estas son cosas importantes y un poco difíciles de hacer, pero vale la pena cuando realmente queremos dar un salto y llevar a nuestros alumnos a su máximo potencial.

Referencias Bibliográficas

- Alba, E. L. C. (2019). ¿Escuela o no escuela? Nomenclatura y pedagogía de las instituciones de educación para niños de 0 a 6 años en México. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 21(2), 222-230.
- Albornoz Zamora, E. J., & Guzmán, M. C. (2016). Desarrollo cognitivo mediante estimulación en niños de 3 años. Centro desarrollo infantil Nuevos Horizontes. Quito, Ecuador. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8 (4). pp. 186-192
- Alghamdi, H. H. (2019). Exploring Second Language Vocabulary Learning in ESL Classes. *English Language Teaching*, 12(1), 78-84.
- Aljraiwi, S. (2019). Effectiveness of Gamification of Web-Based Learning in Improving Academic Achievement and Creative Thinking among Primary School Students. *International Journal of Education and Practice*, 7(3), 242-257.
- Alonso García, J.I. (2008). *Psicología* (3ª Edición). México: McGraw Hill.
- Ander-Egg, E., & Aguilar, M. J. (2006). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Argentina: Editorial Lumen/ Hvmanitas.
- Arango de Narváez, M. T., Infante de Ospina, E., & López de Bernal, M. E. (2006). *Estimulación Temprana*. Bogotá: Gamma
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ta edición). Fidas G. Arias Odón.
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 21(1), 32-39.
- Bartle, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1 (1). Consultado en Marzo 27, 2020, en <http://www.mud.co.uk/richard/hcde.htm>
- Bartle, R. A. (2004). *Designing virtual worlds*. Berkeley: New Riders.
- Basoz, T. & Can, T., D. (2016). The effectiveness of computers on vocabulary learning among preschool children: A semiotic approach. *Cypriot Journal of Educational Science*. 11(1), 02-08.
- Bell, K. (2018). *Game On!: Gamification, Gameful Design, and the Rise of the Gamer Educator*. Baltimore, United States: JHU Press.

- Bernaus, M. (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis educación.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Nagy, W., & Carlisle, J. (2010). Growth in phonological, orthographic, and morphological awareness in grades 1 to 6. *Journal of psycholinguistic research*, 39(2), 141-163.
- Berumen, G. M. D. S. G., Zermeño, M. G. G., & Mejía, I. A. G. (2013). Tecnología multimedia como mediador del aprendizaje de vocabulario inglés en preescolar. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (27), 1-22.
- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2018). Perceptions of students for gamification approach: Kahoot as a case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 13(02), 72-93.
- Billak, B. (2013). Second Language Acquisition at the Early Childhood Level: A 5-Year Longitudinal Case Study of Pre-Kindergarten Through First-Grade Students. *Tesol Journal*, 4(4), 674-696.
- Bohórquez, A. (2016), ¿Qué es la gamificación?. Bogotá, Colombia. *Compartir Palabra Maestra*. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/articulos-informativos/que-es-la-gamificacion>
- Britton, L. (2017). Jugar y aprender: el método Montessori: guía de actividades educativas desde los 2 a los 6 años. Paidós
- Broughton, G., Brumfit, C., Pincas, A., & Wilde, R. D. (2002). *Teaching English as a foreign language*. Routledge.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman.
- Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. Brookline, United States: Routledge.
- Bygate, M. (2003). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Caballero, B., Martínez, M. & Santos, J. (2019). La gamificación en la educación superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital. Vol. 1*. (pp. 69-78)
- Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M (2003) *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial GRAO Educación.
- Ciganda Azkárate, I. (2018). Aspectos básicos de la gamificación en Educación Infantil. (Tesis

- de Pregrado). Universidad de Valladolid, España.
- Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Instituto Cervantes (trad.), Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Subdirección General de Cooperación Internacional/Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones/Anaya. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Contreras, R. S. y Eguia, J. L. (Eds.) (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Barcelona: Institut de la Comunicació, Universidad Autónoma de Barcelona.
- De Chaparro, G. J., Romero, L. J., Rincón, E., & Jaime, L. H. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de lingüística hispánica*, (11), 167-178.
- De Murzi, M. F. E. (2004). La Educación Preescolar un derecho que tiene la infancia a participar en situaciones educativas que sirvan para impulsar su desarrollo integral. *Acción pedagógica*, 13(2), 136-140.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). (2004). *Handbook of self-determination research*. University Rochester Press.
- Delval, J. (2006). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15).
- Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia. *Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4865/1/514517%20historia.pdf>*
- Escamilla, J. (2011). *Selección y uso de tecnología educativa*. México: Trillas.
- Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. *Laurus*, 12(21), 169-194.
- Flores, J. F. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54.
- García, A. (2015). *Gestión del aula y gamificación: Utilización de elementos del juego para mejorar el clima de aula* (Tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España.
- García-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, A., Torres-Toukoumids, Á., (2018). Educar para los nuevos Medios. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. Ecuador: Abya-Yala

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Garvey, C. (1994). *El juego infantil*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, J. J. H. (2012). *La educación preescolar en México: orígenes y evolución 1970-2012* (Doctoral dissertation, UPN-096).
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson Longman,.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Education.
- Huizinga, J. (2014). *Homo Ludens* IIs 86. Routledge.
- Iracheta, E y Solís, M. (2010). El inglés y la educación audiovisual en niños y niñas preescolares. Área Técnica, Preescolar Valle de Toluca/SEIEM. México.
- Juul, J. (2011). *Half-real: Video games between real rules and fictional worlds*. Londres: MIT Press.
- Kapp, K.M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in learning and education*. Springer, Cham.
- Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. *Proceedings of 9th International Balkan Education and Science Conference*.
- Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. D. (2009). *Principles and practice in second language learning*. New York: Pengamon Prees.
- Krashen, S. D. (2013). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Lamrani, R., Chraibi, S., Qassimi, S., & Hafidi, M. (2018, October). Gamification and serious games based learning for early childhood in rural areas. In *International Conference on Model and Data Engineering* (pp. 79-90). Springer, Cham.
- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Lendínez-Monzó, F. (2018). *Gamificación del aula para la enseñanza de una lengua*

- extranjera*. (Tesis de pregrado) Universidad de Jaén, España.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Manga, A. M. (2008). Lengua Segunda (L2) Lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital*, 16(0).
- Mayo, M. D. P. G., & Lecumberri, M. L. G. (Eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language* (Vol. 4). Multilingual Matters.
- McLeod, R. H., Hardy, J. K., & Kaiser, A. P. (2017). The effects of play-based intervention on vocabulary acquisition by preschoolers at risk for reading and language delays. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 147-160.
- Mercau, M. (2009). La enseñanza escolar temprana en inglés. *Casa del Tiempo*, 4(24), 43-46.
- Milton, J. (2009). *Measuring second language vocabulary acquisition* (Vol. 45). Multilingual Matters.
- Montero, R. L. (2020). Enseñanza del inglés a nivel preescolar en un contexto de educación pública. *Revista Educación*, 29-29.
- Moreno del Barrio, M. F. (2013). La enseñanza del francés en el aula de Educación Infantil.
- Moreno, A. I. (2015). La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 75-99.
- Moreno, E. (2005). ¿Por qué y para qué un nuevo programa de educación preescolar? *Cero en Conducta*, 20(51).
- Moreno, J. (2002). Aproximación teórica a la realidad del juego. Aprendizaje a través del juego. Ediciones Aljibe.
- Moyles, J. R. (1999). *El juego en la educación infantil y primaria* (Vol. 16). Ediciones Morata.
- Muelle, C. M. (2005). The history of kindergarten: From Germany to the United States. *COERC 2005*, 87.
- Muñoz García, C., Crespi Rupérez, P., & Angrehs, R. (2011). *Habilidades Sociales* (1 ed.). España: Paraninfo S.A.
- Muñoz, C. (Ed.). (2006). *Age and the rate of foreign language learning* (Vol. 19).

Multilingual Matters.

- Mustiarini, A. T. (2021). Investigation of Gamification In Learning Vocabulary. In *Bogor English Student And Teacher (BEST) Conference* (Vol. 2, pp. 21-25).
- Navarro Romero, B. (2010). Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta. *Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología*, 2, 115-128.
- Nicholson, S. (2015). A recipe for meaningful gamification. In *Gamification in education and business* (pp. 1-20). Springer, Cham.
- Nikolov, M. (2000). Teaching foreign languages to young learners in Hungary. En: An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond, editado por M. Nikolov y H. Curtain, pp. 29-40. Consejo de Europa.
- Niman, N. (2014). *The gamification of higher education: Developing a game-based business strategy in a disrupted marketplace*. New York: Springer.
- Oliva, H. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad Y Reflexión*, 44, 29-47. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Ollikainen, M. (2013). *On gamification*. (Master's thesis) University of Tampere, School of Information Sciences Computer Science.
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Paredes, J. (2002). El deporte como juego: un análisis cultural. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Pérez Martínez, M. G., Pedroza Zúñiga, L. H., Ruiz Cuéllar, G., & López García, A. Y. (2010). La Educación Preescolar en México. *Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- Pimienta, J. y de la Orden, A. (2012). *Metodología de la investigación*. Estado de México, México: Pearson.
- Placeres, R., Balderas, I., & Barrientos, H. (2009). Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación. *Universidad Politécnica Hispano Mexicana*. México.
- Ramírez, J. L., Pamplón, E. N., & Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(60).
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [20 de febrero de 2020].

- Reyes, E. G., & Pérez, L. V. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rizo, F. M., & Blanco, E. (2010). La evaluación educativa en México: experiencias, avances y desafíos. *Los grandes problemas de México. VII. Educación*, 89.
- Rodríguez Lara, L. F. (1980). English as a foreign language in our school. *Cauce*, 3, 307-329.
- Rubio, J., & Conesa, M. I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169-185.
- Sánchez Quishpe, M. B. (2018). *Gamificación: una estrategia para la adquisición de vocabulario del idioma Inglés nivel pre-intermedio* (Master's thesis, Pontificia Universidad Católica del Ecuador).
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartz, M. (2018). *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents*. Springer, Cham.
- Secretaría de Educación Pública. (2011b). Programa de estudio 2011. *Guía para la educadora*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Lengua Extranjera. Inglés. Educación Básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Preescolar*. México: SEP.
- Secretaría de Gobernación. (2002). *Diario oficial de la federación*. Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Martes 12 de noviembre de 2002.
- Stringer, E. (2019). Theory in Educational Action Research. *The Wiley Handbook of Action Research in Education*, 139.
- Tamtama, G. I. W., Suryanto, P., & Suyoto, S. (2020). Design of English Vocabulary Mobile Apps Using Gamification: An Indonesian Case Study for Kindergarten. *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, 10(1), 150-162.
- Thornbury, S. (2006). *How to teach vocabulary*. Pearson Education India.
- Torres, C. (2007). *El juego como estrategia de aprendizaje en el aula*. Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable (CIDIS).

- Torres, C. M. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere*, 6(19), 289-296.
- Torres-Toukoumidis, Á., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). Aprender jugando. La gamificación en el aula. *Educación para los nuevos Medios*. Claves para el desarrollo de la competencia mediática en el entorno digital. Ecuador: Abya-Yala.
- Torres Zapata, S. (2019). El rol de las imágenes en el desarrollo de la memoria semántica y la construcción de la significación del objeto en la clase de inglés.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue.*, París. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755E.pdf>
- Urbina-Medina, H. (2015). La infancia y el porvenir. *Anales Venezolanos de Nutrición* 28, (2), 158-161. Fundación Bengoa.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weed, Kathryn Z., (2006). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. New York: Mc Graw-Hill.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2015). *The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win*. Wharton School Press.
- Weisleder, A., & Fernald, A. (2013). Talking to children matters: Early language experience strengthens processing and builds vocabulary. *Psychological science*, 24(11), 2143-2152.

Anexo 1. Programa AMCO

Unit 5	You will learn how or about	Warm Up	Storytelling	Listening and Speaking	Listening and Identifying Sounds	Vocabulary	Songs, Poems, and Rhymes
Being Healthy	<ul style="list-style-type: none"> my five senses healthy habits personal hygiene fruits and vegetables personal pronouns: I, we, it 	Who Ate the Apples?	Matt's Tablet	Fruits for a Picnic	horse whinnying, drums, heartbeat bus, parrot, fountain	pineapple, watermelon, strawberry, grapes, grapefruit, forty, hard, soft, rough, smooth, sour, bitter, salty, sweet, top, bottom, toothbrush, toothpaste, brush, onion, spinach, broccoli, tomato, potato	My Senses Brush Your Teeth!
Pages		p. 18	p. 19 - 22	p. 29	p. 17 - 18	p. 19 - 22	p. 23 - 25
Unit 6	You will learn how or about	Warm Up	Storytelling	Listening and Speaking	Listening and Identifying Sounds	Vocabulary	Songs, Poems, and Rhymes
Let's Eat!	<ul style="list-style-type: none"> breakfast lunch dinner to choose healthy food personal pronouns: they, you 	What Is Your Favorite Food?	A Trip to the Museum	Not in Unit 6	bouncing ball, cell phone, snoring base, hammering, alarm clock	cold, hot, hot dog, french fries, bread, sandwich, eggs, pancakes, jelly, yogurt, milk, juice, pizza, salad, spaghetti, chicken, meat, dessert, fish, ham, rice, cheese, fifty, sixty	I Love Eggs Yummy, Yummy!
Pages		p. 34	p. 35 - 38		p. 33 - 34	p. 35 - 38	p. 39 - 40

L3 U6 Class Sequence

D1 Daily Routine p. 33 Let's Eat! p. 34 What is Your Favorite Food? p. 41 Letters and Sounds Ll p. 103 Lion, Lion!	D2 Daily Routine p. 21 3D Shapes Are Here and There! p. 25 L Is For ... p. 104 Ll	D3 Daily Routine p. 35 Vocabulary p. 35-38 A Trip to the Museum p. 105 Let's Write	D4 Daily Routine p. 22 What's Hot? What's Cold? Listening and Speaking p. 27 Hot and Cold p. 106 Ft	D5 Daily Routine p. 4 Gallop With Rhythm p. 35-38 A Trip to the Museum p. 39 Peter Eats ... p. 122 Dictation 1
D6 Daily Routine p. 42 Letters and Sounds Mm p. 39 I Love Eggs song p. 40 What Do You Like for Breakfast? p. 107 Mr. Mouse	D7 Daily Routine p. 23 Fifty Chart p. 29 M is for Mandala p. 108 Mm	D8 Daily Routine p. 36 Vocabulary p. 41 What We Like for Breakfast p. 109 Let's Write	D9 Daily Routine p. 24 Counting by Tens p. 31,33 Numbers by Tens p. 110 Mm	D10 Daily Routine p. 35,36 Review vocabulary words p. 44 Listening to Words' Sounds p. 42 Lunch Time! p. 43 My Healthy Lunch p. 122 Dictation 2
D11 Daily Routine p. 43 Letters and Sounds Nn p. 40 Yummy, Yummy Poem p. 44 Dinner on the Table p. 111 Smally Nose!	D12 Daily Routine p. 25 Healthy Food for Me! p. 35 Noodles on Letter N p. 112 Nn	D13 Daily Routine p. 37 Vocabulary p. 40 Yummy, Yummy poem p. 45 Good Food for Me! p. 113 Let's Write	D14 Daily Routine p. 26 More or Less p. 37 Fruity Sixty p. 114 Nn p. 115 Review	D15 Daily Routine p. 45 Listening to Words' Sounds p. 33 Listening and Identifying Sounds p. 27 Mr. Alligator Loves Big Numbers p. 118 Letter Review p. 122 Dictation 3
D16 Daily Routine p. 46 Do These Words Rhyme? p. 46 Smart Choices p. 47 Personal Pronouns p. 177 My Spelling Words	D17 Daily Routine p. 48 Personal Pronouns p. 34 Listening and Identifying Sounds p. 47 Do These Words Rhyme? p. 118 Let's Read	D18 Daily Routine p. 38 Vocabulary p. 35-38 A Trip to the Museum Drama - Cutouts Unit 6 p. 119 Let's Practice	D19 Daily Routine p. 37, 38 Review vocabulary words p. 48 Letters Review p. 28 Addition p. 120 Let's Read and Write p. 121 What's Missing?	D20 Daily Routine p. 122 Dictation 4 This is What I Have Learned! Unit 6 Portfolio Unit 6

Apéndice A. Formato Diario de Campo

Fecha						
Tema						
Objetivo						
Descripción de la actividad	Fortalezas		Áreas de Oportunidad			
Tecnología Utilizada						
	Si	No	¿Por qué?	Comentarios a considerar (imprevistos, modificaciones, etc.)		
¿Se logró el objetivo						
¿El tiempo fue adecuado?						
¿Se involucraron los alumnos						
¿El material fue adecuado?						
¿Las consignas fueron claras?				Asistencia	Faltas	Total de alumnos

Apéndice B. Evaluación diagnóstica

Name: _____	
Group: _____	

1. Look at the pictures and identify them.



2. Look and draw something that you like or know the name of that is related to each picture.

<p>weather</p> 	<p>clothes</p> 
<p>food</p> 	<p>animals</p> 

3. Look and find the object. Follow your teacher's directions.



4. Match the next pictures according to how they travel.



boat



truck



airplane



air



water



land

5. Look, read, spell and write the words

	ant • •	<hr/> <hr/> <hr/>
	ball • • •	<hr/> <hr/> <hr/>
	car • • •	<hr/> <hr/> <hr/>
	dog • • •	<hr/> <hr/> <hr/>
	egg • • •	<hr/> <hr/> <hr/>

Apéndice C. Rúbrica de Lenguaje Oral y Escrito

	Nivel de desempeño/Criterios de evaluación	Insuficiente	Básico	Satisfactorio	Sobresaliente	Puntaje
		1	2	3	4	
Lenguaje Oral	Escucha atentamente textos que le son leídos y reconoce el vocabulario.	Le cuesta escuchar atentamente textos que le son leídos por lo tanto no reconoce el vocabulario.	Escucha atentamente textos que le son leídos y reconoce poco vocabulario.	Escucha atentamente textos que le son leídos y reconoce la mayor parte del vocabulario.	Escucha atentamente textos que le son leídos y reconoce todo el vocabulario.	
	Reconoce el vocabulario presentado en imágenes en clase en el idioma inglés.	No reconoce el vocabulario presentado en clase en idioma inglés.	Reconoce poco vocabulario presentado en clase en el vocabulario inglés.	Reconoce suficiente vocabulario presentado en clase en el idioma inglés.	Reconoce todo el vocabulario presentado en clase en idioma inglés.	
	Pronuncia el vocabulario en inglés.	Su pronunciación resulta difícil de comprender.	Demuestra pronunciación comprensible a pesar de no ser completamente clara.	Pronuncia correctamente la mayor parte del vocabulario.	Pronuncia claramente y correctamente el vocabulario.	
	Clasifica el vocabulario presentado con el contenido de un tema.	Presenta dificultad para clasificar el vocabulario con el contenido de un tema.	Clasifica poco vocabulario con el contenido de un tema.	Clasifica el vocabulario con el contenido de un tema, pero con algunos errores.	Clasifica todo vocabulario presentado con el contenido de un tema.	

	Utiliza el vocabulario de idioma inglés aprendido para expresarse de manera oral en su vida cotidiana.	No utiliza el vocabulario en lenguaje oral en su vida cotidiana	Utiliza poco vocabulario en su expresión oral en la vida cotidiana.	Utiliza diverso vocabulario para expresarse de manera oral en su vida cotidiana	Utiliza el vocabulario en inglés en su vida cotidiana
	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario presentado en clase	Le es difícil comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario presentado en clase	Comprende muy poco los textos breves y sencillos que contienen vocabulario presentado en clase	Comprende la mayor parte de los textos breves y sencillos que contienen vocabulario presentado en clase	Comprende textos breves y sencillos que contienen vocabulario presentado en clase
Lenguaje Escrito	Identifica el vocabulario escrito.	No identifica el vocabulario presentado de manera escrita.	Identifica poco vocabulario presentado de manera escrita.	Identifica varias palabras de manera escrita.	Identifica el vocabulario presentado de manera escrita.
	Escribe de manera autónoma el vocabulario que les es dictado.	No escribe de manera autónoma el vocabulario que le es dictado.	Escribe algunas letras del vocabulario que le es dictado.	Escribe el vocabulario que le es dictado con ayuda.	Escribe de manera autónoma el vocabulario que le es dictado.
					Total de puntos:

Apéndice D. Formato de Planeación

Nivel			
Tema			
Objetivo			
Contenido	Reglas		Modalidad
	Herramientas TIC	Número de jugadores	
Periodo	Tiempo	Actividades	Recompensas
		Misión	
		Misión	
		Desafío	

Apéndice E. Lista de Cotejo

Nombre de la App o plataforma:			
Aspectos a Evaluar		Si	No
Diseño de app	Cumple con los propósitos educativos.		
	Presenta variedad de idiomas.		
	Funciona con cualquier sistema operativo.		
	Es gratuito o a costo razonable.		
	Presenta un diseño creativo.		
	Es personalizable. Se puede modificar la configuración y preferencias del usuario, ajustado a sus necesidades.		
	Es accesible y presenta facilidad de navegación.		
	Está actualizado a las necesidades educativas.		
	Presenta actividades variadas para presentar el vocabulario.		
Variedad de componentes (insignias, puntos, niveles, logros...)			
Estudiante	Brinda retroalimentación al estudiante.		
	Motiva a los alumnos a ingresar con frecuencia.		
	Fomenta la comunicación entre los estudiantes.		
	Promueve habilidades cognitivas (crear, analizar, evaluar)		
	Promueve el aprendizaje de vocabulario.		
Docentes	Aumenta el repertorio de vocabulario.		
	Facilidad de creación de actividades.		
	Accesible para fomentar el aprendizaje del vocabulario.		
	Simplifica la evaluación de estudiantes.		
	Promueve comunicación con padres de familia.		
Promueve la interacción con el estudiante.			
Se puede aplicar en clases presenciales y remotas.			
Observaciones:			

Apéndice F. Evaluación de Coordinadores

Maestra (o): Andrea Mauleon **Grupo:** K3 B **Fecha:**

Observación		
Evaluación	SI	NO
Planeación y Registro al día.		
Orden y decoración de su espacio de trabajo.		
Rutina diaria.		
Calidad del material usado durante la clase, presentaciones, videos, etc.		
Uso y manejo de herramientas o recursos digitales.		
Revisión de evidencias.		
Actitud y movimiento de la maestra durante la clase. Clases creativas y dinámicas.		
Relación maestra - alumno (Interacción de la maestra con los alumnos).		
Control de grupo.		
Inicia y termina puntualmente sus clases.		
Uso de material atractivo y de acuerdo a la edad de los alumnos.		
Comentarios/Observaciones:		

Apéndice G. Carta Permiso

Carta permiso

Estimados Padres de Familia

Es un gusto saludarles y a su vez solicitarle el consentimiento para la participación de su hijo/a en el proyecto que estoy llevando a cabo llamado *“El uso de la gamificación como estrategia didáctica para la adquisición de vocabulario en Inglés”*, para la obtención de grado de Maestría en Lingüística Aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras, en la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Durante la intervención de aplicarán evaluaciones y pruebas pilotos que se grabarán y se tomarán fotos. Estos serán utilizados únicamente con fines académicos e investigativos

Por este motivo, al final se muestra un formato de consentimiento informado en el que usted como representante legal del menor autoriza la interacción, evaluación y grabación de su hijo en las actividades del proyecto.}

Esperando contar con su apoyo, me despido de usted.

Cordialmente,

Andrea Mauleon

Lic. En Educación Preescolar

Yo, _____, padre del
alumno _____ que cursa actualmente 3° de
preescolar, autorizo que mi hijo/a participe en el proyecto de *“El uso de la gamificación como estrategia didáctica para la adquisición de vocabulario en Inglés”* para la toma y uso de fotografías y grabaciones en diversas actividades educativas realizadas dentro de la jornada escolar, mismas que serán usadas para fines educativos.

Fecha: _____ Firma: _____

Apéndice H. Mapa Interactivo



Apéndice I. Evaluación (video)**K3 GRADE****FEBRUARY
EVALUATION****DELIVERY DATE:
22.02.21****LANGUAGE ARTS & MATHEMATICAL THINKING****Instructions of making your own cooking tutorial:**

1. With the help of your parents choose a food recipe. You can choose your favorite meal. Make sure to choose something healthy.
2. Write down in your notebook the list of ingredients and all the steps to prepare the food. You can add drawings to present each step.
3. Gather up all the ingredients and utensils, go to the kitchen and start cooking.
4. Record a video of yourself cooking. Explain in the video by your own voice the list of ingredients and the instructions for each step in cooking the recipe. (Use the vocabulary seen in class).
5. Show people the end result.

TIPS OF HOW TO MAKE YOUR VIDEO:

- Make a recipe shot list: Write down a list of all the recipe steps and ingredients used in the video.
- Film each recipe step in separate 10 to 15-second shots. This works much better when editing the video.
- Fully charge phone & put the phone in airplane mode, so as not to be disturbed by notifications.
- Always shoot in a ***HORIZONTAL ORIENTATION*** and not in vertical for high quality.
- Parts of the video:
 - **Introduction**: Say hello and talk about the recipe you are going to cook. (“Hello, my name is _____ and today we will cook _____.”)
 - **Ingredients**: Say what you need to prepare your food. (“We need _____.”)
 - **Cooking**: Steps of cooking the recipe. (Step 1, _____, Step 2, _____, Step 3, _____, Step 4, _____.”)
 - **Show finish dish**: Show the end result. (“Enjoy your food/meal.”)
 - **Exit**: This is ..., say thank you and say goodbye.



Project Assessment	
	Aspects
Language Arts	Introduces herself/himself. (“Hello, my name is _____”).
	Use vocabulary words seen in class.
	Pronunciation.
	Writing Skills (Recipe in the notebook).
Mathematical Thinking	Follow the sequence. (Step 1, Step 2, Step 3....)
	Use numbers to describe quantities. (measurement)
Creativity	Make sure that your dish looks tasty.
	Originality

Vocabulary Unit 5 & 6.

The image displays four 'Home Schooling' vocabulary cards arranged in a 2x2 grid. Each card features a grid of images with corresponding labels below them. The top-left card includes: pineapple, watermelon, strawberry, grapes, grapefruit, 40, hammer, soft, rough, smooth, sour, bitter. The top-right card includes: salty, sweet, top, bottom, toothbrush, toothpaste, brush, onion, spinach, broccoli, tomato, potato. The bottom-left card includes: cold, hot, hot dog, french fries, bread, sandwich, eggs, pancakes, jelly, yogurt, milk, juice. The bottom-right card includes: pizza, salad, spaghetti, chicken, meat, dessert, fish, ham, rice, cheese, fifty, sixty.

Example of a written recipe.

Portfolio Unit 5

Salad for Lunch

Recipe by: _____

_____ slices of _____

_____ slices of _____

_____ slices of _____

Mix everything in a bowl, place on top of _____ lettuce leaves.

Add _____ spoonfuls of dressing.

Enjoy!

Look at the picture and circle the correct word.



Actividad de dibujo

K3 Evaluation

11/42



Write the missing letter.

K3 Evaluation

12/42



Write the missing letter.



K3 Evaluation

13/42



Write the missing letter.



K3 Evaluation

15/42



Write the missing letter.



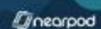
K3 Evaluation

17/42



K3 Evaluation

19/42



Write the missing letter.



Actividad de dibujo

K3 Evaluation

21/42



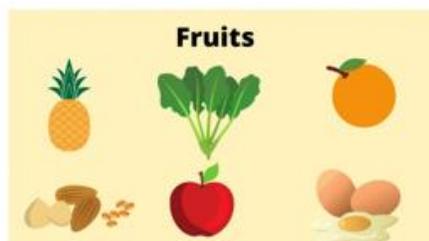
K3 Evaluation

22/42



Look at the pictures and circle the ones that are fruits.

Look at the pictures and circle the ones that are vegetables.



K3 Evaluation

23/42



K3 Evaluation

25/42



Look at the pictures and circle the ones that are cereals.

Look at the pictures and circle the ones that are protein.



K3 Evaluation

27/42



K3 Evaluation

29/42



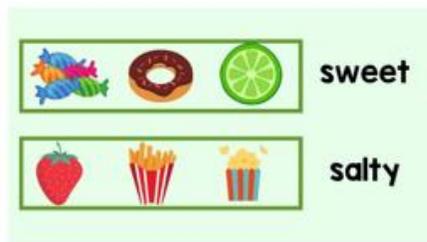
Look at the pictures and circle the ones that are dairy.



Read the word. Look at the pictures and cross the odd one out.



Read the word. Look at the pictures and cross the odd one out.



Complete the next sentences.

I like _____ 

She eats _____ 

Complete the next sentences.

We cook _____ 

He drinks _____ 

 **Awesome work!** 

