



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología



CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Rubio, mayo 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología



CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en
Educación

Autora: Montilla Yucumá Yohani
Tutor: Rosales César

Rubio, mayo 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO” SECRETARÍA**

A C T A

*Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio,” los Doctores: CÉSAR ROSALES (TUTOR), FREDY BENTI, MARCO TULIO MONCADA, NEOVE PEÑALOZA Y RAMÓN VILLAMIZAR, Cédulas de Identidad Números V.-9246689, V.-1583804, V.-9128709, V.-14776387 y CC.-13503805, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 698, con fecha del 23 de Febrero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: “CONSTRUCTO HERMENÉUTICO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO”, presentado por la participante MONTILLA YUCUMAYOHANI, cédula de ciudadanía N° CC.- 26471337 / pasaporte N° P.- BC492304, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos:*

DRA. CÉSAR ROSALES
C.I.N° V.- 9246689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DR. FREDY BENTI
C.I.N° V.- 1583804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. MARCO TULIO MONCADA
C.I.N° V.- 9128709

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEOVE PEÑALOZA
C.I.N° V.- 14776387

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**DR. RAMÓN VILLAMIZAR C.I.N° CC.-
13503805**

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA
SANTANDER COLOMBIA

DEDICATORIA

A Dios Todopoderoso, por acompañarme en cada etapa de este recorrido, brindándome la fortaleza necesaria para superar los desafíos y la sabiduría para alcanzar cada una de mis metas académicas y personales.

A mi familia, por ser el pilar fundamental de mi vida, por su amor incondicional, su confianza y su permanente apoyo en cada uno de mis sueños y metas. De manera muy especial, a la memoria de mi padre, quien hoy descansa en la eternidad, pero permanece presente en mi corazón y en cada uno de mis logros. Su ejemplo de esfuerzo, honestidad, humildad y perseverancia ha sido una inspiración permanente para seguir adelante y no desistir ante las adversidades. Este logro también le pertenece.

A mi hija, el regalo más hermoso que Dios me ha concedido, por ser mi mayor motivación para crecer, superarme y construir un mejor futuro. Su amor y su sonrisa fueron la fuerza que me impulsó a continuar en los momentos más desafiantes. De igual forma, a mi esposo, por su amor, comprensión, paciencia y apoyo incondicional durante este proceso. Gracias por creer en mí, acompañarme en cada etapa y brindarme la fortaleza necesaria para alcanzar esta meta.

Con profundo amor y gratitud, dedico este trabajo a quienes han sido la razón y el motor de mi esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y la luz que iluminó cada paso de este camino académico. Su amor y misericordia me permitieron superar cada obstáculo y alcanzar esta meta tan importante en mi vida.

A mi hija y a mi esposo, por su amor, paciencia y comprensión durante este proceso. Gracias por acompañarme en cada momento, por creer en mí y por ser mi motivo más grande para continuar luchando por mis sueños.

A mi familia, por su apoyo incondicional y por ser el motor que me impulsó a seguir adelante. De manera muy especial, a mi padre, quien hoy habita en la eternidad, permanece vivo en mi corazón y en cada uno de mis logros. Su ejemplo de esfuerzo, humildad y perseverancia seguirá siendo mi mayor inspiración.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y a todos sus docentes, por brindarme los conocimientos, enseñanzas y herramientas necesarias para mi formación profesional y personal. Su compromiso con la educación dejó una huella significativa en este recorrido académico.

Y a mi tutor, César Rosales, por su orientación, dedicación y valioso acompañamiento durante el desarrollo de esta investigación. Sus aportes y apoyo constante fueron fundamentales para culminar este importante logro.

A todos ustedes, gracias por ser parte esencial de este capítulo tan significativo de mi vida.

TABLA DE CONTENIDO

ACTA DE APROBACIÓN.....	iii
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	1
SECCIÓN I.....	5
EL PROBLEMA.....	5
<i>Planteamiento del problema</i>	6
<i>Objetivos de la investigación</i>	13
Objetivo general	13
Objetivos específicos	13
<i>Justificación e importancia</i>	14
SECCIÓN II.....	18
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN	18
<i>Fundamentación filosófica</i>	26
<i>Recorrido diacrónico histográfico</i>	30
<i>Teorías que sustentan este estudio</i>	39
El constructivismo	39
La teoría del juego	42
La teoría del flujo	44
<i>Bases teóricas</i>	47
Gamificación concepto y su rol en la educación	47
El inglés como lengua extranjera	48
Componentes del idioma inglés	51
Habilidades lingüísticas del idioma inglés	53
La gamificación en el aprendizaje del inglés.....	55
El aprendizaje significativo.....	57
El Aprendizaje significativo y su asociación a la gamificación	62
<i>Bases legales</i>	64
SECCIÓN III.....	68

METODOLOGÍA COMO UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN	68
<i>Paradigma de la investigación</i>	68
<i>Enfoque de la investigación</i>	70
<i>Método de investigación</i>	71
<i>Fases del método hermeneútico</i>	74
Fase I: Comprensión previa del fenómeno de estudio (precomprensión)	75
Fase II: Fase comprensiva interpretativa	75
Fase III: Fase interpretativa o de fusión de horizontes	76
Fase IV: Fase de validación hermenéutica o contrastación teórica	77
<i>Escenario</i>	79
<i>Informantes clave</i>	82
<i>Instrumento y técnica de recolección de información</i>	85
Entrevista semiestructurada.....	86
<i>Procesamiento de los datos</i>	87
<i>Criterios de rigor y calidad en la investigación</i>	89
<i>Consideración ética en la investigación</i>	90
SECCIÓN IV	93
ACERCAMIENTO A LA DEVELACIÓN DE LA REALIDAD MEDIANTE EL ANÁLISIS. 93	
<i>Presentación de hallazgos en atención a las perspectivas de los informantes</i>	98
Perspectivas de los informantes	98
<i>Presentación de análisis y categorías emergentes</i>	102
<i>Análisis para la comprensión de la realidad social</i>	109
Categoría I: Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación	110
Categoría II: Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación	112
Categoría III: Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo y praxis.....	114
Categoría IV: Interpretaciones sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje	116
SECCIÓN V	120
PROCESO DE CONSOLIDACIÓN TEÓRICA	120
<i>La gamificación como facilitadora del bienestar y reductora del filtro afectivo</i>	120

<i>La cohesión grupal y el aprendizaje interconectado</i>	<i>122</i>
<i>Aprendizaje Significativo, Retención y Metacognición</i>	<i>124</i>
<i>El inglés como herramienta de vida</i>	<i>125</i>
<i>Contribución al conocimiento</i>	<i>127</i>
<i>Socialización con los informantes</i>	<i>128</i>
SECCIÓN VI	130
PROPÓSITOS, EN SÍNTESIS	130
<i>A manera de reflexión en atención a los propósitos del estudio</i>	<i>131</i>
<i>Orientaciones dirigidas a:.....</i>	<i>132</i>
<i>Proyección futuras investigaciones.....</i>	<i>133</i>
Referencias	135
ANEXOS.....	150
Anexo A. Validación de instrumento Dr. Fredy Bentti.....	152
Anexo B. Validación de instrumento Dra. Neove Rosselinne Peñaloza.....	161
Anexo C. Guion de Entrevista.....	110
Anexo D. Consentimiento informado para la aplicación del instrumento.....	172

LISTA DE TABLAS

1	Informantes clave	84
2	Cuadro de categorización de variables	88
3	Perspectivas de los informantes	98
4	Categorización de las entrevistas.....	102

LISTA DE FIGURAS

1 Ubicación geográfica: Institución Educativa El Rosario.....	81
2 Fachada de la Institución Educativa El Rosario	82
3 Categorías.....	103
4 Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación	110
5 Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación .	112
6 Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo	114
7 Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora.....	116
8 Consolidación teórica: constructo hermenéutico de la gamificación en la I.E. el Rosario	129



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Doctorado en Educación

Unidad de investigación: Educación Cultura y Cambio



Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología

CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO

Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora: Montilla Yucumá Yohani

Tutor: Rosales César

Fecha: mayo 2026

RESUMEN

Ante la necesidad de transformar la enseñanza del idioma inglés para superar modelos memorísticos y descontextualizados, esta investigación propuso la integración de metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista de su formación. El estudio tuvo como propósito generar un constructo hermenéutico sobre la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo del inglés a la luz del constructivismo. El abordaje metodológico se fundamentó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para develar los sentidos que los actores otorgan a sus experiencias. El escenario investigativo fue la Institución Educativa El Rosario en Tesalia, Huila, Colombia, involucrando a estudiantes de noveno grado. Los hallazgos revelaron que la gamificación actúa como un catalizador didáctico que potencia la motivación, reduce el filtro afectivo y favorece la cohesión grupal en el aula. Se concluye que el constructo derivado ofrece una base teórica y metodológica sólida para orientar la praxis educativa, permitiendo que el inglés sea percibido como una herramienta de vida y no solo como una asignatura escolar. Esta contribución académica busco impactar positivamente en el desarrollo socioafectivo y cognitivo del joven, promoviendo un aprendizaje auténtico y relevante en contextos reales.

Descriptores. Gamificación, aprendizaje significativo , inglés como lengua extranjera, constructivismo.

INTRODUCCIÓN

Con la aplicación de las pruebas PISA en Colombia, el gobierno nacional viene implementando unos cambios sustanciales en la calidad de la educación que se ofrece en todos los niveles, especialmente al reconocer la importancia del idioma inglés como lengua extranjera. Por tal razón, su enseñanza fue reglamentada en la Ley General de Educación (1994), impartándose desde de la educación básica primaria. Por lo tanto, se hace necesario la implementación de estrategias metodológicas que sean innovadoras, motivadoras y significativas que respondan a la demanda de la sociedad actual.

En el contexto educativo del siglo XXI, la globalización y la ubicuidad de las tecnologías digitales han transformado radicalmente las competencias requeridas para el éxito profesional y personal (Castellanos y Rojas, 2023). Esta realidad exige que las instituciones de educación básica secundaria evolucionen más allá de las prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales a menudo se centran en la repetición mecánica y la memorización gramatical, generando bajo interés y desmotivación en el estudiante. En este sentido, la gamificación nace como una técnica pedagógica novedosa, como lo plantea Karl M. Kapp (2012), “la gamificación implica el uso de elementos del juego en contextos no lúdicos para aumentar la motivación y el compromiso”, lo que permite transformar los procesos de enseñanza en experiencias más dinámicas, participativas y significativas para los estudiantes. De manera complementaria, Kapp (2012) señala que su finalidad es aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera se encuentra en el centro de este desafío. A pesar de su valor crucial en escenarios globalizados, su enseñanza enfrenta retos persistentes relacionados con la pasividad, la retención de conocimientos y la escasa participación activa en el aula (Rodríguez et al., 2024). Ante este panorama, el campo educativo ha explorado estrategias innovadoras que

promuevan la motivación intrínseca y la construcción activa del conocimiento. En esta misma línea, diferentes investigaciones han evidenciado que el uso de elementos propios de la gamificación favorece el compromiso, la motivación y la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, tal como lo plantean Hamari et al. (2014).

Una de las respuestas más prometedoras es la gamificación, definida como la incorporación de elementos y dinámicas de juego en contextos no lúdicos (Zambrano y Charris, 2024). Esta metodología se alinea con el constructivismo, al posicionar al estudiante como agente activo en su proceso de aprendizaje, favoreciendo la resolución de problemas, el pensamiento crítico y, consecuentemente, un aprendizaje significativo del idioma (Estrella et al., 2025). Sin embargo, la efectividad de la gamificación no reside solo en su aplicación, sino en la comprensión profunda de cómo es percibida por los estudiantes y cómo los elementos emergentes intervienen en el proceso de adquisición del lenguaje (Morales et al., 2025).

En este marco, la presente se propuso como objetivo principal la construcción de un constructo sobre la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma inglés a la luz del constructivismo. La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa El Rosario del municipio de Tesalia, Huila, Colombia, centrándose en las experiencias y percepciones de un grupo de estudiantes del grado noveno, empleando un enfoque cualitativo y el método de la teoría hermenéutica, que facilita la interpretación de los significados atribuidos por los actores clave al proceso. El informe final de esta investigación se presentó en una estructura que responde de forma progresiva a los propósitos del estudio, articulada en seis secciones principales:

Sección I: El Problema. Se presento la descripción y contextualización de la problemática que justifico esta investigación doctoral. Este apartado estableció la necesidad de innovación metodológica en la enseñanza del inglés, formulo los objetivos (general y específicos), y expone la justificación e importancia del estudio desde una perspectiva social, académica y pedagógica.

Sección II: Fundamentación Teórica. Constituyo el marco de referencia que sustenta el constructo propuesto. En él se abordaron los antecedentes de la investigación, así como las bases teóricas y conceptuales relativas a la gamificación, el aprendizaje significativo, la enseñanza del inglés como lengua extranjera, y los principios del constructivismo. Asimismo, se incluyeron las bases legales que enmarcan la implementación de estrategias innovadoras.

Sección III: Metodología como un Camino en Construcción. Se detallo el diseño metodológico de la investigación, incluyendo el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método de la teoría hermenéutica. En este capítulo se describió el escenario la selección de los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de datos (entrevista semiestructurada), y las categorías de análisis.

Sección IV: Acercamiento a la develación la realidad mediante el análisis. Se mostraron los hallazgos obtenidos del proceso de análisis e interpretación de la información recolectada, teniendo en cuenta los lineamientos metodológicos descritos en la sección III enmarcado en el paradigma interpretativo, bajo el enfoque cualitativo y sustentado en el método hermenéutico. Después de las entrevistas realizadas a los informantes claves, surgieron unas categorías emergentes con sus respectivas subcategorías que permiten comprender las percepciones y experiencias de los estudiantes frente a la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del idioma inglés. Las categorías emergentes se analizaron a la luz de las bases teóricas propuestas en la sección II y de otros aportes conceptuales que fortalecen la interpretación, lo que permite estableció una articulación coherente entre los datos empíricos y la fundamentación teórica de la investigación.

Sección V: Proceso de consolidación teórica. Presentó el constructo teórico que surge de integrar los resultados empíricos y las bases teóricas que fundamentaron la investigación. Según el análisis realizado, se develo que la gamificación favorece el bienestar emocional de los estudiantes, ya que disminuyo el filtro afectivo y contribuyo a potenciar la motivación hacia el aprendizaje del inglés. De igual forma, ayudo a la integración grupal, a fortalecer el trabajo colaborativo, y a procesos cognitivos como la

retención y la metacognición. Los hallazgos dejaron evidenciar que los estudiantes vieron al inglés como un área relevante que les ayuda en la parte académica, social y profesional. Por último, se resaltó la contribución teórica de la investigación y validación de los resultados obtenidos a través de la socialización con los informantes claves.

Sección VI: Propósitos, en síntesis. Mostró las reflexiones finales que se derivan del proceso de investigación sobre el uso de la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés. Derivado de la interpretación de los hallazgos, se consolidó un constructo teórico fundamentado en el constructivismo y el método hermenéutico. De igual manera, se formularon algunas orientaciones dirigidas a la institución educativa e integrantes de la comunidad educativa. Por último, se establecieron líneas de acción para futuras investigaciones, orientadas al fortalecimiento de proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés.

SECCIÓN I

EL PROBLEMA

El problema de investigación constituyó una situación concreta susceptible de ser comprendida, analizada o modificada. En este sentido, algunos autores resaltan su papel importante dentro del proceso de investigación Hernández et al. (2014) señalan lo siguiente:

Plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación. El paso de la idea al planteamiento del problema puede ser inmediato o bien tardar un tiempo considerable; depende de cuán familiarizado esté el investigador con el tema de su estudio, la complejidad misma de la idea, la existencia de estudios antecedentes, el empeño del investigador y sus habilidades personales. Antes, necesita formular el problema específico en términos concretos y explícitos, de manera que sea susceptible de investigarse con procedimientos científicos. Delimitar es la esencia de los planteamientos cuantitativos. (Hernández et al., 2014, p. 36)

A partir de lo expuesto, el problema se configura como el punto de partida de una investigación, porque orienta la formulación de los objetivos, el diseño metodológico y el análisis de los resultados. Por lo tanto, reconocer y definir de forma correcta el problema ayuda a justificar La importancia de la investigación y dirigir las acciones en la necesidad concreta del contexto educativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la justificación e importancia de la presente intención investigativa se enfatizó en la necesidad de entender como la gamificación puede ser una herramienta pedagógica que ayude al aprendizaje significativo del idioma inglés, especialmente en la educación básica secundaria. Su importancia se fundamentó en el enfoque constructivista que reconoce al estudiante como un actor

activo en la construcción del aprendizaje. Además, involucro elementos propios de la gamificación, los cuales sirvieron para despertar y mantener el interés de los estudiantes al hacer uso de la tecnología. Este estudio fue pertinente, ya que respondió a la necesidad de cambiar la forma tradicional por estrategias innovadoras que ayuden a mejorar la motivación de los estudiantes, lo cual sirve para contribuir a mejorar el rendimiento académico de los educandos en el área de inglés.

Planteamiento del problema

En el contexto educativo del siglo XXI, la globalización y la ubicuidad de las tecnologías digitales han elevado las expectativas del estudiante, quien, como nativo digital, está habituado a entornos de aprendizaje dinámicos e interactivos (Linne, 2022). Esta realidad choca con las prácticas pedagógicas tradicionales de la educación básica secundaria, las cuales, al centrarse con frecuencia en la repetición mecánica y la memorización gramatical, resultan monótonas y desconectadas de su mundo (Córlica, 2020).

En este escenario, el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera es la asignatura en la que este conflicto se manifiesta con mayor intensidad. Para el estudiante, la clase de inglés tradicional genera una experiencia marcada por baja motivación intrínseca y Pasividad: el idioma se percibe como un requisito académico sin relevancia personal inmediata, y el alumno adopta un rol pasivo en el que el contenido se recibe sin ser construido. Además, persiste un miedo al error y una retención limitada: la presión por la corrección gramatical y el temor a ser juzgado inhiben la participación activa y la comunicación espontánea en el aula, generando una ansiedad comunicativa que obstaculiza tanto la retención como la aplicación práctica del conocimiento. En este sentido:

Los estudiantes con alta motivación y una buena imagen de sí mismos tienden a tener mejores resultados, mientras que niveles bajos de ansiedad favorecen la adquisición. Por el contrario, aquellos con actitudes no óptimas no solo buscan menos input, sino que, aun cuando comprenden el mensaje, este no

logra llegar a los mecanismos responsables de la adquisición del lenguaje.
(Krashen, 1982, p. 30-31)

Lo anterior evidencia que los factores emocionales como la motivación, la confianza y la ansiedad influyen en la adquisición de un idioma, cuando la motivación es alta y la ansiedad es baja favorece el aprendizaje, por lo contrario, cuando no hay motivación y la ansiedad es alta se genera una barrera que impide el aprendizaje de un idioma.

Desde esta perspectiva, se observa un desarrollo insuficiente de competencias clave para el siglo XXI. Los métodos centrados en la repetición no logran fomentar habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas (Meléndez et al., 2024). Así, la enseñanza del inglés como lengua extranjera queda atrapada entre una motivación debilitada, una participación limitada y un enfoque formativo que no responde a las demandas contemporáneas, lo que dificulta la construcción de un aprendizaje significativo y transferible.

Ante esta problemática, la gamificación surge como una respuesta pedagógica alineada con el mundo digital del estudiante, con el propósito de transformar el aprendizaje pasivo en una experiencia activa y significativa. En este contexto, se define como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, orientados a potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes, tal como lo plantean Sebastian Deterding et al. (2011). Bajo este enfoque, se configura como un elemento orientador para la implementación de estrategias gamificadas que trasciendan la motivación superficial y promuevan procesos de aprendizaje activo y significativo en el estudiante (Werbach y Hunter, 2012).

En la enseñanza del inglés en la educación básica secundaria persisten metodologías centradas en la repetición mecánica, el enfoque gramatical tradicional y la memorización, lo cual ha generado desinterés y bajo nivel de participación entre los estudiantes. Harmer y Cates (2007) señalan que muchos docentes aún practican enfoques poco contextualizados que no responden a las necesidades comunicativas

reales ni promueven aprendizajes significativos; cuando el idioma se presenta aislado del contexto y sin sentido para el estudiante, este percibe la asignatura como irrelevante, afectando negativamente su interés, desempeño y compromiso.

Frente a este panorama, diversos estudios han propuesto enfoques alternativos como la gamificación, que promueven experiencias lúdicas e interactivas. Gee (2003) sostiene que los ambientes de aprendizaje inspirados en videojuegos pueden favorecer la construcción de conocimientos al activar el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la motivación intrínseca, generando entornos más estimulantes en los que los estudiantes se involucran activamente y construyen aprendizajes con sentido. Por ello, el análisis teórico de la gamificación en este contexto educativo resulta necesario para comprender su potencial en el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de educación básica secundaria.

En consecuencia, el aprendizaje del inglés en la educación básica secundaria enfrenta distintos retos asociados con la motivación y el compromiso; en este marco, la gamificación ha surgido como una estrategia que transforma la enseñanza tradicional mediante el uso de elementos lúdicos que buscan captar y mantener la participación activa de los estudiantes. Según Padilla (2023), su implementación en el aula requiere un análisis de la percepción de los estudiantes, dado que su efectividad depende de factores como la interacción, el diseño de las actividades y la apropiación de los contenidos. Al comprender estas percepciones, se puede construir un marco teórico que oriente la integración de la gamificación en los procesos de enseñanza del inglés, atendiendo a las dinámicas propias del grado 9° en la Institución Educativa El Rosario, del municipio de Tesalia (Huila).

La gamificación en la educación se ha abordado desde distintas perspectivas, considerando su relación con el aprendizaje significativo y la adquisición de segundas lenguas. Los estudios señalan que el uso de mecánicas de juego en contextos educativos puede facilitar la construcción del conocimiento al involucrar a los estudiantes en procesos de resolución de problemas y toma de decisiones. En esta línea Silva y Bracho (2023) plantean que “La gamificación en la enseñanza es

importante porque promueve la motivación, el compromiso, el aprendizaje activo, la orientación continua e inmediata, la colaboración y la personalización del aprendizaje, mejorando significativamente la experiencia educativa y el logro de los objetivos de aprendizaje”. Esto deja evidenciar que la gamificación favorece la participación del estudiante. Además, ayuda a construir el aprendizaje significativo desde un enfoque constructivista.

Por consiguiente, la formulación de fundamentos teóricos basados en la percepción de los estudiantes contribuye a generar un proceso de aprendizaje que incorpore la gamificación de manera estructurada. Torres et al. (2021) señalan que la literatura ha indicado que el diseño de experiencias de aprendizaje apoyadas en estrategias lúdicas debe considerar factores como la narrativa, la orientación permanente y la personalización de las actividades; estos elementos pueden incidir en la motivación y en la construcción del conocimiento, por lo que resulta oportuno examinar su papel en la enseñanza del inglés en el grado 9°, buscando aportar un marco teórico que oriente la aplicación de la gamificación en la educación básica secundaria, tomando en cuenta las experiencias y perspectivas de los estudiantes.

No obstante, el proceso de enseñanza del inglés en la educación básica secundaria presenta diversas dificultades en la motivación y el compromiso. En distintos contextos, se observa baja participación en las actividades de aprendizaje, lo que puede estar asociado a la falta de metodologías que fomenten la interacción y el interés en el aula. La enseñanza tradicional basada en la transmisión de conocimientos y la memorización de estructuras gramaticales limita la participación del estudiante; como consecuencia, se genera desinterés y una actitud pasiva frente al idioma, afectando la adquisición de competencias comunicativas. En respuesta, la gamificación se ha planteado como una alternativa para diseñar experiencias de aprendizaje que incorporen dinámicas lúdicas (Jambrina et al., 2021).

Entre los síntomas identificados en la enseñanza del inglés figuran la dificultad de desarrollar habilidades de comunicación oral y escrita; la falta de interacción en el aula y el énfasis en estructuras gramaticales contribuyen a que el aprendizaje del

idioma se perciba como un proceso mecánico y poco dinámico. En este contexto, la gamificación se presenta como una estrategia que facilita el aprendizaje mediante la experimentación y el desarrollo de actividades de resolución de problemas. Al incorporar elementos de juego, se busca que los estudiantes practiquen el idioma en situaciones que simulen escenarios reales de comunicación; por ello, su implementación requiere comprender cómo los estudiantes perciben estas estrategias y qué factores influyen en su participación y aprendizaje (Ñacato et al., 2024).

En correspondencia con lo anteriormente expuesto, el bajo rendimiento académico en el aprendizaje del inglés es otro síntoma observado, asociado a la ausencia de metodologías que animen la construcción del conocimiento y a la carencia de estrategias que promuevan la autonomía. Integrar elementos interactivos y de acompañamiento continuo se propone como una estrategia para el aprendizaje del inglés a partir de la práctica constante; no obstante, su efectividad depende de la implementación en el aula y de la percepción de los estudiantes respecto a su uso. Así, es necesario analizar qué elementos emergen en el proceso de aprendizaje y cómo pueden contribuir al desarrollo de competencias en el idioma (Moya y Malla, 2022).

La retención de conocimientos también se ve afectada; la enseñanza basada en repetición y evaluación memorística puede llevar al olvido de contenidos. Cotes y Díaz (2024) señalan que la gamificación busca generar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes participen y retengan mediante la interacción y el refuerzo. Para que estas estrategias sean efectivas, es necesario comprender qué dinámicas favorecen la permanencia del conocimiento y cómo la percepción de la gamificación influye en este proceso. De igual manera, la falta de participación en el aula es otra problemática: la metodología tradicional, centrada en la instrucción y la evaluación escrita, limita la interacción y la práctica comunicativa. La gamificación plantea la posibilidad de diseñar experiencias de aprendizaje en las que los estudiantes participen de manera dinámica y colaborativa; para evaluar su impacto, es necesario interpretar cómo perciben estas estrategias y qué elementos favorecen su involucramiento (Flores y Riquelme, 2022).

Por otra parte, la resistencia al uso de estrategias innovadoras en el aula también ha sido identificada como síntoma, pues los estudiantes pueden desconfiar de metodologías que se alejan del enfoque tradicional, influyendo en su disposición para participar en actividades gamificadas. Comprender cómo los estudiantes interpretan la gamificación y qué factores influyen en su aceptación es clave para el diseño de nuevas propuestas pedagógicas (Córica, 2020).

En ese mismo orden de ideas, las diferencias en los estilos de aprendizaje representan otro desafío: algunos estudiantes se sienten cómodos con enfoques tradicionales, mientras otros requieren estrategias dinámicas e interactivas. La gamificación tiene el potencial de atender estas diferencias ofreciendo distintas formas de participación y seguimiento del desempeño; es necesario analizar qué elementos son percibidos como motivadores o desafiantes y cómo influyen en el aprendizaje del inglés (Núñez, 2022). Asimismo, la falta de estrategias de enseñanza diferenciadas para distintos niveles de competencia lingüística es otra causa de desigualdades en el aprendizaje. La gamificación puede adaptar actividades a diversos niveles de desempeño, permitiendo que los estudiantes progresen a su propio ritmo (Díaz, 2021). Comprender la percepción estudiantil es necesario para evaluar su aplicabilidad en la educación básica secundaria y su relación con el desarrollo de habilidades en el idioma.

En consecuencia, las dificultades en la enseñanza del inglés impactan la competencia comunicativa de los estudiantes, limitando su capacidad para desenvolverse en contextos cotidianos y académicos. En respuesta, metodologías como la gamificación podrían promover dinámicas de aprendizaje participativas y vinculadas con la realidad de los estudiantes (Quispe, 2020). La desmotivación y el desinterés pueden generar actitudes negativas hacia el idioma y afectar la permanencia en el sistema educativo; la gamificación se propone para crear experiencias de aprendizaje en las que participen activamente, contribuyendo a modificar la actitud hacia el idioma y mejorar el compromiso (Ortega et al., 2020).

En continuidad con lo expuesto, los modelos tradicionales suelen provocar un aprendizaje fragmentado del inglés; la gamificación, al incorporar elementos interactivos y contextuales, facilita una experiencia de aprendizaje dinámica, la construcción de significados y la aplicación de conocimientos en contextos diversos (Rodríguez et al., 2020). De igual forma, el bajo rendimiento académico también se asocia a la ausencia de estrategias innovadoras; Crismán y Núñez (2020) señalan que la memorización de reglas y la reproducción de estructuras dificultan la aplicación de lo aprendido; la gamificación ofrece diversificar enfoques y mejorar la orientación pedagógica y participación.

En esta misma línea, la enseñanza del inglés puede afectar la autoestima y la confianza de los estudiantes; la falta de práctica comunicativa y la evaluación centrada en errores pueden generar ansiedad. La gamificación propone ver el error como parte del proceso de aprendizaje, reduciendo la ansiedad y fomentando la experimentación (Cruz, 2020). De igual manera, la adaptación de estrategias a las necesidades de cada estudiante puede eliminar desigualdades; la gamificación permite personalizar actividades y ajustar niveles de dificultad (Monroy et al., 2024).

En este contexto, en caso de incorporar la gamificación de manera estructurada en la enseñanza del inglés, es probable observar mayor involucramiento y mejoras en las habilidades lingüísticas. La integración de dinámicas lúdicas y sistemas de seguimiento pedagógico podría fortalecer la motivación y generar experiencias de aprendizaje interactivas. No obstante, su implementación requerirá un análisis de los elementos que los estudiantes valoran y de cómo ajustarlos a sus necesidades y expectativas. La investigación cualitativa permitirá comprender estos aspectos y generar un marco teórico que guíe la aplicación de la gamificación en el contexto educativo (Timbe et al., 2020).

Finalmente, para garantizar que la gamificación creativa en la enseñanza del inglés genere resultados positivos, es fundamental establecer mecanismos de seguimiento y ajuste. Según Almendra (2020), la evaluación continua del proceso permitirá identificar qué elementos favorecen el aprendizaje y cuáles requieren

modificaciones; la recopilación de datos cualitativos a través de entrevistas, grupos focales y observaciones facilitará el análisis de la percepción estudiantil y permitirá proponer mejoras para optimizar su aplicación en el aula. Con base en lo anterior, surge la siguiente pregunta ¿Cómo se puede generar un constructo hermenéutico sobre los significados que los estudiantes de grado noveno dan a la gamificación como aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés, desde el enfoque constructivista?

De manera complementaria, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno respecto a las actividades gamificadas en las clases de inglés? ¿Qué significados y elementos emergentes identifican los estudiantes en su aprendizaje del inglés a través de la gamificación? ¿Cómo se reflejan los fundamentos teóricos del aprendizaje y la gamificación en las experiencias de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria? ¿Qué categorías conceptuales emergentes surgen de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación y cómo contribuyen a la construcción de un constructo teórico?

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar un constructo a partir de las percepciones que los estudiantes de grado noveno dan a la gamificación como una herramienta de aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés, desde el enfoque constructivista.

Objetivos específicos

Develar las experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje significativo.

Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.

Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.

Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.

Justificación e importancia

La presente investigación analizó la gamificación en el aprendizaje del inglés, considerando su relación con teorías del aprendizaje significativo y enfoques que integran estrategias lúdicas en la educación (Vygotsky, 1978). Se examinaron modelos teóricos que explican la incidencia de la gamificación en la adquisición del inglés en estudiantes de educación básica secundaria. El estudio se orientó bajo un enfoque cualitativo, lo que posibilitó analizar la percepción de los estudiantes respecto a la gamificación como estrategia pedagógica (González et al., 2022). La recolección de datos a través de entrevistas, observaciones y análisis de experiencias permitirá identificar patrones en la interacción de los estudiantes con estas dinámicas dentro del aula.

Desde una perspectiva axiológica, se buscó aportar al desarrollo de prácticas educativas que promuevan la motivación y el compromiso de los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Barona et al., 2023). El análisis de la gamificación permite evaluar su viabilidad como estrategia que favorece la participación y la construcción del conocimiento en el aula. El desarrollo de este estudio aportó a la construcción de marcos conceptuales que permitan comprender nuevas estrategias para la enseñanza de segundas lenguas en el contexto del Doctorado (Zambrano y Charris, 2024). En relación con la Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología, este estudio

brindó elementos que pueden ser considerados en proyectos relacionados con innovación pedagógica y metodologías en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Desde la perspectiva de los nuevos conocimientos en el área, esta investigación permitió comprender cómo los estudiantes experimentan el aprendizaje del inglés cuando se incorporan elementos de gamificación. Se analizaron qué elementos de la gamificación pueden integrarse en el currículo escolar para fortalecer la enseñanza del inglés. Este estudio representó la oportunidad de profundizar en el análisis de estrategias innovadoras en la enseñanza del inglés y en la aplicación como metodología de aprendizaje (Carrillo et al., 2020). El desarrollo de esta investigación también contribuyó a la reflexión sobre el papel de las metodologías en la educación y sobre la importancia de generar propuestas que promuevan la participación estudiantil en el proceso de aprendizaje.

El desarrollo de esta investigación favoreció la comprensión de las percepciones de los estudiantes del grado noveno respecto a la gamificación creativa en el aprendizaje del inglés (Méndez y Juanías, 2023). A través del análisis cualitativo, se identificarán los factores que inciden en su motivación y participación cuando se implementan estrategias lúdicas en el aula. El estudio también facilitó la caracterización de los elementos emergentes que surgen en la enseñanza del inglés mediante la gamificación creativa (Parra et al., 2020). Se analizaron aspectos como la interacción entre estudiantes, la influencia del acompañamiento pedagógico y la manera en que las dinámicas de juego favorecen la construcción del conocimiento.

Los hallazgos de la investigación ayudaron a establecer fundamentos teóricos que expliquen cómo la gamificación puede incorporarse en el proceso de aprendizaje del inglés (Valenzuela, 2021). Se examinó la relación entre los principios de la gamificación y las teorías del aprendizaje significativo, con el objetivo de identificar su aplicabilidad en el contexto educativo. Esta investigación proporcionó información sobre la percepción de los estudiantes en el aprendizaje del inglés (González et al., 2022). Este conocimiento permitió evaluar en qué medida las estrategias basadas en el juego influyen en la motivación y participación en el aula.

El estudio también aportó criterios para la implementación de estrategias de gamificación en el contexto educativo (Magadán y Rivas, 2022). La caracterización de los elementos emergentes posibilitó la definición de los aspectos que favorecen el aprendizaje del inglés y de aquellos que requieren ajustes para su adecuada integración en el currículo escolar. Los hallazgos de la investigación contribuirán al desarrollo de un marco teórico sobre la gamificación creativa en la enseñanza del inglés, lo que permitirá orientar futuras investigaciones en este campo (Arce y Valdivia, 2020). La relación entre los principios de la gamificación y las teorías del aprendizaje será analizada para comprender su aplicabilidad en distintos niveles educativos.

El conocimiento generado a partir de esta investigación tuvo como finalidad proporcionar una base teórica y metodológica que permita comprender el papel de la gamificación creativa en el aprendizaje del inglés (Pinto et al., 2022). A través del análisis de la percepción estudiantil y la identificación de elementos emergentes en la enseñanza del idioma, se buscó generar información orientada a futuras intervenciones pedagógicas. Así el estudio aportó herramientas analíticas y conceptuales para evaluar la aplicabilidad de la gamificación en el aula (Game et al., 2024). La identificación de los factores que influyen en la participación y motivación de los estudiantes permitió establecer criterios para la planificación de estrategias de enseñanza dinámicas.

Los hallazgos de la investigación sentaron las bases para futuras indagaciones sobre metodologías en la enseñanza del inglés (Olmedo et al., 2024). A través del análisis de las experiencias de los estudiantes, se pudo evaluar la efectividad de la gamificación y su posible integración en diferentes contextos educativos. Los estudiantes de educación básica secundaria fueron los principales beneficiarios de esta investigación, ya que el estudio permitió analizar estrategias orientadas al mejoramiento de su experiencia de aprendizaje del inglés (Martinez et al., 2023). Así mismo, la identificación de elementos emergentes en la gamificación creativa facilitó la formulación de propuestas pedagógicas dirigidas a fomentar su participación y motivación en el aula.

De igual manera, el personal docente también se benefició de los hallazgos de esta investigación, ya que el estudio aportó criterios la integración de metodologías innovadores en la enseñanza del inglés (Gómez y Baya, 2022). La caracterización de los elementos que intervienen en la enseñanza del inglés a través de estrategias lúdicas permitió a los docentes identificar recursos y metodologías que pueden integrarse en su práctica pedagógica. De igual manera, las instituciones educativas y los responsables del diseño curricular también se beneficiaron de los hallazgos de esta investigación, debido a que el estudio proporcionó criterios para la integración de metodologías innovadoras en la enseñanza del inglés (León et al., 2021). La evaluación de la gamificación permitió determinar su viabilidad dentro del currículo escolar y su relación con los procesos de aprendizaje significativo.

SECCIÓN II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

La fundamentación teórica constituye una parte central de toda investigación científica, ya que proporciona el sustento conceptual necesario para el abordaje del problema de estudio y establece un campo de análisis desde un enfoque académico riguroso. Según Hernández et al. (2014), esta sección “proporciona un marco de referencia que explica, respalda y orienta el estudio, al mismo tiempo que permite ubicarlo dentro del conocimiento existente” (p. 62). Creswell (2014) destaca que esta parte del trabajo debe mostrar una postura crítica respecto a las teorías empleadas, evidenciando así el nivel de comprensión y reflexión del investigador. En conjunto, la fundamentación teórica contextualiza el problema, orienta la construcción del marco metodológico.

Por lo general, la fundamentación teórica se estructura en cuatro partes principales: primero, los antecedentes investigativos a nivel internacional y nacional, que consisten en la revisión de estudios previos relacionados con el tema; segundo, el recorrido diacrónico e histórico, que permite rastrear la evolución del objeto de estudio, resaltando cómo ha sido comprendido y transformado a lo largo del tiempo; tercero, las bases teóricas, en el cual se analizan y articulan las teorías, enfoques y autores que sustentan la comprensión del fenómeno investigado; y cuarto, las bases legales, que comprenden la identificación y análisis de normas, políticas, leyes o lineamientos institucionales que enmarcan legalmente el tema, especialmente en investigaciones del ámbito educativo o social.

Antecedentes

Para los antecedentes de este proyecto, se realizó una revisión exhaustiva de tesis doctorales internacionales y nacionales, con énfasis en la gamificación aplicada al aprendizaje del inglés. Esta investigación favoreció la recopilación de información tanto teórica como práctica, que respaldó el marco conceptual y orientó el desarrollo de la propuesta. Se resaltó la importancia de adaptar los procesos educativos a los cambios sociales y culturales en un mundo cada vez más globalizado, promoviendo enfoques pedagógicos inclusivos y dinámicos. Asimismo, se destacó que la gamificación, al basarse en sus propiedades mecánicas, dinámicas y emocionales, favorece la motivación y el aprendizaje significativo, al incorporar el disfrute y la satisfacción afectiva en el proceso educativo, elementos clave para potenciar la enseñanza del idioma inglés mediante métodos lúdicos.

A nivel internacional, resulta fundamental la investigación llevada a cabo por Céspedes (2022), titulada *La Gamificación Como Herramienta de Motivación Aplicada al Aprendizaje del Idioma Inglés, Una Mirada Desde Plataformas Digitales*, realizada en la Universidad Internacional de Humboldt en Miami. Este estudio no sólo confirma la importancia de investigar la gamificación como una estrategia pedagógica, sino que también aporta antecedentes sólidos que permiten detectar vacíos y oportunidades en su implementación. La investigación de Céspedes resalta cómo las plataformas digitales y las actividades lúdicas pueden incrementar la motivación y facilitar el aprendizaje del inglés, proporcionando un marco de referencia útil para adaptar estas metodologías en distintos contextos educativos.

Además, al analizar los resultados y enfoques utilizados en un contexto internacional, se abren posibilidades para innovar y mejorar las prácticas pedagógicas en la institución Educativa el Rosario, promoviendo un aprendizaje más dinámico, participativo y efectivo. En consecuencia, esta tesis sustenta el fundamento teórico de la presente intención investigativa porque demuestra que la gamificación ayuda para que el aprendizaje del inglés favorezca sea más activo y dinámico, elementos propios del constructivismo. Por lo tanto, ofrece un marco referencial, el cual sirve para

enriquecer la comprensión del constructo de la gamificación que se puede adaptar al contexto educativo de la Institución Educativa el Rosario, favoreciendo el aprendizaje significativo del inglés en la educación básica secundaria.

En esta misma línea, Idrogo (2024) presentó la tesis doctoral titulada *Gamificación en la competencia lectora en inglés de estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Lima*, en la Universidad César Vallejo de Lima, Perú. El estudio tuvo como objetivo determinar la influencia de la gamificación sobre la competencia lectora en inglés. Para ello se aplicó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, con un diseño cuasiexperimental. El instrumento fue una prueba adaptada, en la que se utilizó la fórmula de Kuder-Richardson (KR-20) ya que presenta ítems dicotómicos. Finalmente, los resultados tuvieron, desde dicha metodología, una muy alta confiabilidad con un 0.82, con una prueba piloto de 20 estudiantes.

Este autor propuso un análisis sobre la forma en que la gamificación debe ser aplicada específicamente en la competencia lectora con el propósito de fomentar la motivación en ambientes escolares, lo cual es de gran ayuda para la intención investigativa titulada *Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo del idioma inglés a la luz del constructivismo* porque ofrece una aporte desde un perspectiva más reflexiva y constructiva sobre el uso de la gamificación como una estrategia efectiva en el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

Además, al analizar los resultados y enfoques utilizados en un contexto internacional, se abren posibilidades para innovar y mejorar las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa el Rosario, promoviendo un aprendizaje más dinámico, participativo y efectivo. En consecuencia, esta tesis sustenta el fundamento teórico de la presente intención investigativa porque demuestra que la gamificación ayuda para que el aprendizaje del inglés sea más activo y dinámico, elementos propios del constructivismo. Por lo tanto, ofrece un marco referencial, el cual sirve para enriquecer la comprensión del constructo de la gamificación que se puede adaptar al contexto educativo nacional, favoreciendo el aprendizaje significativo del inglés en la educación básica secundaria.

Del mismo modo, Lafleur (2024) presentó su tesis doctoral titulada *Los efectos de la repetición espaciada e intercalada y la gamificación en el aprendizaje de vocabulario mediante tarjetas digitales en la educación de lenguas extranjeras*, en la Universidad de Kioto, Japón. El estudio tuvo como objetivo indagar cómo se puede mejorar la adquisición de vocabulario en una segunda lengua a través de tarjetas digitales con repetición intermitente; a su vez, se analizaron las prácticas docentes para el funcionamiento de dichas actividades. La metodología tuvo un enfoque mixto, con tres estudios, en los que se recopilaron y analizaron datos cuantitativos y cualitativos. En el primer estudio se hizo una encuesta en línea a 30 docentes de inglés sobre vocabulario y cómo lo enseñan; en el segundo, se aplicó un software de repetición con 74 estudiantes universitarios de EFL, y el tercero, se experimentó con 77 estudiantes, con el mismo software, pero con una prueba con gamificación y otro sin gamificación.

Los resultados fueron: en el primer estudio, los docentes carecían de conocimiento sobre unidades léxicas; en el segundo, el ISRS, en español (Sistema de Repetición Espaciada e Intercalada) ayudó a mejorar la comprensión sobre el significado, forma y uso de las palabras, y en el tercero, las actividades gamificadas tuvieron un impacto significativo en el aprendizaje de vocabulario. Por otro lado, el estudio de Lafleur se relaciona con la actual investigación porque evalúa los efectos del uso de actividades que manejan la repetición, intercalando tareas y premios, cuyo objetivo es la adquisición de vocabulario.

La tesis doctoral de Lafleur (2024), ofrece aportes relevantes para la intención investigativa presente, porque deja evidenciar como la gamificación contribuye a generar aprendizajes significativos al integrar elementos interactivos, refuerzos positivos y acompañamiento activo alineándose con los aspectos del enfoque constructivista. De igual forma, la investigación de Lafleur permite evidenciar practicas aplicadas en contextos reales que pueden ser adaptables al aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. En este sentido, estos aportes son pertinentes para esta investigación, en tanto evidencian cómo la gamificación, al articular elementos interactivos, refuerzos positivos y orientación formativa, contribuye a generar

aprendizajes significativos, alineándose con los principios del enfoque constructivista. Además, el trabajo de Lafleur permite visibilizar prácticas aplicadas en contextos reales que pueden adaptarse al aula de inglés como lengua extranjera, proporcionando fundamentos empíricos y teóricos que enriquecen el desarrollo del constructo propuesto.

En conclusión, los estudios encontrados y realizados coinciden en resaltar el potencial de la gamificación como una estrategia innovadora, que sirve para incrementar la motivación, la participación activa de los estudiantes y el aprendizaje significativo del idioma inglés. Los resultados de estas investigaciones brindan una base teórica sólida y multidimensional que permite adaptar e interpretar en contextos educativos locales y regionales y de esta forma contribuir con el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés, con el fin de mejorar los desempeños académicos en esta área.

En el ámbito colombiano, Contreras (2025), desarrolló una tesis doctoral titulada *Gamificación y lengua castellana a la luz de las buenas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza en educación básica secundaria*, sustentada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en la República Bolivariana de Venezuela, aplicada en la ciudad de Cúcuta en Colombia. Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal estudiar la implementación de estrategias gamificadas en la enseñanza de la lengua castellana en la educación básica secundaria, desde una mirada de las buenas prácticas.

Esta investigación se realizó bajo un diseño metodológico estructurado 'por un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y método hermenéutico. La autora estudia como la gamificación ayuda a mejorar el proceso de construcción del conocimiento, ya que fomenta la motivación, y crea ambientes de aprendizaje más dinámicos, participativos y enfocados en los estudiantes, quienes son los actores principales en el proceso de aprendizaje. La gamificación es vista estrategia pedagógica integrada a las buenas prácticas que permite a cambiar las experiencias de la enseñanza en oportunidades relevantes del proceso de aprendizaje. En este ámbito, este antecedente

investigativo es importante para la tesis doctoral en construcción denominada “Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo del idioma inglés a la luz del constructivismo”, debido a que brinda fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el uso de la gamificación en el campo de la educación, principalmente en el área de lenguaje.

A pesar de que esta investigación se enfocó en la enseñanza de lengua castellana, proporciona aportes significativos sobre la incidencia del uso de la gamificación en la motivación, en la participación activa y el rol del docente, quien es un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aspectos que son importantes en el constructivismo que orienta esta tesis doctoral en construcción. También, la tesis doctoral ayuda a justificar la necesidad de elaborar un marco teórico sólido enfocado al uso de la gamificación como estrategia que favorece el aprendizaje significativo del idioma inglés como lengua extranjera, promoviendo una comprensión integral del aprendizaje del idioma inglés en educación básica secundaria.

Asimismo, Sanabria (2025) llevó a cabo una tesis doctoral titulada *La enseñanza de las ciencias naturales en el sexto grado de educación básica desde la mediación pedagógica mediante la gamificación*, presentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Venezuela. La investigación se implementó en el municipio de Mani, en el departamento del Casanare, Colombia. El propósito central de este estudio fue explorar cómo la gamificación, considerada una estrategia innovadora, puede potenciar la enseñanza de las ciencias naturales al incorporar elementos lúdicos y pedagógicos que facilitan procesos de aprendizaje más activos, participativos y con mayor significado para los estudiantes.

Esta investigación desde el punto metodológico se enmarcó en un paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y el método hermenéutico, la autora encontró que la gamificación usada de forma correcta puede ayudar a transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales en la educación básica secundaria, enfocados en el estudiante haciendo que estos sean más activos,

participativos y dinámicos, de tal forma que capten y mantengan el interés de los estudiantes.

En este sentido, esta tesis doctoral es de gran importancia para la investigación en construcción titulada *Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo del idioma inglés a la luz del constructivismo*, porque permite reconocer aspectos teóricos y prácticos que sustentan el uso de la gamificación como una estrategia novedosa del aprendizaje en ambientes escolares concretos. A pesar de que el objeto de estudio de Sanabria se enfoca en las ciencias naturales, sus resultados son transferibles al aprendizaje del idioma inglés, debido a que resaltan la relevancia de la motivación, el compromiso de los estudiantes y el papel del docente como guía del proceso educativo elementos primordiales del constructivismo. Además, este antecedente nacional ayuda a apoyar la importancia de elaborar propuestas pedagógicas novedosas en el área del idioma inglés, donde la gamificación sea empleada como una estrategia que ayude a mejorar los aprendizajes significativos a través de experiencias activas, contextualizadas y relevantes.

Por otra parte, Anaya Vera (2025) realizó una tesis doctoral en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada *Constructos teóricos sobre el aprendizaje del inglés para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación secundaria*, sustentada ante la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) en Venezuela. El objetivo principal fue crear constructos teóricos que sustentaran el aprendizaje del inglés enfocado al desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de educación secundaria.

En cuanto al desarrollo metodológico, esta investigación de enfoque cualitativa, con un paradigma interpretativo y método hermenéutico, se aplicó en la Institución Educativa Juan Pablo I de Cúcuta, Colombia, donde intervinieron cuatro docentes y cuatro estudiantes. Los resultados reflejaron que los fundamentos metodológicos que se basan en la competencia comunicativa, el aprendizaje significativo y los estilos de aprendizaje son necesarios para mejorar la enseñanza del inglés en este nivel educativo. Además, se resaltó la importancia de contextualizar el aprendizaje del inglés

en dinámicas culturales y sociales actuales, reconociendo al inglés como una lengua de uso internacional y medio de comunicación en el campo educativo y comunicativo.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación enfocada a la creación de constructos teóricos fundamentados en la competencia comunicativa es importante para la investigación en curso titulada *Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma inglés a la luz del constructivismo en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario del municipio de Tesalia, Huila, Colombia*, porque ofrece bases metodológicas que sustentan la necesidad de que el aprendizaje del inglés no se enfoque solo en la memorización de reglas gramaticales, sino que se centre en el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos reales. Este aporte se convierte en un recurso clave para respaldar la gamificación como estrategia pedagógica, debido a que permite involucrar el juego con la construcción de significados, la motivación y la interacción real, aspectos claves desde el enfoque constructivista que orienta el presente estudio.

En conclusión, se puede decir que las tesis doctorales realizadas por Contreras (2025), Sanabria (2025) y Anaya Vera (2025) son antecedentes fundamentales que fortalecen y fundamentan la tesis en construcción centrada en el área de inglés, ya que permiten evidenciar que el uso de la gamificación es pertinente en los aprendizajes significativos en el campo educativo. A pesar de que los objetos de estudio de estas tesis se desarrollaron en el área de lengua castellana y el área de ciencias naturales, no en el área de inglés, las dos investigaciones hacen énfasis en la incidencia positiva de la gamificación en la motivación de los estudiantes, aspectos importantes que hacen parte del enfoque constructivista que fundamenta esta tesis en construcción.

A su vez, la investigación estuvo enfocada a la creación de constructos teóricos sobre el aprendizaje del inglés con el fin de desarrollar la competencia comunicativa en educación básica secundaria, brinda un referente directo al objeto de este estudio, al comprobar que el aprendizaje del inglés no es solo la memorización de reglas gramaticales, al contrario, debe centrarse en el desarrollo de competencias comunicativas en situaciones reales. En este marco, estos antecedentes ofrecieron

una base sólida para el uso de la gamificación como estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje significativo en el área del idioma inglés, lo cual es coherente con los principios del enfoque constructivista que orienta la investigación en curso.

Fundamentación filosófica

El punto de partida de la fundamentación filosófica de este constructo reside en la dimensión ontológica, la cual se ocupa de la naturaleza del ser y la realidad, esencialmente la realidad del lenguaje y la comprensión. Este enfoque se distancia críticamente de la tradición filosófica clásica, marcada por la búsqueda de la objetividad pura en la que incurrieron pensadores como Descartes, Hume y Kant. Estos establecieron dicotomías rígidas entre sujeto y objeto que, aplicadas a la enseñanza, han tendido a limitar el idioma inglés a un sistema externo y abstracto de reglas (Echeverría, 2020).

En su lugar, la investigación se ancla en el paradigma fenomenológico-hermenéutico, fundamentado en la comprensión activa del ser. El ser del estudiante se entiende como un sujeto activo y constructor de sentido, que interactúa dinámicamente con su entorno a través de experiencias de aprendizaje significativo. Esta visión es consistente con el postulado de Heidegger (1997), quien sostiene que el ser no es una entidad estática, sino que se revela en el devenir de la existencia, en su constante apertura y movilidad. La investigación asume que tanto el estudiante como el docente son seres en proceso de construcción y reconfiguración, cuyas identidades se enriquecen a partir de experiencias gamificadas que favorecen su desarrollo personal y profesional.

Desde esta perspectiva, la ontología se torna relacional, entendiendo que el ser en el proceso de aprendizaje no está definido de forma fija, sino que se construye y reitera en la interacción con el entorno. La gamificación actúa como un catalizador que promueve la transformación del ser en ambos actores, potenciando su motivación, identidad y capacidad de comunicación en el ámbito del idioma inglés. El ser humano es visto como un ente social y lingüístico, capaz de crear conocimiento en contextos

que son tanto desafiantes como motivadores, como lo son los escenarios lúdicos aplicados a la enseñanza (Lave y Packer, 2011).

Además, la dimensión ontológica reconoce que el lenguaje no es meramente un medio de comunicación, sino un instrumento fundamental en la construcción misma del ser. El enfoque se ancla en la hermenéutica de Gadamer (2001), para quien la comprensión no es un simple método, sino la forma de ser del hombre en el mundo. El propio Gadamer (2002) afirma que “*el lenguaje es el medio en el que se realiza la comprensión del ser*” (p. 407). Esto implica que la formación de identidad y sentido se da a través de la interacción lingüística en contextos culturales y sociales.

De este modo, el Constructo Hermenéutico es esencialmente ontológico, pues concibe el aprendizaje del inglés como un proceso de interpretación constante y situada donde el lenguaje se concibe como el "horizonte" en el que la verdad se hace presente. La gamificación se convierte en una experiencia vivencial y un Entorno Digital Situado que fomenta la participación activa del estudiante, permitiéndole ser protagonista de su proceso de aprendizaje y afirmando su existencia en el acto educativo a través de la interacción lingüística (Aguirre, 1997).

La dimensión epistemológica es el estudio del conocimiento válido se establece como el segundo pilar filosófico de esta investigación. Esta dimensión se fundamenta en la interacción dialógica entre el sujeto y el objeto de conocimiento, promoviendo una construcción conjunta y dinámica del saber en el contexto del aprendizaje significativo del idioma inglés a través de la gamificación. Este proceso trasciende la simple transmisión de contenidos, orientándose hacia experiencias de aprendizaje que sean significativas, contextualizadas y relevantes para el estudiante.

Epistemológicamente, el estudio integra dos visiones complementarias sobre el lenguaje. Por un lado, se reconoce la estructura formal y la competencia lingüística innata postulada por Chomsky (2002), que dota al ser humano de la capacidad inherente para el lenguaje. Por otro lado, la verdad y el significado se construyen socialmente a través de la interacción, de acuerdo con la Teoría de la Acción

Comunicativa de Habermas (1987). Aporta la idea de que el conocimiento se construye en función de intereses prácticos y emancipadores, implicando que el acto de aprender es una actividad consciente y transformadora.

La gamificación provee el escenario ideal para generar esta acción comunicativa propuesta por Habermas. En este entorno, los estudiantes participan en la resolución de retos lingüísticos, colaboran y alcanzan metas lúdicas, lo que convierte al acto de aprender en una experiencia cognoscitiva activa y emancipadora. La verdad, entendida como el dominio funcional del idioma, se alcanza en el diálogo y el entendimiento compartido, más que en la coerción de la evaluación tradicional. Este enfoque potencia la autonomía del estudiante y fomenta su pensamiento crítico (Habermas, 1987).

Un aspecto central de esta epistemología es la distinción y el tránsito entre el conocimiento técnico y el conocimiento procedimental. El aprendizaje significativo en este constructo exige ir más allá del conocimiento técnico (el saber *qué*, memorizar reglas gramaticales) y enfocarse en el conocimiento procedimental (el saber *cómo* utilizar el idioma en la práctica). La enseñanza tradicional a menudo se estanca en el conocimiento técnico, pero la gamificación se presenta como la mediación digital que facilita la conversión de las reglas abstractas en habilidades funcionales (Anderson, 2013).

Finalmente, esta perspectiva se alinea con el postulado de Ausubel (1976), quien sostiene que el aprendizaje significativo se produce cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos del estudiante. La gamificación funciona, en este sentido, como un puente epistemológico que facilita la conexión entre los saberes previos y los nuevos conocimientos del idioma inglés. Al exigir al estudiante que aplique el idioma para resolver desafíos lúdicos, convierte las reglas en habilidades, asegurando que el dominio lingüístico se construya de forma práctica y se internalice de manera efectiva, superando las limitaciones de la enseñanza pasiva.

La dimensión antropológica establece el tercer fundamento filosófico al enfocar la comprensión del ser humano como un sujeto activo de comunicación e interacción social, cuya identidad se construye en relación con los otros y con su entorno a través del lenguaje. Esta perspectiva concibe al estudiante no como un receptor pasivo, sino como un agente lúdico por naturaleza, un *Homo Ludens* (Huizinga, 1938) cuya esencia se revela y potencia en el juego. Desde este enfoque, el proceso educativo no solo implica la adquisición de conocimientos, sino la formación de una identidad comunicativa que permita al individuo desenvolverse plenamente en un mundo globalizado e interconectado.

El aprendizaje del inglés, mediado por la gamificación, va más allá de la simple internalización de estructuras lingüísticas, contribuyendo esencialmente a la configuración de identidades comunicativas abiertas al diálogo intercultural. El proceso de humanización se ve enriquecido a través del lenguaje aprendido y empleado en actividades colaborativas, como señala Freire (1998): *“el ser humano se convierte en tal en la medida en que se comunica”* (p. 109). La enseñanza del inglés, en este contexto, cumple una función mediadora esencial, facilitando la ampliación de las posibilidades de interacción, comprensión y expresión personal, lo que promueve una ciudadanía global y una apertura cultural.

Desde esta misma óptica, la gamificación actúa como un dispositivo que potencia aspectos fundamentales de la condición humana, como el sentido de pertenencia, la creatividad y la participación activa en comunidades de aprendizaje. Al jugar y aprender en interacción con otros, el ser humano reafirma su carácter social, fortaleciendo vínculos y promoviendo la transformación de su entorno mediante la colaboración y el reconocimiento mutuo. Este enfoque fomenta, por lo tanto, la construcción de una identidad social y cultural que favorece una visión integral y humanista del proceso educativo, alineada con la teoría sociocultural de Vygotsky (1978).

Un aspecto crucial de la dimensión antropológica es el impacto afectivo. La gamificación, al fomentar un locus de control interno, potencia la autonomía y la

autorregulación en el aprendizaje, permitiendo al estudiante responsabilizarse de su progreso. Además, el entorno lúdico digital, al reducir la ansiedad asociada al fracaso, mitiga el filtro afectivo (Krashen, 1982) facilitando que la interacción lingüística se dé en un espacio psicológicamente seguro y motivador. Esto último es esencial, ya que minimiza las barreras emocionales que inhiben la práctica y promueve el riesgo necesario para la apropiación de un segundo idioma.

En consecuencia, la gamificación en el aprendizaje del inglés se presenta, desde una perspectiva antropológica, como una estrategia que potencia las capacidades humanas de comunicación, cooperación y creatividad. Este enfoque no solo busca la eficiencia en la adquisición de la lengua, sino que promueve un aprendizaje significativo que reafirma la condición social y cultural del ser humano en su proceso de formación integral.

Recorrido diacrónico histográfico

El concepto de gamificación se entiende como el uso de elementos y dinámicas propias del juego en contextos no lúdicos, han venido cobrando importancia en los últimos años como una herramienta como estrategia novedosa en el campo educativo. Sin embargo, este término es relativamente nuevo, los principios filosóficos, pedagógicos y psicológicos que lo sustenta tienen sus orígenes en la historia del pensamiento humano. Este apartado realiza un recorrido diacrónico e historiográfico desde los planteamientos clásicos de Platón y Aristóteles, hasta la actualidad, con el objetivo de mostrar que el juego ha evolucionado como un medio formativo y se ha consolidado en el enfoque constructivista del aprendizaje.

La cimentación del constructo hermenéutico de la gamificación exige rastrear las fuentes primarias del pensamiento que sustentan tanto el proceso interpretativo como la construcción del conocimiento. Este linaje se remonta a la filosofía clásica: se reconoce en Platón la génesis de la Dialéctica como el método primordial para la búsqueda de la verdad a través de la confrontación dialogada, estableciendo un antecedente clave para la interacción social inherente al constructivismo.

El método dialéctico, por consiguiente, es el único que, cancelando sucesivamente las hipótesis, sigue así su camino hasta el principio mismo para asentarlo firmemente; el único que verdaderamente saca el ojo al alma, con toda suavidad, del bárbaro lodazal en que estaba sumido (VII, 533d). (Platón citado en Pineda, 2020, p. 136)

Platón (mencionado por Martínez, 2018) reconocía la importancia del juego en la formación del carácter y del aprendizaje. En su obra titulada: Las leyes, decía que los niños debían empezar el aprendizaje a través de actividades lúdicas que estuvieran integradas con los valores y conocimientos que fueran a ser requeridos en su vida adulta. Según este filósofo, el juego solo era un simple pasatiempo, sino un instrumento legítimo de desarrollo y preparación social. El juego ha sido visto como un elemento necesario en la formación del ser humano.

Además, Platón que fue uno de los pioneros en resaltar su valor funcional, ya que recomienda que los niños empleen manzanas para aprender matemáticas y que los niños desde los tres años utilicen herramientas auténticas adaptadas a su edad para prepararse para sus futuras profesiones u oficios, lo que quiere decir que Platón no solo concebía el juego como diversión, sino como una herramienta pedagógica importante para la construcción del conocimiento y habilidades que más tarde les será de gran utilidad, además este autor creía que el juego debía integrarse con los valores y conocimientos necesarios para la vida adulta (Citado por Cuellar et al., 2018).

En la misma línea, Aristóteles estudio el papel que desempeña el juego en las primeras etapas de la vida. Según este autor los niños antes de los cinco años no deben estar expuesto a estudios, ni trabajos difíciles, porque esto podría interferir con su desarrollo normal. No obstante, se les debe fomentar actividades que involucren movimiento corporal, haciendo uso del juego, el cual se entiende como un medio que sirve para mantener activo al niño (Aristóteles citado por Cuellar et al., 2018). La reflexión de Aristóteles sobre la lógica y el lenguaje fundamenta el interés hermenéutico por la interpretación del *logos*. la relación tripartita entre signo, concepto y realidad, señalando que:

Los sonidos emitidos por la voz son símbolos de las afecciones del alma, y aquellas afecciones del alma de las que estos son signos son las mismas para todos, y aquellas cosas de las que las afecciones son semejanzas son también las mismas. (Aristóteles, c. 350 a.C./2004, *De Interpretatione*, 16a 3-8)

Esta premisa asegura que, a pesar de la diversidad de lenguajes (inglés vs. español) y la variabilidad de los signos (el juego de gamificación), existe una base conceptual compartida que hace posible la construcción de significado y el aprendizaje. la tecnología y el idioma extranjero actúan como canales de signos contingentes, pero el proceso de interpretación y apropiación se ancla en la cognición humana fundamental, garantizando la transmisibilidad del conocimiento más allá de la barrera superficial del signo.

Los dos filósofos estaban de acuerdo que los juegos de la niñez debían representar actividades serias que los niños desempeñarían en su adultez. Por esa razón, motivaba a los padres a brindar toda clase de juguetes que ayudaran al desarrollo intelectual y social de sus hijos. Esta idea, ampliamente recogida por Cuellar et al., (2018), deja evidenciar un enfoque pedagógico anticipatorio, donde el juego es concebido como una herramienta importante para la formación integral desde los primeros años de vida.

Durante la Edad Media, las ideas pedagógicas estaban fuertemente influenciadas por los principios religiosos, lo que llevó a que el juego fuera visto con recelo y restringido a funciones moralizantes. No obstante, en el Renacimiento, pensadores como Erasmo de Róterdam y, en particular, Comenio comenzaron a valorar el papel del juego en la educación. Según Comenio (citado en Escalona, 2017), en su obra *Didáctica Magna*, el aprendizaje debía ser una experiencia placentera y natural para el niño, lo que implicaba el uso de recursos visuales, sensoriales y lúdicos para facilitarlo. Este enfoque fue fundamental para la consolidación de modelos pedagógicos activos que, en etapas posteriores, incorporarían el juego como una herramienta imprescindible en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el periodo de la ilustración, el concepto de juego continuó adquiriendo importancia como una estrategia didáctica. Rousseau, en su obra Emilio (citado por Sánchez, 2019), planteaba que el niño debía aprender a través la experiencia directa y la libertad, viendo el juego un recurso excelente para el desarrollo autónomo. Este punto de vista fue de gran influencia para pedagogos como Friedrich Fröbel, fundador del Kindergarten, quien estableció la implementación del juego como estrategia central en la educación infantil, elaborando materiales y actividades específicas para fomentar el aprendizaje mediante el juego.

Avanzando hacia el siglo XX, la obra de Ludwig Wittgenstein se revela crucial, especialmente en su análisis del juego de lenguaje. El filósofo postula que "Entiendo por '*juego de lenguaje*' el todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entrelazado" (Wittgenstein 1953, Investigaciones Filosóficas, § 7). Esta perspectiva permite comprender la gamificación no solo como una estrategia innovadora, sino como una técnica de aprendizaje que se configura a partir de prácticas sociales y comunicativas contextualizadas. y significativa. El entorno gamificado provee las "acciones entrelazadas" (misiones, desafíos, roles) que dan significado práctico a las estructuras gramaticales y al vocabulario, superando el mero nombrar de las cosas para convertirse en una forma de vida pedagógica. Por consiguiente, la gamificación se aborda desde una profundidad filosófica que valida su naturaleza interpretativa y constructivista.

Desde este enfoque, la gamificación va más allá de su comprensión como solo una estrategia metodológica y se constituye como una técnica de aprendizaje que forma experiencias educativas que se basan en la acción, la interacción y uso del lenguaje en contextos reales. Llevado a la enseñanza del idioma inglés, esta técnica favorece la articulación de los llamados "juegos de lenguaje" a través de misiones, retos y dinámicas que atribuyen sentido práctico al aprendizaje del idioma inglés.

Por consiguiente, la gamificación promueve el desarrollo integral de las cuatro habilidades lingüísticas fundamentales del idioma inglés, las cuales son la comprensión auditiva (listening), porque expone al estudiante a indicaciones, narrativas y diálogos

dentro del contexto del juego; la habilidad oral (speaking), porque motiva la participación activa en interacción lingüística, las cuales pueden ser a través de dinámicas colaborativas o competitivas; la comprensión lectora (reading), a través de la interpretación de consignas, historias y textos presentes en la plataforma gamificada; y finalmente la producción escrita (writing), esta se desarrolla mediante la ejecución de tareas, respuestas a desafíos o elaboración de mensajes dentro del juego.

Con el auge de la psicología del aprendizaje, el juego fue tratado desde un enfoque científico. Piaget manifestó la relevancia en la formación del pensamiento lógico, principalmente en el juego simbólico, que hacía parte de las primeras etapas del desarrollo cognitivo Piaget (1975). Lev Vygotsky, desde la psicología sociocultural, sugirió que el juego forma parte de una zona de desarrollo próximo, debido a que permite que el niño actuar “más allá” de su nivel actual, ayudando de esta forma a la interiorización de nuevas funciones mentales Vygotsky (1978). Para complementar, el historiador y teórico cultural Huizinga (1938), en *Homo Ludens*, expuso que el juego no es solo una forma de aprendizaje, sino una dimensión fundante de la cultura humana.

La evolución incesante de las tecnologías informáticas dio lugar a una expansión de su presencia y aplicación en diferentes esferas de la sociedad. De ahí que, en 2002 el programador informático británico e investigador Pelling, experimentado en la creación de plataformas de juegos y computadoras de uso doméstico desde principios de los años 80 irrumpe en el orbe académico para dar a conocer el término “gamificación”, con la finalidad de definir los compromisos y la investigación sobre el concepto en evolución de los juegos, labor que le concede la atribución de padre de la gamificación (Dreimane, 2021).

La elección deliberada del término gamificación desde la óptica de su creador fue concebido para aplicar un diseño de interfaz de usuario acelerado similar al de un juego para que las transacciones electrónicas fueran a la vez divertidas y rápidas, es decir ofrecer recursos en dispositivos electrónicos, pero haciéndolos divertidos y efectivos de usar. Aunque, de ese propósito solo surgieron juegos que combinaban

interfaces particularmente sencillas con tecnologías de renderizado de alto brillo disponibles según el desarrollo tecnológico del momento (Dreimane, 2021).

Posteriormente, en 2005 Rajat Paharia, también conocido como uno de los pioneros de la gamificación, creó Bunchball, la primera plataforma moderna de gamificación, ocupada de formar estadísticas sobre los usuarios y lo que estos hacen, una información insumo destinada a configurar un big data, cúmulo de datos direccionados a identificar tendencias sobre los gustos del usuario y proceder a ponerse en sincronía con las apetencias de cada persona en el mundo virtual; este diseño, buscaba impulsar la interacción en sitios web añadiendo una capa de mecánicas de juego para llamar la atención del navegante y fidelizarlo con lo ofrecido. De este modo promovió las industrias de los juegos sociales y la gamificación (Zainuddin et al., 2024).

El siguiente cambio emerge en 2007 una ola diferente a lo hasta ahora considerado en la gamificación y la cual se denomina gamificación en casa, responsabilidad del desarrollador de web y diseñador de juegos Kevan Davis, quien lanzó Chore Wars, con el objetivo de incentivar las tareas domésticas al transformar la idea de aburrimiento que se desprenden de estas labores por el disfrute durante un juego con un enfoque de rol de fantasía, la propuesta alcanzó popularización entre todos los grupos de edad (Alharbi y Nordin, 2022,).

Ahora que, la gamificación hizo transito al campo educativo a partir del 2009, un evento el cual se ubica en Estados Unidos, debido a que las escuelas comienzan a desarrollar clases con estudiantes en uso de dispositivos móviles y conectividad a partir del sexto grado, en un entorno de aprendizaje basado en juegos. Uno de los primeros recursos involucrados fue la app Foursquare, que permitía a los usuarios buscar y descubrir nuevos lugares, esta comenzó siendo una plataforma social con ejemplos destacados de gamificación, como la concesión de insignias y otros logros a los usuarios (Foxman, 2020).

Llegar a este punto de aplicación en la educación también ha sido una retoma de avances teóricos, como es lo concerniente a la motivación en nexos con los juegos (Malone y Lepper 2021), así se encuentran los factores que hacen que los juegos sean divertidos y motivadores. Este aporte señala los tres elementos clave a saber: El desafío (los estudiantes no pueden estar seguros de poder alcanzar un resultado específico), la fantasía (definida por Malone como un entorno «que evoca imágenes mentales de cosas que no están presentes en los sentidos ni en la experiencia real de la persona involucrada») y la curiosidad (el entorno debe estimular la curiosidad de los estudiantes).

De ahí en adelante, se han ampliado las visiones teóricas como donde se establece que, la gamificación usa una serie de mecanismos eminentemente lúdicos en plataformas donde las personas se involucran con una actitud de adherencia al proceso que plantea el juego, esa motivación y compromiso mientras desarrollan sesiones de capacitación lleva a que el aprendizaje de lo que están abordando incremente en la medida que se divierten jugando (Molina et al., 2021).

Las opciones de gamificación son un campo joven y en pleno crecimiento que se acompaña con el ágil desarrollo de las innovaciones tecnológicas, para ofrecer formatos cada vez más capaces de sorprender los sentidos y atar la atención del usuario en el proceso lúdico. Sobre la oportunidad de hacer diseños ingeniosos, llamativos y específicos, se tiene que la gamificación como sistema depende en una alta medida de permanecer vigente y con una clara interpretación de los gustos de los ciudadanos virtuales; de ahí que, en la actualidad ofrezca mejores interacciones y con estrategias de comunicación entre usuarios con la expectativa de que se viralice y sea adoptado en una gran cantidad de usuarios quienes se entrenan en resolver problemas en contextos no lúdicos fuera de la realidad virtual (Zichermann y Cunningham, 2011).

Progresivamente, se añaden aspectos como que la gamificación permite la interacción en simultánea con la adquisición de conocimientos mediados por experiencias diversas; así mismo, resalta la posibilidad de convertir a los estudiantes en protagonistas en el transcurso de los procesos educativos apoyado en la

experimentación de un buen número de actividades divertidas que fomenten el aprendizaje significativo. Pero, lo más destacado son los estudios gracias a los cuales se reconocen los beneficios de la gamificación en el proceso educativo (Werbach y Hunter, 2012).

La Gamificación se articula como una interfaz pedagógica vital en la enseñanza del inglés, especialmente al converger con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Al incorporar mecánicas lúdicas en entornos de aprendizaje, la propuesta se sustenta en el uso de plataformas y herramientas digitales que potencian la motivación y la interacción. Es imprescindible, por tanto, profundizar en el análisis de esta interfaz para comprender cómo el componente tecnológico no solo actúa como soporte, sino que transforma la experiencia de aprendizaje del idioma, haciendo de la mediación digital un elemento central para la construcción de significado (Chan y Lo, 2024).

la enseñanza del inglés debe trascender la visión de la tecnología como simple recurso, concibiéndola como un catalizador epistemológico que transforma radicalmente la experiencia de aprendizaje del estudiante, haciendo de la mediación digital un elemento central para la construcción de significado lingüístico. Esta transformación se fundamenta en la capacidad de las TIC para crear un Entorno Digital como Espacio Cognitivo Situado (Brown et al., 1989). A diferencia del tradicional pizarrón o libro, las plataformas gamificadas establecen una ecología virtual, persistente e hipertextual, donde la adquisición del idioma no ocurre de forma abstracta, sino con un propósito funcional inmediato (resolver desafíos o colaborar en misiones). Así, el significado de las estructuras gramaticales o el nuevo vocabulario se construye de manera contextualizada dentro de la narrativa del juego, dotando al lenguaje de una relevancia práctica que es inherente al enfoque constructivista.

Este ambiente digital potencia el Loop Hermenéutico-Digital, elemento clave para el aprendizaje significativo, que en el constructivismo requiere la interpretación y el ajuste constante del conocimiento. La interfaz tecnológica proporciona una respuesta inmediata y continua (instant feedback), una mecánica esencial de la gamificación que,

al cometer un error lingüístico en el juego, ofrece al estudiante la oportunidad de interpretar su fallo al instante, ajustar su desempeño en la siguiente interacción y reconstruir activamente su comprensión del concepto. Esta agilización del ciclo hermenéutico optimiza la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky, ya que la mediación tecnológica funciona como un andamiaje cognitivo constante, facilitando así la apropiación lingüística autónoma y reflexiva (Rueda et al., 2025).

Finalmente, la mediación digital facilita la implementación de mecánicas lúdicas que modifican el locus de control del estudiante y contribuyen a la reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982). La interacción con un sistema automatizado, en contraste con la evaluación directa y potencialmente intimidante del docente o pares, reduce significativamente la ansiedad al fallar o al expresarse en inglés. La tecnología permite, por un lado, la personalización y la dificultad adaptativa que crea un estado de Flow óptimo para la concentración, y por otro, una interacción social segura mediante dinámicas colaborativas o competitivas gestionadas por el sistema. Por lo tanto, el componente digital se erige como el agente que modifica las reglas de la interacción, garantizando que el estudiante se mantenga inmerso, motivado y continuamente involucrado en la interpretación del feedback lingüístico, lo cual es la clave para la construcción profunda y significativa del idioma inglés desde una óptica constructivista (Hamari et al., 2016).

No obstante, no se puede ignorar el contexto sociotecnológico real de Colombia. A pesar del mandato de inclusión digital promovido por la Ley 1341 de 2009 (Ley TIC), el país enfrenta una profunda brecha de infraestructura educativa: cifras alarmantes exponen que más de 21.000 instituciones educativas carecen de acceso a internet y cerca de 5.000 operan sin servicio de electricidad (González, 2025). Esta realidad impone una obligación crítica a la investigación: el constructo hermenéutico de la gamificación no se planteará solo desde la idealidad digital, sino que debe ofrecer una aproximación flexible y robusta que contemple escenarios de baja o nula conectividad, haciendo énfasis en las mecánicas lúdicas esenciales que trascienden la dependencia

absoluta de los dispositivos electrónicos de alta gama para asegurar la aplicabilidad del modelo en el amplio y heterogéneo contexto educativo colombiano.

En síntesis, el recorrido diacrónico evidencia que el juego ha evolucionado desde un enfoque intuitivo en la filosofía clásica hasta convertirse en un elemento estructural relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje modernos. En este contexto, la gamificación surge no solo como una innovación pedagógica, sino como una técnica de aprendizaje fundamentada en bases filosóficas, psicológicas y didácticas que respaldan su articulación desde el enfoque constructivista. De este modo, su implementación en el aula para la enseñanza del idioma inglés favorece la construcción significativa de nuevos conocimientos, ya que integra la acción, la participación y el uso del lenguaje en contextos que contribuyen al fortalecimiento de la competencia comunicativa.

Teorías que sustentan este estudio

La gamificación en el contexto educativo se ha convertido en una herramienta importante por ser una estrategia innovadora, la cual busca transformar el proceso de aprendizaje a través de la inclusión de elementos y dinámicas relacionadas con el juego. Para entender el efecto y las bases teóricas que sustentan este enfoque, es importante investigar las teorías pedagógicas que exponen cómo las personas se motivan y aprenden. Entre ellas, se encuentra la teoría del constructivismo, la teoría del juego y la teoría del flujo, las cuales ofrecen enfoques complementarios sobre los aspectos sociales, lúdicos y motivacionales que intervienen en el aprendizaje gamificado.

El constructivismo

El constructivismo constituye un paradigma epistemológico fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo actual, proporcionando bases sólidas para la implementación de metodologías didácticas innovadoras, como la gamificación, que favorecen el aprendizaje significativo del

idioma inglés. Desde esta perspectiva, el conocimiento no se concibe como una transferencia lineal o mecánica de información, sino como una construcción activa por parte del estudiante, quien interpreta y organiza la información en función de sus experiencias previas, su contexto sociocultural y las interacciones que establece con otros actores en el proceso educativo (Piaget, 1977; Vygotsky, 1979).

Este enfoque centra la atención en el estudiante como protagonista del proceso formativo, reconociéndolo como un agente cognitivo autónomo capaz de reconstruir y reorganizar sus saberes mediante la confrontación y el enriquecimiento de sus esquemas mentales con nuevos contenidos, siempre con la guía y mediación del docente, quien actúa como facilitador y mediador del aprendizaje (Ausubel, 1983). La teoría del aprendizaje significativo, propuesta por Ausubel, enfatiza que el aprendizaje resulta más duradero y comprensible cuando los nuevos conocimientos se relacionan sustancialmente con las estructuras cognitivas previas del alumno, facilitando así una integración conceptual que va más allá de la memorización superficial.

Por otro lado, la teoría sociohistórica de Vygotsky subraya la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo cognitivo y lingüístico. En esta línea, el aprendizaje se produce inicialmente en el plano interpsicológico, en interacción con otros, y posteriormente se internaliza en el plano intrapsicológico. Sobre esta base social del intelecto, el autor afirma lo siguiente:

El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. [...] Por lo tanto, el aprendizaje es un aspecto universal e indispensable del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. En definitiva, el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos internos que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con otras personas de su entorno y en cooperación con sus semejantes. (Vygotsky, 1979, p. 136)

La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) ejemplifica esta dinámica, al definir la distancia entre el nivel actual de competencia del estudiante y su potencial de desarrollo, alcanzable mediante la mediación de un guía o docente experto. En el

contexto del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esta mediación se vuelve especialmente relevante, ya que la interacción comunicativa y el andamiaje lingüístico proporcionan las condiciones necesarias para la apropiación efectiva del idioma.

Asimismo, Bruner (1990) sostiene que el aprendizaje más efectivo se produce cuando se fomenta la exploración activa, la indagación y el descubrimiento guiado, promoviendo la participación activa del alumno y motivándolo a través de estrategias didácticas que despierten su curiosidad y deseo de aprender. En consonancia con esta visión, la gamificación surge como una estrategia pedagógica coherente con el enfoque constructivista, transformando el aula en un espacio dinámico, interactivo y lúdico donde los estudiantes enfrentan retos, alcanzan metas y toman decisiones, favoreciendo así el desarrollo de competencias lingüísticas mediante el juego.

La gamificación, definida como la incorporación de elementos y mecánicas propias de los juegos en contextos educativos no lúdicos, propicia ambientes motivadores, emocionalmente enriquecedores y altamente participativos. Este enfoque permite que los errores sean considerados como parte natural del proceso de aprendizaje y que la orientación inmediata del proceso sirva como estímulo para la superación personal y la mejora continua (Su et al., 2021a). La utilización de componentes como niveles, insignias, recompensas, clasificaciones y desafíos facilita la adaptación del contenido lingüístico a las capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su autonomía, responsabilidad y compromiso con su proceso formativo (Soyoof et al., 2021).

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se beneficia significativamente de la gamificación, ya que favorece la contextualización del conocimiento, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas en situaciones reales o simuladas. Así, el alumno no solo adquiere estructuras gramaticales o vocabulario, sino que también experimenta el idioma en contextos prácticos, funcionales y significativos, lo que favorece una mayor motivación y un aprendizaje más profundo y duradero.

El constructivismo proporciona un marco teórico sólido que respalda la incorporación de la gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Más que la simple inclusión de juegos se trata de transformar las prácticas pedagógicas en experiencias de construcción activa del conocimiento, en las que los estudiantes participan, motivados, reflexivos y progresando en su competencia lingüística y desarrollo integral. La mediación docente, la interacción entre pares, la utilización de saberes previos y la relevancia de los contenidos son elementos esenciales para que la gamificación se consolide como una estrategia educativa innovadora y coherente con los principios del aprendizaje significativo, promoviendo así un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo y transformador (Piaget, 1977; Vygotsky, 1979).

La teoría del juego

Autores como Johan Huizinga y Roger Caillois, ofrecen un marco conceptual para comprender el valor intrínseco del juego en la experiencia humana y su potencial educativo. Huizinga (1938) indica que el juego es “una actividad libre, separada, que es al mismo tiempo absorbente y llevada a cabo dentro de ciertos límites de tiempo y espacio, según reglas libremente aceptadas, pero absolutamente vinculantes” (p. 13). Esta definición resalta la libertad y la autonomía que caracterizan al juego, componentes que la gamificación busca trasladar al aprendizaje para estimular la motivación intrínseca. Huizinga plantea que el juego es una forma cultural fundamental que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, y su integración en el aprendizaje permite crear espacios donde los estudiantes experimentan, prueban, y cometen errores sin temor a equivocarse, lo que facilita el aprendizaje significativo.

Para complementar esta idea, Huizinga (1958, citado por Caillois, 1958) define el juego como “una acción desprovista de todo interés material excluye simplemente las apuestas y juegos de azar” (p.29), lo cual significa que no busca ganancias materiales, ni depende del azar. Por lo tanto, los estudiantes participan en el juego por el disfrute que este les produce y el interés en la actividad, por tal razón, la implementación de la

gamificación implica elaborar actividades que motiven a los estudiantes de forma intrínseca y por lo tanto ayuden a mejorar el aprendizaje significativo del idioma inglés en educación básica secundaria.

De manera complementaria, Caillois (1958), en su libro *Men, play and games* (publicado originalmente en francés como *Les jeux et les hommes*), desarrolla una definición que permite diseccionar la estructura de cualquier actividad lúdica aplicada a la enseñanza:

El juego es una actividad que se puede caracterizar por ser: libre, en la que el jugador no puede ser obligado a participar sin que el juego pierda inmediatamente su naturaleza de diversión atractiva y alegre; separada, circunscrita en límites de espacio y de tiempo precisos y fijados de antemano; incierta, cuyo desarrollo no puede determinarse ni el resultado fijarse de antemano; [...] reglamentada, sometida a leyes que suspenden las leyes ordinarias e instauran momentáneamente una nueva legislación, que es la única que cuenta. (p. 9)

Este punto resalta la importancia que tiene las actividades lúdicas de ser autónomas y motivadoras, elementos que gamificación buscar llevar al ámbito educativo. Al incorporar esta estrategia al aula de clase le permite al estudiante participar activamente sin temor a equivocarse, por lo tanto, la gamificación se convierte en una herramienta que ayuda a favorecer el aprendizaje significativo del idioma inglés, porque transforma las actividades de aula en experiencias atractivas e importantes en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Asimismo, Caillois (1958), en su libro *Les jeux et les hommes* (Los juegos y los hombres), desarrolló aún más la teoría del juego. Caillois identificó cuatro categorías de juegos: Agon: hace referencia a los juegos de competencia, donde los participantes compiten entre sí siguiendo reglas establecidas. Ejemplos de juegos agonísticos incluyen deportes competitivos, juegos de mesa como el ajedrez y competencias intelectuales. Alea: Esta categoría se refiere a los juegos de azar, donde el resultado está determinado en parte por el azar y la suerte. Ejemplos de juegos aleatorios incluyen juegos de cartas, loterías y máquinas tragamonedas.

Mimicry: Son los juegos que implican la imitación o el juego de roles. En estos juegos, los participantes se apropian de identidades o roles ficticios y actúan de acuerdo con ellos. Ejemplos de juegos de imitación incluyen el teatro, los juegos de interpretación y los juegos de simulación. Ilinx: Esta categoría se refiere a los juegos que provocan sensaciones de vértigo, desorientación o pérdida de control. Los juegos ilinx buscan alterar la percepción del jugador y generar experiencias de intensidad sensorial. Ejemplos de juegos ilinx incluyen los juegos de montaña rusa, los juegos de realidad virtual y los juegos que implican giros o movimientos rápidos. La contribución de estos dos autores ha sido relevante en el estudio del juego y su importancia en la experiencia humana. Sus ideas continúan siendo importantes en campos como la antropología, la sociología, la psicología y la filosofía, donde se estudia el papel del juego en la vida individual y social.

La teoría del flujo

La teoría del flujo planteada por Csikszentmihalyi explica cómo se alcanza un estado de máximo rendimiento cognitivo y emocional en ciertas actividades.

Csikszentmihalyi (2000) define el flujo como “el estado en que las personas están tan involucradas en una actividad que nada más parece importar; la experiencia en sí misma es tan placentera que las personas lo hacen, aunque haya consecuencias negativas” (p. 16). Este estado de la experiencia óptima tiene como característica una completa inmersión en la actividad, donde la conciencia se estructura de forma armónica y la persona experimenta un profundo sentido de satisfacción.

Sobre la naturaleza de estas experiencias y su relación con actividades estructuradas, el autor profundiza:

Las actividades que producen experiencias de flujo —como los juegos, los deportes, el arte o los rituales— tienen una estructura que facilita la concentración y la implicación. Están diseñadas para que el individuo pueda enfocarse en metas claras, reciba retroalimentación inmediata y se enfrente a desafíos que estén en perfecto equilibrio con sus habilidades personales, permitiendo así que la conciencia se organice de manera armónica y el yo se

fortalezca mediante el crecimiento de nuevas habilidades.(Csikszentmihalyi, 2000, p. 112)

Asimismo, según Csikszentmihályi (2000), “El disfrute aparece en el linde entre el aburrimiento y la inquietud, cuando los desafíos están justo en equilibrio con la capacidad de la persona para actuar” (p. 88). Esto significa que el flujo surge cuando las capacidades del individuo se equilibran con el nivel de desafío de la actividad. Por lo tanto, el flujo depende de la regulación consciente de la atención y de la implicación subjetiva de la acción y no de factores externos. El autor afirma que “la calidad de vida no depende directamente de lo que los demás piensen de nosotros o de lo que poseamos. Más bien depende de cómo nos sentimos con nosotros mismos y con lo que nos sucede.” (p. 76), transformando la conciencia es un campo activo donde el ser humano puede crear su propio bienestar.

Desde esta perspectiva, la teoría del flujo resalta que la experiencia óptima se identifica porque el ser humano se involucra por completo en la actividad que realiza al punto que pierde la noción tiempo. Csikszentmihályi (2000) dice que “la conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona. Una actividad que produce tales experiencias es tan agradable que las personas desean realizarla por sí misma” (p.115), esto quiere decir que el flujo depende de la satisfacción intrínseca generada por la actividad en sí, y no por recompensas externas, ni de la aprobación de otras personas. Asimismo, la atención focalizada y la inmersión absoluta en la tarea desarrollada le ayudan al individuo a experimentar un orden psicológico y un equilibrio interno.

Csikszentmihályi (2000) menciona que para experimentar el flujo se requiere de ciertas condiciones necesarias. Entre ellas se encuentran las metas claras, que son los objetivos específicos y medibles que tiene una persona al realizar una actividad; la orientación del desempeño, que corresponde a la información que recibe el individuo sobre su desempeño, permitiéndole conocer si está avanzando de forma correcta; y el equilibrio entre desafío y habilidad, que significa que el reto debe coincidir con la capacidad de afrontarlo. Además, otras condiciones incluyen la pérdida de

autoconciencia, donde la persona se olvida de sí misma y de sus preocupaciones externas mientras está absorbida en la actividad que realiza, así como la alteración de la percepción temporal, que se manifiesta cuando la persona pierde la noción del tiempo. Por último, se resalta el carácter autotélico de la experiencia, que implica que la actividad se realiza por sí misma, por ser intrínsecamente placentera o satisfactoria, y no por recompensas externas ni la aprobación de otros. Estas condiciones permiten que la atención se centre plenamente en la tarea, favoreciendo la armonía psicológica, la motivación intrínseca y el bienestar de la persona.

En consecuencia, la gamificación se apoya en la teoría del flujo de Csíkszentmihályi, porque tiene como objetivo el diseño de actividades que permitan que los estudiantes estén en su “zona óptima” del aprendizaje, lo cual incrementa la motivación y compromiso. Para Csíkszentmihályi (2000), “cuando una persona depende tanto de la capacidad para controlar una actividad agradable que no puede prestar atención a nada más, entonces se pierde el control definitivo” (p.102). En el campo educativo, la felicidad y la satisfacción no son los objetivos externos que se buscan, al contrario, se viven directamente a través del proceso de aprendizaje, cuando los estudiantes alcanzan una armonía entre sus acciones y su atención, lo que favorece la concentración, la participación activa y el aprendizaje significativo.

Finalmente, en la gamificación educativa, los niveles continuos de dificultad, la orientación inmediata del proceso y los desafíos adaptados a la habilidad de los estudiantes permiten evidenciar su avance y mantener su interés, cambiando tareas cotidianas o difíciles en experiencias atractivas y envolventes. Cuando los estudiantes logran el estado de flujo, aumentan su motivación, además mejoran su concentración, su habilidad para resolver problemas y su aprendizaje significativo y duradero. por lo tanto, es importante diseñar actividades gamificadas que promuevan este estado, porque ayuda a mejorar el rendimiento académico y a la vez el desarrollo personal de los estudiantes.

Bases teóricas

El presente momento narrativo se enfoca en la información proveniente del cúmulo teórico existente en el orbe académico, los cuales se convierte en una hoja de ruta con un doble propósito, el primero allanar caminos de comprensión y ubicación frente a los aspectos relevantes de estudio aquí plasmado, en tanto que como segunda finalidad está lo concerniente a la fuente argumentativa que brinda soporte para dotar de sentido a los hallazgos que surgen de la información aportada por los participantes, ya que aunados se configuran en la construcción de un conocimiento. En este sentido, se considera el abordaje de los siguientes ítems:

Gamificación concepto y su rol en la educación

La gamificación es un concepto asociado con las nuevas tecnología en el ámbito educativo, cuyo diseño aplica componentes lúdicos en aplicaciones y servicios de software, de ahí que asume el uso de elementos similares a los de un juego, aunque lo diferencial radica en hacer que el aprendizaje sea más convocante e interactivo, en aras de esta cualidad pueden llegar a incluir la consecución por parte del usuario de puntos, así como insignias, ser considerado en tablas de clasificación, invitado a desafíos y otras mecánicas inmanentes a los juegos (Smiderle et al., 2020, p. 1).

En general, cada uno de los elementos involucrados en los diseños de juegos son allí incluidos en función de mejorar principalmente la motivación de los discentes, por tanto bajo un conocimiento previo de la inclinación de los gustos acorde a edades y contextos, de tal manera que el efecto sea por una parte la participación más amplia entre los estudiantes, en tanto que por otro está lo referente a la retención, habilidad del pensamiento superior que hace parte de los dispositivos humanos de aprendizaje (Oliveira et al., 2023, p. 375). En este sentido, este tipo de herramienta implica para los desarrolladores de software la incorporación de interfaces de usuario atractivas en busca de primeras impresiones que impacten los sentidos y así capturar el interés de los estudiantes y con ello aumentar la participación, el contacto inicial es decisivo para animar a los usuarios a seguir utilizando el tipo de sistema o servicio representado por

el juego con sus respectivas intenciones de enseñanza para alcanzar un éxito más denotado en materia de aprendizaje en un área del conocimiento en particular.

Así, los principales objetivos de la gamificación son potenciar ciertas habilidades, introducir objetivos que den un propósito al aprendizaje, involucrar a los estudiantes, optimizar el aprendizaje, promover el cambio de comportamiento y socializar, estimulados por los efectos que los elementos del juego pueden producir. Pero, estas afirmaciones no son expresiones a per se, por el contrario, son debido a la realización de investigaciones sobre la influencia de la gamificación en un contexto educativo, obteniendo resultados favorables, como el aumento del engagement, la retención de usuarios, el conocimiento y la cooperación (Yıldırım y Sen, 2021, p. 1302).

De ahí que, la gamificación dadas sus características se configura como un campo de estudio en escenarios propios de la educación donde el punto de partida es la profesionalización en informática, seguido de la elección de juegos denominados serios al servicio de la educación en línea bien sea exclusiva como opción para estudiar o articulada a la praxis educativa en la realidad de las aulas y adaptada a cualquier asignatura (Smiderle et al., 2020, p. 2).

El inglés como lengua extranjera

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE) presenta diferencias significativas respecto a la adquisición del inglés como segunda lengua (L2), y comprender esta distinción resulta esencial para diseñar estrategias pedagógicas efectivas y contextualizadas. Según H. H. Stern (1983), la lengua extranjera se aprende en un entorno donde no posee reconocimiento oficial ni uso cotidiano en la comunidad, siendo su estudio orientado principalmente a objetivos específicos, como comunicarse con hablantes nativos, acceder a información académica o desenvolverse en contextos internacionales. En palabras del autor, “una lengua extranjera se aprende fuera del contexto en el cual normalmente se utiliza” (Stern, 1983, p. 8), lo que significa que el estudiante generalmente tiene un contacto limitado con el idioma fuera del aula. Por ello, el proceso de aprendizaje depende en gran medida de las estrategias didácticas

implementadas por el docente, de la motivación del estudiante y de las oportunidades de exposición al idioma a través de recursos tecnológicos, materiales audiovisuales o actividades comunicativas diseñadas pedagógicamente.

Por otro lado, el aprendizaje de una segunda lengua implica que esta tenga un valor social, cultural y oficial similar al de la lengua materna, integrándose de manera natural en la vida cotidiana del aprendiz. En este sentido, Stern (1983) señala que “una segunda lengua generalmente posee un estatus oficial o una función reconocida dentro de un país, aspecto del que carece una lengua extranjera” (p. 16). Esto permite que el individuo se encuentre constantemente expuesto al idioma en conversaciones, medios de comunicación, instituciones educativas y actividades sociales. Debido a ello, el aprendizaje ocurre de manera más espontánea y contextualizada, favoreciendo la interacción auténtica y el uso funcional de la lengua en distintos espacios de la vida diaria. Así, el idioma se convierte en una herramienta necesaria para la comunicación y la participación dentro del entorno social.

En consecuencia, mientras el aprendizaje de una segunda lengua suele desarrollarse mediante la interacción constante con hablantes y contextos auténticos, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera requiere metodologías innovadoras que compensen la limitada exposición natural al idioma. Por esta razón, resulta necesario generar escenarios significativos de práctica comunicativa dentro y fuera del aula. Estrategias como la gamificación pueden favorecer ambientes dinámicos e interactivos que incrementen la motivación y la participación estudiantil. De igual forma, estas metodologías permiten fortalecer las habilidades lingüísticas mediante actividades contextualizadas y cercanas a situaciones reales de comunicación, promoviendo aprendizajes más significativos y funcionales.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera está influenciado por múltiples factores, entre ellos, el input o la exposición a la lengua, que según Krashen (1985, p. 4), debe ser comprensible, interesante y contextualizada para que los estudiantes puedan enfocar su atención en el contenido y no solo en la forma

gramatical. La producción lingüística, conocida como output, está estrechamente vinculada al nivel de competencia y confianza del aprendiz, y se desarrolla a medida que se acumula experiencia y conocimientos (Ellis, 2003, p. 2). Además, factores situacionales, diferencias individuales y procesos cognitivos, como la integración del conocimiento previo y la motivación, juegan roles cruciales en el éxito del aprendizaje de idiomas.

La metodología empleada en la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes. En este contexto, el Enfoque Comunicativo ha ganado prominencia por su énfasis en la interacción auténtica y en el uso funcional del idioma en contextos reales, promoviendo que los alumnos sean protagonistas de su proceso de aprendizaje y que los docentes actúen como facilitadores (Halliday, 1979, p. 28). Este enfoque fomenta el desarrollo integral de las habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar) y favorece la incorporación de recursos tecnológicos, lo que incrementa la autonomía del estudiante y favorece un aprendizaje más dinámico y contextualizado (Brown, 1994, p. 7).

Es importante señalar que el aprendizaje efectivo del inglés se apoya en la integración de tres componentes fundamentales: gramática, vocabulario y pragmática. Estos aspectos permiten a los estudiantes no solo comprender la estructura del idioma, sino también emplearlo en contextos comunicativos adecuados y funcionales. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece niveles progresivos, desde A1 hasta C2, describiendo la evolución desde una competencia básica hasta un dominio casi nativo del idioma. Las cuatro habilidades básicas (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y escritura) son esenciales en este proceso, y su desarrollo requiere abordajes integrados y adaptados a los diferentes contextos de aprendizaje y perfiles de los estudiantes (Brown, 2001, p. 4; Eurídice España-REDIE, 2014, p. 5).

En la actualidad, los avances tecnológicos han transformado significativamente los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, dando lugar a la incorporación de metodologías innovadoras como la gamificación digital. Este recurso, que consiste en

la aplicación de elementos de juego en contextos educativos, ha demostrado ser una estrategia eficaz para motivar a los aprendices del inglés como lengua extranjera (EFL), facilitando la participación activa y el compromiso del estudiante. La gamificación en entornos virtuales permite que los alumnos experimenten respuesta inmediata, enfrenten desafíos lúdicos, logren éxitos y experimenten un sentido de logro personal, aspectos que aumentan la motivación y el disfrute del proceso de aprendizaje (Soyoo et al., 2021, p. 4; Su et al., 2021b, p. 2).

El uso de juegos y actividades gamificadas también favorece el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés, promoviendo la creatividad y el ingenio, además de facilitar la interacción social y la resolución de problemas en contextos simulados y seguros. La tendencia de incorporar la gamificación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera representa una innovación pedagógica que responde a las demandas del mundo contemporáneo, donde la tecnología y la motivación intrínseca son elementos clave para potenciar el aprendizaje efectivo y duradero (Su et al., 2021b, p. 3). En definitiva, la integración de estas estrategias digitales contribuye a la formación de aprendices autónomos, críticos y motivados, preparados para afrontar los desafíos comunicativos en un mundo globalizado.

Componentes del idioma inglés

La formación en idioma inglés se fundamenta en un entramado de elementos que, al articularse, dan forma a la capacidad comunicativa del aprendiz. Esta estructura integra dimensiones gramaticales, léxicas, fonéticas, funcionales y pragmáticas, cuya enseñanza debe proyectarse de manera holística y enmarcada en situaciones de uso real y significativo.

Inicialmente, la gramática se entiende como el andamiaje normativo que otorga coherencia y estructura al discurso. No obstante, las tendencias pedagógicas actuales sugieren que su abordaje debe superar la simple instrucción mecánica para enfocarse en su utilidad dentro del intercambio social. Al respecto, Krashen (1982) sostiene que el éxito en la adquisición no proviene del control consciente de las normas, sino de

procesar mensajes comprensibles en entornos auténticos. En su tesis sobre el input comprensible, el autor afirma que “La adquisición del lenguaje no requiere el uso extensivo de reglas gramaticales conscientes, ni la realización de ejercicios repetitivos y tediosos.” (p. 6)

Como segundo pilar, el vocabulario resulta determinante para que el estudiante pueda codificar y decodificar significados con precisión. Un repertorio de palabras robusto potencia la fluidez, especialmente si se asimila a través de experiencias situacionales. Sobre este punto, Ausubel (2002) señala que “las asociaciones arbitrarias mismas acabadas de interiorizar son enlazables en su conjunto con un contenido significativo establecido en la estructura cognitiva y las hace utilizables para la adquisición de nuevos conocimientos” (p. 136). Por ende, el aprendizaje cobra verdadero sentido cuando el nuevo léxico se ancla de forma sustantiva en los esquemas mentales y saberes previos del sujeto.

Respecto a la pronunciación, esta no se limita a la articulación aislada de fonemas, sino que engloba rasgos suprasegmentales como la cadencia, el acento y la entonación, los cuales son críticos para la interpretación del mensaje en la oralidad. Lograr una pronunciación adecuada refuerza la seguridad del alumno y facilita la inteligibilidad en intercambios auténticos. En esta línea, Kenworthy (1987) afirma que “objetivos altos, para la mayoría de los estudiantes una meta mucho más razonable es ser cómodamente inteligible” (p. 3), sugiriendo que la prioridad pedagógica es la eficacia en la comprensión mutua por encima de la imitación exacta del estándar nativo.

Paralelamente, las habilidades lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) constituyen la ejecución práctica del conocimiento idiomático. Su fomento debe ser equilibrado, promoviendo la inmersión del estudiante en actos comunicativos genuinos donde la dimensión social es el motor principal del desarrollo. Como bien indica Vygotsky (1978) “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero, entre las personas (interpsicológico), y luego, dentro del niño

(intrapsicológico)” (p. 57). Esto ratifica que el crecimiento lingüístico es un proceso que emerge de la interacción externa para luego internalizarse en la estructura cognitiva del individuo.

Del mismo modo, la pragmática regula el uso del lenguaje de acuerdo con el contexto, la intención comunicativa y las pautas sociopolíticas del entorno. Esta dimensión asegura que el discurso no sea solo gramaticalmente válido, sino también socialmente pertinente. La competencia se robustece cuando el aprendizaje se da en la convivencia intelectual, pues, según Vygotsky (1978), “por esta razón el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (p. 88).

Los componentes del inglés alcanzan su máxima eficacia cuando se entrelazan con la base cognitiva del estudiante en escenarios de interacción real. El proceso debe gestionarse bajo paradigmas constructivistas que prioricen la relevancia del contenido. Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sostienen que “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe” (p.151), lo cual valida la necesidad de planificar la enseñanza partiendo de los saberes preexistentes del alumnado para facilitar la creación de nuevos sentidos.

Habilidades lingüísticas del idioma inglés

Las habilidades lingüísticas representan el eje operativo de la competencia en idioma inglés, permitiendo al individuo actuar eficazmente en entornos diversos. Este conjunto abarca el listening (comprensión auditiva), speaking (expresión oral), reading (comprensión lectora) y writing (expresión escrita), procesos que operan de forma simbiótica e interdependiente. Bajo una lente constructivista, su dominio requiere una construcción activa del saber, cimentada en el intercambio social y el anclaje con conocimientos previos, apoyándose en teorías fundamentales de referentes como Krashen (1982), Vygotsky (1978) y Ausubel (2002).

En primer término, la comprensión auditiva se define como una capacidad receptiva crítica para decodificar la oralidad en la lengua meta. Su consolidación demanda una exposición constante a mensajes dotados de sentido, lo cual es vital para la asimilación natural del idioma. Al respecto, Krashen (1982) afirma: “la adquisición del lenguaje no requiere el uso consciente de reglas gramaticales ni la repetición mecánica de ejercicios, sino que ocurre cuando el idioma se utiliza para la comunicación significativa en contextos reales”. (p. 6). Esta perspectiva resalta que el oído se educa mejor ante situaciones auténticas enfocadas en el fondo del mensaje y no solo en la forma gramatical.

Por otro lado, la expresión oral implica la generación de mensajes coherentes ajustados a la situación comunicativa particular. Esta destreza florece mediante la interacción, donde el sujeto negocia conceptos y construye significados de forma colectiva. Desde el prisma sociocultural, Vygotsky (1978) resalta la conexión intrínseca entre el lenguaje y el crecimiento intelectual al notar que “La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para todo el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo” (p. 89). Así, la oralidad se afianza en dinámicas que exigen intercambio genuino, justificando metodologías basadas en el uso real del idioma.

En cuanto a la comprensión lectora, esta supone una interpretación profunda que excede la decodificación léxica, activando funciones cognitivas como la inferencia y el análisis reflexivo. Leer no solo nutre el vocabulario, sino que permite al lector reconstruir el sentido del texto a partir de su propia perspectiva. Ausubel (2002) postula que el aprendizaje se basa en el engranaje entre lo nuevo y las estructuras cognitivas preexistentes, lo que deriva en un conocimiento duradero. Por tanto, leer es un ejercicio dialéctico donde el estudiante recrea el contenido vinculándolo activamente con su experiencia previa.

La expresión escrita, como cuarto pilar, consiste en la elaboración de discursos estructurados, cohesivos y adaptados a fines específicos. Es un proceso mental exigente que requiere organizar pensamientos, planear y revisar la producción textual de manera estratégica. Al respecto, Flower y Hayes (1981) afirman que: “La escritura

se entiende mejor como un conjunto de procesos de pensamiento distintivos que los escritores orquestan u organizan durante el acto de redactar.” (p. 366). Esta visión confirma que escribir no es solo entregar un producto final, sino un ejercicio recursivo que permite al alumno ordenar, transformar y madurar sus propias ideas.

Desde la óptica de la investigación doctoral titulada *Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma inglés a la luz del constructivismo*, estas capacidades no deben verse de forma fragmentada, sino integradas en ecosistemas educativos dinámicos. La gamificación se presenta aquí como una herramienta catalizadora que estimula el compromiso y la acción del estudiante. Mediante el uso de mecánicas lúdicas, desafíos y sistemas de recompensa, se crean experiencias inmersivas que facilitan la interacción con el inglés en planos simulados, fortaleciendo la competencia global tanto receptiva como productiva.

En última instancia, las habilidades lingüísticas del inglés operan como un sistema integrado para la interacción humana. Su fomento, bajo el rigor constructivista, debe centrarse en otorgar al estudiante un rol protagónico mediante vivencias significativas. En este escenario, la gamificación surge como una propuesta pedagógica disruptiva que optimiza el aprendizaje al generar entornos colaborativos y motivantes, alineados plenamente con los postulados teóricos de Krashen, Vygotsky y Ausubel.

La gamificación en el aprendizaje del inglés

El aprendizaje significativo, propuesto por David Ausubel en la década de 1960, sostiene que la adquisición de nuevos conocimientos es más efectiva cuando estos se relacionan de manera sustancial con la estructura cognitiva preexistente del estudiante. Ausubel enfatiza la importancia de los conocimientos previos como anclajes para la incorporación de nueva información, facilitando una comprensión más profunda y duradera. Según Ausubel et al. (1968), el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el aprendizaje significativo implica conectar los nuevos

conceptos lingüísticos con experiencias y conocimientos previos del estudiante. Esta conexión facilita la internalización de estructuras gramaticales, vocabulario y habilidades comunicativas de manera más efectiva.

Investigaciones recientes han demostrado que estrategias pedagógicas que promueven la relación entre el nuevo material y las experiencias personales del alumno mejoran la retención y aplicación del idioma en situaciones reales (Johnson, 2012). La integración de elementos que motivan y contextualizan el aprendizaje favorece que los estudiantes puedan transferir lo aprendido a contextos cotidianos y prácticos, fortaleciendo así su competencia comunicativa en inglés. Estas metodologías refuerzan la idea de que el aprendizaje activo y contextualizado resulta en un proceso más profundo y duradero, en línea con los principios del aprendizaje significativo de Ausubel.

La gamificación, entendida como la incorporación de elementos de juego en contextos educativos, se alinea con los principios del aprendizaje significativo al crear experiencias de aprendizaje que son tanto relevantes como motivadoras para los estudiantes. Karl Kapp, en su obra *The Gamification of Learning and Instruction*, destaca que la gamificación puede transformar actividades educativas tradicionales en experiencias más atractivas, facilitando así una conexión más profunda con el contenido y promoviendo un aprendizaje más efectivo (Kapp, 2012). La utilización de recompensas, niveles, desafíos y competencias en el proceso de aprendizaje del inglés puede incentivar la participación activa y mantener el interés del alumno, elementos esenciales para un aprendizaje profundo.

Además, la gamificación puede fomentar la autonomía y la autoeficacia del estudiante, elementos clave en el aprendizaje significativo. Al proporcionar orientación inmediata del proceso y permitir a los estudiantes avanzar a su propio ritmo, se promueve una mayor implicación y responsabilidad en su proceso de aprendizaje. La posibilidad de experimentar, equivocarse y corregirse en un entorno lúdico contribuye a fortalecer la confianza en sus habilidades lingüísticas, lo que a su vez incentiva la motivación y el compromiso con el idioma. Este enfoque favorece que el aprendizaje

sea una experiencia más autónoma y significativa, alineada con las necesidades y ritmos de cada alumno.

Jane McGonigal, en *Reality Is Broken*, argumenta que los juegos bien diseñados pueden aumentar la motivación y el compromiso, aspectos esenciales para un aprendizaje profundo y duradero (McGonigal, 2011). La incorporación de elementos lúdicos en la enseñanza del inglés no solo hace que las clases sean más atractivas, sino que también ayuda a crear una experiencia de aprendizaje más envolvente y efectiva. La competencia, la colaboración y la resolución de problemas en un entorno de juego fomentan habilidades comunicativas y cognitivas que son fundamentales en el dominio del idioma, promoviendo así un aprendizaje más significativo y duradero. En conclusión, la gamificación representa una estrategia innovadora que puede potenciar los principios del aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés, logrando que los estudiantes no solo aprendan, sino que también disfruten y se involucren activamente en su proceso de adquisición del idioma.

El aprendizaje significativo

Es una teoría que ha cambiado completamente la forma en que se percibe el proceso educativo. Esta teoría fue desarrollada principalmente por David Ausubel, un psicólogo educativo estadounidense, quien la presentó formalmente en la década de 1960. Ausubel definió el aprendizaje significativo como un proceso en el que el nuevo conocimiento se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe. De forma puntual, el autor sostiene que “el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona con conocimientos previos” (Ausubel, 1983), es decir, con sus conocimientos previos. Esta relación facilita que la información nueva se integre de forma lógica y coherente en la estructura cognitiva del aprendiz, permitiendo su comprensión y retención a largo plazo.

Ausubel (1963) resalta que el aprendizaje significativo se diferencia del aprendizaje memorístico o repetitivo, el cual se basa en la memorización mecánica de datos sin una comprensión profunda. Por el contrario, el aprendizaje significativo

fomenta una construcción activa del conocimiento, en la que el estudiante juega un papel central al relacionar conceptos y estructuras nuevas con aquellas ya existentes en su mente. Para Ausubel, la clave se basa en la relevancia y claridad de la información que se presenta y en la disposición del estudiante para aceptar esta información como significativa.

Dentro de esta teoría, David Ausubel distingue tres tipos de aprendizaje significativo: el aprendizaje representacional, el aprendizaje de conceptos y el aprendizaje proposicional. Estas formas de aprendizaje reflejan la manera en que el individuo incorpora, organiza y relaciona la nueva información con los conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva. Cada uno de estos niveles permite comprender cómo el estudiante avanza progresivamente desde asociaciones simples hasta construcciones cognitivas más complejas y abstractas.

En primer lugar, el aprendizaje representacional ocurre cuando el estudiante atribuye significado a símbolos, palabras o imágenes, relacionándolos con objetos, hechos o experiencias concretas de su realidad. Este tipo de aprendizaje es considerado el más básico, ya que constituye el primer acercamiento del individuo a la comprensión de significados. En este sentido, Ausubel, Novak y Hanesian (1983) afirman que “el aprendizaje de representaciones (como el nombrar), es el más cercano al aprendizaje por repetición...” (p. 46), debido a que permite asociar palabras con significados específicos. Por ejemplo, en el aprendizaje del idioma inglés, el estudiante relaciona palabras como *book*, *house* o *teacher* con objetos y experiencias conocidas de su entorno cotidiano, facilitando la comprensión inicial del nuevo idioma.

En segundo lugar, el aprendizaje de conceptos se produce cuando el estudiante identifica características comunes entre diferentes objetos, situaciones o acontecimientos, formando categorías mentales organizadas. Este tipo de aprendizaje permite clasificar y generalizar información, favoreciendo una comprensión más amplia y estructurada de la realidad. Según Ausubel, los conceptos son fundamentales porque actúan como organizadores cognitivos que facilitan la incorporación de nuevos conocimientos. Así, en el aprendizaje del inglés, el estudiante no solo memoriza

palabras aisladas, sino que comprende categorías como colores, profesiones, animales o emociones, estableciendo relaciones entre ellas y utilizándolas de manera contextualizada.

Finalmente, el aprendizaje proposicional implica comprender el significado de ideas expresadas en proposiciones completas y relacionarlas de manera lógica con los conocimientos previos del individuo. Este nivel supera la simple comprensión de palabras o conceptos aislados, ya que exige interpretar ideas complejas y establecer conexiones entre diferentes significados. Sobre ello, Ausubel señala que “la esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983, p. 48). De esta manera, el estudiante logra analizar, interpretar y aplicar información nueva en diferentes contextos, fortaleciendo procesos como la reflexión, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

En consecuencia, estos tipos de aprendizaje permiten comprender cómo el estudiante construye progresivamente conocimientos más complejos y organizados dentro de su estructura cognitiva. Además, evidencian que el aprendizaje significativo no se limita a la memorización de contenidos, sino que implica una integración activa y consciente de la información, favoreciendo aprendizajes duraderos, funcionales y aplicables a situaciones reales.

La fundamentación de la teoría del aprendizaje significativo, según Ausubel, se basa en la psicología cognitiva y el enfoque del procesamiento de la información. Este marco teórico considera que la mente humana organiza la información en estructuras jerárquicas y que la comprensión ocurre cuando estas estructuras se enriquecen y reorganizan. Además, Ausubel plantea que el uso de organizadores previos herramientas cognitivas que preparan al estudiante para recibir la nueva información importante para facilitar la integración de nuevos conocimientos.

Ausubel (1963) sostiene que “la mayor parte del aprendizaje significativo ocurre en el aula cuando la nueva información se presenta de forma que tenga sentido para el estudiante y cuando éste tiene la oportunidad de relacionarla con sus conocimientos

anteriores” (p. 10). Por ello, el rol del docente es importante para diseñar experiencias educativas que permitan esa conexión cognitiva, promoviendo el aprendizaje profundo y funcional. En esta misma línea, otros autores han aportado al desarrollo y la comprensión del aprendizaje significativo desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Jerome Bruner, uno de los primeros autores del constructivismo, coincide en que el aprendizaje es un proceso activo y que los estudiantes construyen su conocimiento a partir de experiencias previas y nuevos estímulos. Bruner destaca la relevancia de la estructura del conocimiento y la forma en que la información es presentada para facilitar la comprensión y la retención.

Por otro lado, David Novak profundizó en la teoría de Ausubel con la creación de mapas conceptuales, una herramienta que visualiza las relaciones entre conceptos y promueve el aprendizaje significativo. Novak (1998) afirma que los mapas conceptuales permiten a los estudiantes organizar y representar el conocimiento de forma clara, facilitando así la integración de nuevas ideas. En la práctica educativa, la teoría del aprendizaje significativo ha tenido un efecto considerable, ya que expone que los estudiantes deben ser sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje y que la enseñanza debe ir más allá de la mera transmisión de datos. Por lo tanto, se promueve un enfoque centrado en el alumno, donde el profesor actúa como facilitador y guía, creando situaciones de aprendizaje que promuevan la reflexión, la conexión y la aplicación práctica del conocimiento.

Por ejemplo, en el aprendizaje del idioma inglés, un docente hace uso del aprendizaje significativo puede relacionar nuevos vocabularios o estructuras gramaticales con las experiencias previas de los estudiantes, como sus conocimientos de su lengua materna o situaciones cotidianas vividas. Esto ayuda a que los estudiantes entiendan y recuerden mejor los nuevos contenidos, debido a que no se limitan a memorizar, sino que integran activamente el conocimiento. De igual forma, esta teoría es aplicada en áreas como las ciencias naturales, donde el aprendizaje significativo permite a los estudiantes comprender fenómenos complejos

relacionándolos con conceptos previos y experiencias prácticas, lo que facilita la transferencia del conocimiento a ambientes reales.

Sin embargo, el aprendizaje significativo también presenta retos. La eficacia de esta teoría depende en gran medida del conocimiento previo del estudiante; si este no es suficiente o erróneo, la integración del nuevo conocimiento puede ser dificultosa o incorrecta. Por ello, es importante que los docentes diagnostiquen y fortalezcan los conocimientos previos antes de que los nuevos conceptos sean introducidos. Otra crítica a la teoría es que puede requerir más tiempo y recursos que métodos tradicionales, pues implica planificación cuidadosa, materiales adecuados y formación docente para diseñar actividades que favorezcan la conexión cognitiva y el aprendizaje activo. A pesar de estas limitaciones, la importancia del aprendizaje significativo en la educación actual es indiscutible, especialmente en contextos donde se busca fomentar el pensamiento crítico, la resolución de desafíos y la capacidad de aprender de forma independiente, habilidades esenciales en la actualidad.

En síntesis, el constructivismo social de Bandura, junto con la teoría del juego y la teoría del flujo de Csikszentmihalyi forman las bases teóricas necesarias para comprender y aplicar la gamificación en ambientes educativos. Estas teorías no solo explican los procesos cognitivos, sociales y emocionales involucrados en el aprendizaje, sino que también orientan el diseño de estrategias pedagógicas que aprovechan la motivación intrínseca, la interacción social y la experiencia óptima para fomentar un aprendizaje más efectivo y significativo. En particular, para el aprendizaje del inglés, donde la práctica constante, la comunicación y la motivación son cruciales, la gamificación fundamentada en estas teorías representa un enfoque prometedor para mejorar tanto el desempeño académico como el interés del estudiante por el aprendizaje.

Así mismo, la teoría del aprendizaje significativo, propuesta por David Ausubel y enriquecida por otros autores como Bruner y Novak, brinda un marco confiable para comprender cómo se produce un aprendizaje duradero y profundo. Fundamentada en la psicología cognitiva y el constructivismo, esta teoría resalta la importancia de los

conocimientos previos y la relación activa del estudiante con el nuevo contenido. Su aplicación práctica ha demostrado ser valiosa en diversos campos educativos, a pesar de los retos que supone su implementación. Por tanto, el aprendizaje significativo continúa siendo un referente esencial para docentes y diseñadores de experiencias educativas que buscan un impacto real en el desarrollo cognitivo y formativo de sus estudiantes.

El Aprendizaje significativo y su asociación a la gamificación

El aprendizaje significativo se describe como la combinación interactiva entre el saber previo de un estudiante y la nueva información que intenta aprender, de ahí que la interacción mencionada allana el camino para la creación de nuevo conocimiento duradero, construido sobre o en adición a las estructuras de conocimiento existentes; es decir, que el aprendizaje significativo implica que los estudiantes interpreten sus experiencias cognitivas, en lugar de simultanearlas (Ausubel et al., 1968).

Esto coincide con la perspectiva de Mintzes et al. (1997), quienes postularon el aprendizaje significativo como “la incorporación no arbitraria, no textual y sustantiva de nuevos conocimientos en la memoria a largo plazo” (p. 49). El aprendizaje significativo de Ausubel destacó las condiciones para que este aprendizaje sea posible, a saber: (1) conocimientos previos relevantes de los estudiantes, (2) materiales significativos conceptualmente relacionados con sus conocimientos previos, y (3) la incorporación de material significativo a sus conocimientos previos. Al cumplirse estas tres condiciones, los estudiantes pueden comprender el concepto completo que se integra para experimentar un aprendizaje significativo.

Con base en lo ya descrito, un tipo de enseñanza centrada en el estudiante genera mayor asimilación e interés al pasar de un rol pasivo a uno protagónico, es el papel del estudiante más la incorporación de aspectos ligados con la vida real de los contextos donde se encuentran inmersos los sujetos la unificación que promueve un aprendizaje significativo en el aula, y eso, lo acompaña la gamificación. Sin embargo, es importante no descuidar el objetivo principal -ser un educador-, ya que se corre el

riesgo de quedarse en el aula solo para entretener o dinamizar el tiempo de clase (Zepeda y Cantarero, 2021).

La gamificación al utilizarse con un propósito específico en un entorno pedagógico, se pueden aprovechar al máximo los elementos del juego que animan a los estudiantes a avanzar a su propio ritmo, mientras resuelven problemas, interactúan y cooperan con sus compañeros, a la vez que desarrollan habilidades y competencias básicas que el profesor complementará mediante acompañamiento pedagógico personalizado y oportuno personalizada y oportuna. Con relación a este nuevo aprendizaje adquirido a través del juego; una suma de componentes que dan lugar a la asimilación de conocimientos, donde el neo aprendizaje está supeditado a condiciones subjetivas como la cantidad y calidad de las estructuras organizativas cognitivas que poseen los educandos (Andrews et al., 2023).

El punto crucial para comprender los efectos de la gamificación tiene que ver con que se trata de actividades prácticas, como los experimentos científicos, los que son muy propicias para el aprendizaje significativo, ya que, si se implementan correctamente, representan procesos de aprendizaje intencionales (orientados a objetivos) y activos con un alto grado de autenticidad. En el caso de las alternativas que ofrecen las gamificaciones poder hacerse en línea ya sea en el aula o a modo de aprendizaje ubicuo (Andrews et al., 2023).

Efectivamente, la integración de elementos activos, cooperativos como pueden llegar a ser algunos juegos entre varios usuarios, adicional a aspectos constructivos, auténticos e intencionales durante el desarrollo de las clases de se considera clave para fomentar el aprendizaje significativo en una asignatura, especialmente aquellas que se definen como altamente conceptuales, ya que se pueden dificultar desde el pensamiento concreto al abstracto (Hsbollah y Hassan, 2022).

Bases legales

Las Bases Legales constituyen el soporte constitucional, legal y reglamentario que valida y legitima las premisas del estudio, asegurando que la propuesta se alinee con los principios, derechos y deberes establecidos por el Estado en materia educativa. En el contexto de este estudio, el marco legal busca anclar la investigación en las normativas que garantizan la calidad de la educación, promueven el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para el desarrollo de competencias, y establecen la enseñanza de lenguas extranjeras como un pilar fundamental para el desarrollo integral del estudiante. A continuación, se detallan las leyes, decretos y documentos normativos que sirven de sustento ineludible para el análisis del constructo hermenéutico de la gamificación:

A lo largo del siglo XX, el inglés fue ganando relevancia de manera progresiva en el sistema educativo colombiano. Este proceso se consolidó en 1974 con la expedición del Decreto 080, el cual estableció formalmente la enseñanza obligatoria de una lengua extranjera en el currículo nacional. Aunque el decreto permitía otras opciones, el inglés se posicionó rápidamente como la lengua preferida en la mayoría de las instituciones educativas del país, marcando un punto de inflexión en la política lingüística nacional.

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 67, establece el derecho fundamental a la educación, garantizando que esta sea integral, pluralista y de calidad. Además, se enfatiza la importancia de la enseñanza de idiomas extranjeros como parte del currículo escolar, lo que refleja el compromiso del Estado con la formación de ciudadanos competentes en un mundo cada vez más globalizado. Esta disposición no solo busca facilitar la comunicación intercultural, sino también fortalecer las habilidades laborales de los estudiantes, permitiéndoles acceder a mejores oportunidades en un mercado laboral que valora el dominio de lenguas extranjeras. Así, la educación se convierte en una herramienta clave para el desarrollo personal y social, promoviendo la diversidad cultural y el entendimiento entre diferentes naciones.

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en Colombia establece que es obligatorio incluir una segunda lengua en el currículo educativo, con el inglés como la lengua extranjera más comúnmente adoptada en las instituciones. Esta normativa busca no solo fomentar el aprendizaje de un idioma que es clave en el contexto global, sino también preparar a los estudiantes para enfrentar un mundo interconectado donde el dominio del inglés puede abrir oportunidades en el ámbito laboral, académico y cultural. La inclusión de esta segunda lengua en el currículo se considera esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo competencias comunicativas que les permitan interactuar eficazmente en diversos entornos. Además, la ley enfatiza la importancia de la formación continua de los docentes en esta área, asegurando que la enseñanza sea de calidad y responda a las necesidades del contexto global actual.

El Decreto 1290 de 2009 es una normativa clave en el sistema educativo colombiano que establece directrices para la evaluación del aprendizaje de los estudiantes, con un enfoque particular en la calidad y la equidad educativa. Este decreto no solo regula los procedimientos de evaluación en general, sino que también introduce la obligación de valorar el nivel de competencia en una segunda lengua, como el inglés, reconociendo la importancia de la educación bilingüe en un mundo cada vez más globalizado. De esta manera, se busca no solo medir el rendimiento académico de los estudiantes, sino también preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos del siglo XXI, promoviendo habilidades comunicativas que son esenciales en el ámbito laboral y social.

La Ley 1341 de 2009, también conocida como la Ley de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Este marco jurídico no solo establece el régimen general para el sector, sino que promueve activamente la masificación, acceso y uso universal de las tecnologías, proveyendo así el soporte legal y estructural para la integración metodológica de las TIC en el proceso educativo colombiano. La pertinencia de esta ley para la presente disertación es capital, pues la propuesta de gamificación se sustenta en una estrategia didáctica intrínsecamente mediada por recursos digitales e interactivos. Por lo tanto, la Ley 1341 de 2009 valida la aplicación

del constructo hermenéutico, asegurando que el diseño de la investigación se alinea con la política de modernización, innovación pedagógica e inclusión digital que rige el sistema educativo nacional.

El fundamento normativo indispensable que ampara esta disertación es la Ley 1651 de 2013, formalmente denominada "por medio de la cual se establecen los lineamientos para la enseñanza y fortalecimiento de la lengua extranjera de mayor uso en el marco de la Convergencia Global". Esta legislación refrenda el mandato estatal colombiano respecto al Programa Nacional de Bilingüismo, al designar al idioma inglés como la lengua extranjera prioritaria en el diseño curricular y la dedicación instruccional del sistema educativo.

Los Lineamientos curriculares para el área de idiomas extranjeros en educación básica y media son un conjunto de directrices que promueven la enseñanza de lenguas extranjeras de manera coherente y contextualizada. Estas orientaciones pedagógicas no solo facilitan la elaboración participativa del currículo, sino que también fomentan un enfoque inclusivo que considera las particularidades de cada institución educativa. Al buscar que los docentes actúen como guías eficaces en el proceso de aprendizaje, se les empodera para que adapten sus estrategias a las necesidades específicas del Proyecto Educativo Institucional (PEI), garantizando así que la enseñanza sea relevante y significativa para los estudiantes. Además, estos lineamientos promueven la innovación pedagógica y el uso de metodologías activas que estimulan el interés y la motivación de los alumnos en el aprendizaje de un segundo idioma, preparando a los estudiantes para enfrentar los retos de un mundo cada vez más globalizado.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es una herramienta fundamental que promueve la transparencia y la coherencia en la enseñanza y evaluación de idiomas en Europa. A través de sus seis niveles de competencia, que van desde A1 (principiante) hasta C2 (maestría), el MCER permite a educadores y estudiantes establecer metas claras y medibles, facilitando la planificación de cursos y el diseño de evaluaciones estandarizadas. Además, fomenta la movilidad y el reconocimiento de cualificaciones lingüísticas entre diferentes países,

contribuyendo así a una mayor integración cultural y profesional en el continente europeo. Su enfoque en la comunicación efectiva y la comprensión intercultural resalta la importancia de aprender idiomas no solo como una habilidad académica, sino también como una herramienta esencial en un mundo globalizado (De Europa, 2002).

Los Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras, específicamente en inglés, establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en 2006, son una herramienta fundamental para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. Estos estándares no solo proporcionan criterios claros y públicos que permiten evaluar la calidad del aprendizaje, sino que también orientan a docentes y estudiantes sobre las competencias comunicativas que se esperan alcanzar al final de cada nivel de estudio. De esta forma, se busca asegurar que los estudiantes desarrollen habilidades prácticas en el uso del inglés, promoviendo la comunicación efectiva y el entendimiento intercultural, aspectos esenciales en un mundo cada vez más globalizado. Además, estos estándares fomentan un enfoque sistemático en la enseñanza de la lengua, alineando los objetivos educativos con las necesidades del contexto social y laboral actual (MEN, 2006).

SECCIÓN III

METODOLOGÍA COMO UN CAMINO EN CONSTRUCCIÓN

El contenido de este capítulo corresponde al desarrollo metodológico de una tesis doctoral basada en la Teoría Fundamentada. Según Strauss y Corbin (2002), este enfoque cualitativo y sistemático permite generar teorías a partir de los datos recolectados directamente en el contexto social en estudio, en lugar de partir de hipótesis previas. La metodología se caracteriza por su énfasis en la construcción inductiva del conocimiento, mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva, que facilitan la identificación de categorías emergentes y la formulación de explicaciones teóricas sólidas sobre el fenómeno investigado. En este sentido, el capítulo metodológico cumple un papel central, ya que detalla el proceso seguido para la obtención, organización y análisis de la información, asegurando la coherencia y el rigor científico del estudio.

Este capítulo se estructura en varias secciones clave: paradigma, enfoque y método de investigación, diseño, escenario, informantes claves, instrumentos y técnicas de recolección de datos, categoría base y áreas significativas. Todo ello garantiza que los datos obtenidos no solo respondan al problema de investigación, sino que también contribuyan a la construcción de conocimiento contextualizado, crítico y con potencial de transformación en el campo educativo.

Paradigma de la investigación

Para este proyecto, se adopta como punto de partida el paradigma interpretativo. El cual según Martínez (2013), surge como alternativa al paradigma positivista. Toma como base en sus planteamientos la idea de la dificultad para comprender la realidad

social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos. En coherencia con lo expuesto, se adopta el paradigma permite no solo analizar y explicar la realidad, sino también comprenderla e interpretarla en profundidad. En este contexto, el análisis documental se alinea perfectamente con la pregunta y los objetivos de este estudio. Al examinar un texto o documento, buscamos entender y dar sentido a las ideas del autor, lo que implica una interpretación que resalta los aspectos fundamentales de su propuesta (Denzin y Lincoln, 2011)

Desde la perspectiva hermenéutica, la comprensión no se concibe como un acto meramente subjetivo, sino como un proceso ontológico en el que el intérprete se encuentra inevitablemente implicado en el fenómeno interpretado. En este sentido, Gadamer (1960) sostiene que “la comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un ‘objeto’ dado, sino que pertenece al ser de lo que se comprende” (pp. 13-14), lo que permite afirmar que todo acto interpretativo trasciende la subjetividad individual y se configura desde la historicidad, la experiencia vivida y el contexto sociohistórico del sujeto cognoscente. Teniendo en cuenta lo anterior, el proceso investigativo se asume como un diálogo hermenéutico con el autor y con el fenómeno estudiado en este caso, la gamificación en los procesos de aprendizaje significativos del idioma inglés, donde el diálogo se entiende como un espacio de intersubjetividad que ayuda a la construcción de nuevo conocimiento científico como resultado del ejercicio comprensivo de la realidad educativa.

Asimismo, desde la perspectiva de Paul Ricoeur, la interpretación va más allá de la simple lectura del texto para concebirse como un proceso de apropiación del significado, en el cual el discurso escrito adquiere nuevas implicaciones conceptuales en función del contexto del investigador. De este modo, el análisis no solo involucra la comprensión del contenido expresada por el autor, sino también la resignificación de los sentidos en relación con el objeto estudiado. En consecuencia, este enfoque permite reconocer que el conocimiento no es fijo ni absoluto, sino que se construye de manera

activa a partir de la interpretación contextualizada de los fenómenos. Por tanto, el investigador hace parte activa en la comprensión del objeto de estudio, articulando las perspectivas teóricas con los significados emergentes del análisis, lo que contribuye a la generación de un constructo teórico coherente con la realidad educativa abordada.

En este proceso, se establece un diálogo con el autor sobre el fenómeno en cuestión: la gamificación en los procesos de aprendizaje significativo del idioma inglés. Este diálogo nos permite que la realidad se exprese a través de la lógica y el razonamiento, facilitando así la construcción de nuevo conocimiento como resultado de la investigación.

Enfoque de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se ha escogido el enfoque cualitativo que es una aproximación de investigación orientada a comprender y explorar el significado y las experiencias subjetivas de las personas en su contexto natural. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se basa en la recolección y análisis de datos numéricos, este enfoque se centra en datos descriptivos y no numéricos, dando mayor relevancia al análisis interpretativo de los datos. En este sentido, Roberto Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que el enfoque cualitativo “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación” (p. 7). Este enfoque permite entender la realidad desde la mirada de los participantes, reconociendo la naturaleza multidimensional del contexto educativo. De esta manera, se favorece una aproximación integral al objeto de estudio, en este caso la gamificación en el aprendizaje del idioma inglés.

Según lo anterior, una de las características del enfoque cualitativo es su naturaleza inductiva, donde la teoría emerge a partir del análisis de los datos recolectados a través de los informantes claves. Al respecto, Strauss y Glaser (1967) afirman que “la teoría se descubre, se desarrolla y se verifica provisionalmente mediante la recolección sistemática y el análisis de los datos” (p. 3). Esta característica, resulta relevante para la presente investigación, ya que ayuda a generar conocimiento

teniendo en cuenta las experiencias y vivencias de los participantes. De igual forma, este enfoque facilita el análisis de emociones, actitudes y significados que son aspectos fundamentales para entender la incidencia de la gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés.

Finalmente, la adopción de este enfoque se da por lo imperativo de interpretar la realidad educativa de manera integral, teniendo en cuenta las interacciones sociales, así como los procesos cognitivos y emocionales de los estudiantes. Este enfoque se alinea con los principios del constructivismo, donde la experiencia es importante para que haya nuevos conocimientos. De igual forma, favorece el análisis de como los estudiantes ven y resignifican la gamificación en su aprendizaje del idioma inglés. En consecuencia, el objetivo no es generalizar resultados, al contrario, es la comprensión profunda del objeto de estudio en un contexto educativo. Así, ayuda a generar elementos importantes para la innovación pedagógica en la educación básica secundaria.

Método de investigación

Para esta investigación se va a implementar la teoría hermenéutica que este método es pertinente, porque facilita la comprensión e interpretación de las experiencias vividas, percepciones y sentidos que los estudiantes dan a la gamificación como estrategia en el área de inglés que van más allá de los fenómenos que se pueden observar. Gadamer (1998) afirma que “todo comprender es interpretar, y toda interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje” (p. 467), lo que involucra que la comprensión no se queda solo en un acto cognitivo, sino que forma un proceso histórico y lingüístico donde los sujetos construyen sentidos compartidos.

En este sentido, el lenguaje se construye como el horizonte en el que sucede la verdad de la experiencia; por tal razón, Gadamer (1998) sostiene que “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 567), lo que significa, que la palabra es la mediadora entre el mundo, el sujeto y la tradición. Por lo tanto, el método hermenéutico guía esta investigación hacia la interpretación de los significados que los estudiantes otorgan a la

gamificación como estrategia de aprendizaje significativa del idioma inglés, a la luz del constructivismo.

Elegir el método hermeneúutico surge por la necesidad de interpretar los sentidos que se muestran las experiencias de los estudiantes en ambientes reales. Según Gadamer (1998), la comprensión es un proceso dialógico en el que se encuentran la tradición y la situación presente que ayuda a reconocer que el investigador no se acerca al fenómeno desde la neutralidad, sino desde una perspectiva anterior de significados. De esta forma, la presente investigación se centra en la interpretación crítica de las percepciones y prácticas relacionadas con la gamificación, la cual se concibe como una estrategia usada para el aprendizaje del inglés, lo que facilita la elaboración de un “horizonte común” entre la teoría y las experiencias vividas por los estudiantes.

De igual forma, la hermenéutica es una vía para mostrar la riqueza del lenguaje como mediación en el acto de la comprensión. En este sentido, Ricoeur (1986) sostiene que interpretar un texto requiere de comprenderlo con el objetivo que el lector pueda verlo como un mundo posible para su comprensión. Por lo tanto, es pertinente para la presente investigación, porque busca entender que significados los estudiantes atribuyen a la gamificación en la enseñanza del idioma inglés. De esta forma, el método hermeneúutico además de describir las experiencias les da un sentido en relación con la práctica pedagógica y el contexto sociocultural de los estudiantes, brindando un diálogo entre el discurso educativo y las vivencias reales de los alumnos.

El método de hermenéutica es el más apropiado para esta investigación, porque facilita la comprensión e interpretación más compleja los significados atribuidos por los estudiantes a la gamificación como una estrategia de aprendizaje significativo del inglés. Este método describe vivencias y percepciones y los articula con los principios del constructivismo y la práctica pedagógica, estableciendo un diálogo permanente entre el lenguaje, la tradición y la situación actual.

Por lo tanto, esta investigación va más allá de la observación de fenómenos, ofreciendo una comprensión crítica, en un contexto real, y significativa sobre como la gamificación sirve de mediadora en proceso de aprendizaje del idioma inglés. Este enfoque facilita articular la teoría con las vivencias de los estudiantes, mostrando los significados que ellos otorgan al uso de la gamificación como estrategia en la clase de inglés, reforzando la relación entre la práctica pedagógica el aprendizaje significativo bajo la luz del enfoque constructivista.

La adopción de un método hermenéutico estructurado resulta crucial para el rigor en la investigación social y educativa, pues garantiza una aproximación profunda a la realidad, trascendiendo la mera descripción. Si bien las fases clásicas provienen de autores como Gadamer, la perspectiva del crítico literario y filósofo Todorov (1991) enfatiza la importancia de:

Condiciones objetivas

Sentidos gramaticales: Para lo cual se hace necesario tomar en cuenta el significado explícito asignado por el idioma en el que se da a entender las palabras.

Sentidos culturales y referenciales: El tiempo y las mutaciones sociales traen consigo cambios a modo de una serie de significados contruidos del nexo entre las expresiones y la vivencia del sujeto.

Condiciones Subjetivas

Desde el sujeto en sí: El individuo como educando proyecta su propio ser al exponer y comunicar sus aprendizajes

Desde el sujeto relacionado: La interacción hace que la diversidad cobre mayor presencia y exhiba la amplitud de los significados según contextos locales con variantes propias, cuestiones que se hacen comprensible entre interlocutores.

Fases del método hermenéutico.

El método hermenéutico, en el campo de la investigación educativa, se centra en la comprensión profunda del sentido que los participantes dan sus experiencias. Este método no solo describe o explica un fenómeno, sino que busca interpretar el significado que sale del dialogo entre el investigador, los participantes y el ámbito en el que se ubica las experiencias humanas. Desde esta visión, la investigación no se ve cómo un proceso reflexivo, interpretativo y dialógico, donde el conocimiento no es impuesto, al contrario, se elabora en la interacción entre horizontes de comprensión.

La siguiente investigación realizada desde un enfoque cualitativo, bajo el paradigma interpretativo sustentada en el método hermenéutico, se estructura en cuatro fases interrelacionadas y de carácter cíclico. Esta fase responde al proceso comprensivo-interpretativo planteado por Gadamer (1998), donde el investigador avanza de manera continua del todo a las partes y de las partes al todo, en un movimiento dialéctico enfocado a lograr la comprensión profunda del fenómeno desde los significados que salen de la experiencia vivida de los estudiantes.

Gadamer afirma que la comprensión se forma a través de un movimiento circular y dialéctico entre el todo y las partes, en el cual el investigador transita constantemente entre sus precompresiones y los nuevos significados que emergen del diálogo con el texto o con los sujetos. Este proceso, conocido como círculo hermenéutico, se constituye en el núcleo metodológico de la interpretación (Gadamer, 1998).

Por otra parte, Ricoeur (1986) dice que “comprender es comprenderse delante del texto. La interpretación culmina en la apropiación, cuando el sentido del texto se hace sentido para mí” (p.53). Esto significa que la interpretación es la mediadora entre la explicación y la comprensión. Por lo tanto, la interpretación es un proceso, donde el investigador da sentidos a las experiencias de las participantes expresadas en discursos, acciones o textos. Esto refleja el método hermenéutico, ya que el investigador abre el sentido del fenómeno estudiado y se convierte en el proceso de comprensión. Por lo tanto, cada fase de este método partiendo de la precomprensión

hasta la elaboración del constructo final involucra un movimiento de apropiación y reappropriación del sentido, donde el texto o fenómeno investigado confronta y este se deja cambiar por él.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente para la presente investigación se estructura en las siguientes fases:

Fase I: Comprensión previa del fenómeno de estudio (precomprensión)

En esta primera etapa, el investigador reconoce sus precompresiones que son los conocimientos, las experiencias y creencias que el investigador tiene sobre el fenómeno estudiado. La precomprensión no constituye un sesgo, sino el punto de partida necesario para el acto de comprender (Gadamer, 1998).

Esta fase involucra la identificación del horizonte de comprensión del investigador. Desde la visión hermenéutica, todo proceso interpretativo empieza a partir de una precomprensión, lo que significa que los conocimientos, las experiencias y creencias que el investigador tiene sobre el fenómeno estudiado. En esta investigación, la precomprensión nace del interés por entender como la gamificación puede influir en el proceso del aprendizaje del idioma inglés y en la motivación de los estudiantes. Este punto de partida no es considerado como un sesgo, por lo contrario, es visto como una condición necesaria para empezar un dialogo entre el investigador y los textos o discursos de los informantes claves, lo que facilita abrir nuevas interpretaciones y significados emergentes durante el análisis.

Fase II: Fase comprensiva interpretativa

Esta fase se enfoca en la comprensión más exhaustiva de los significados dados por los informantes claves de la investigación. Teniendo en cuenta a Gadamer (1999), la comprensión es un proceso dialógico, donde el investigador se adentra en un círculo hermenéutico que le ayuda a pasar del todo a las partes y de las partes al todo, interpretando de forma continua los discursos en función del contexto. Según Gadamer

(1998), “El movimiento de la comprensión va constantemente del todo a la parte y de esta al todo. La tarea es ampliar la unidad del sentido comprendido en círculos concéntricos” (p.361).

Durante esta fase, el investigador sostiene este movimiento constante entre el todo y las partes, enfocado a lograr una comprensión exhaustiva del fenómeno. Por lo tanto, Gadamer (1998) sostiene que: “El círculo de la comprensión no es en este sentido un círculo metodológico, sino que describe un momento estructural ontológico” (p.363), lo que deja evidenciar que comprender no consiste en aplicar un método técnico, sino en participar en un proceso ontológico de sentido entre el investigador y el objeto de estudio.

En concordancia con lo anterior, esta etapa se centra en la comprensión profunda de los significados dados por los informantes claves, a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada a los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa el Rosario, la transcripción y lectura comprensiva de los relatos, y el reconocimiento de unidades de significado. Durante este proceso surgen las categorías iniciales, que dejan evidenciar la forma en que los estudiantes experimentan la gamificación en el proceso de aprendizaje del idioma inglés.

Fase III: Fase interpretativa o de fusión de horizontes

Esta fase se refiere a la fusión de horizontes, entendida como el encuentro entre la visión del investigador y la de los participantes, permitiendo un nivel más profundo del objeto de estudio. En este momento, el investigador interpreta los significados emergentes a la luz de los fundamentos teóricos del constructivismo, la gamificación y el aprendizaje significativo.

Según Gadamer (1998), “la interpretación no es un acto complementario posterior al de la comprensión, sino que comprender siempre es interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p. 378). Esto sustenta el concepto de la fusión de horizontes, entendida como el encuentro

entre el horizonte del investigador y el horizonte del texto de los participantes, que conlleva una nueva comprensión del objeto de estudio.

En el entorno de esta investigación, esta fase requiere que el investigador interprete los significados emergentes de los relatos de los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa El Rosario, integrando su propia perspectiva con los discursos de los participantes y los marcos teóricos de la gamificación, el constructivismo y el aprendizaje significativo, para lograr una comprensión más detallada y contextualizada del objeto estudiado.

Fase IV: Fase de validación hermenéutica o contrastación teórica

Esta fase hace parte a la validación hermenéutica o contrastación teórica, donde el investigador confronta las interpretaciones emergentes de las experiencias de los estudiantes con las bases teóricas y autores que sustentan la investigación. En esta etapa, la comprensión lograda es sometida a una relectura crítica y reflexiva, lo cual permite asegurar la coherencia con el horizonte teórico, sin distorsionar el significado dado por los estudiantes.

Gadamer (1998) dice que “El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo” (p. 333). Esta revisión constante de las precomprensiones hace parte del proceso de validación hermenéutica, en el cual el investigador verifica sus interpretaciones con los nuevos sentidos que emergen del diálogo con los testimonios. Este proceso termina en la fusión de horizontes, lo cual permite una comprensión compartida que se valida en el lenguaje como espacio de encuentro entre teoría y las experiencias vividas por los participantes.

Según Ricoeur (1986), la validación de una interpretación depende de su plausibilidad, coherencia y capacidad de generar comprensión. Para este autor “comprender es comprenderse delante del texto. La interpretación culmina en la apropiación, cuando el sentido del texto se hace sentido para mí” (p. 53). Teniendo en

cuenta esto, la validación hermenéutica requiere de Volver al texto, a los discursos y a las experiencias de los participantes, para corroborar las bases teóricas y sustentar con argumentos el sentido que surge del proceso interpretativo.

En esta investigación, la validación hermenéutica ayuda a articular las voces de los estudiantes con los fundamentos teóricos sobre el uso de la gamificación el aprendizaje del idioma inglés, lo que permite reconocer que esta herramienta educativa significativa cambia la relación de los estudiantes con el aprendizaje. Este proceso de ida y vuelta entre las experiencias vividas por los estudiantes y la teoría refuerza la validación interpretativa de esta investigación, al entender la gamificación como un fenómeno que involucra motivación, participación y sentido.

De este modo, esta etapa finaliza con una comprensión hermenéutica fundamentada que da paso a la elaboración del constructo hermenéutico final, donde se mezclan los hallazgos en una estructura conceptual coherente del fenómeno investigado. Teniendo en cuenta lo anterior, en la presente investigación, la validación se hace a través de la contraposición de los resultados con el marco teórico y la validación mediante revisión de expertos o pares académicos, lo que garantiza que la interpretación tenga coherencia con los objetivos planteados y con los principios del paradigma interpretativo.

Fase V: Fase conclusiva o de construcción del constructo hermenéutico

La fase final del método hermenéutico tiene como objetivo principal elaborar el constructo que da cuenta del fenómeno investigado, fusionando las interpretaciones emergentes de los participantes con el horizonte teórico que guía la investigación. Este constructo hermenéutico no solo está formado por un resumen de hallazgos, sino una construcción conceptual que combina las experiencias de los participantes con los fundamentos filosóficos y teóricos del estudio, alcanzando una comprensión exhaustiva y coherente del objeto estudiado.

Con base en lo anterior, Gadamer (1998), dice que “comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismo” (p. 376), esto significa que la elaboración del constructo nace del dialogo entre las experiencias vividas de los participantes y el horizonte teórico del investigador. Este proceso hace parte de una interacción reflexiva en la que las ideas previas del investigador se fortalecen al enfrentarse con los significados emergentes, lo que da lugar a una comprensión más completa y coherente del objeto estudiado.

En esta fase, se realiza un dialogo permanente entre los significados interpretados y las bases teóricas, lo que permite la elaboración del constructo hermenéutico holístico, lo cual permite evidenciar la riqueza de las experiencias de forma personal y la coherencia conceptual de la investigación. Por lo tanto, el conocimiento encontrado describe el objeto de estudio y a la vez ofrece un marco interpretativo bien estructurado que ayuda a entenderlo en su complejidad y riqueza de significados.

En síntesis, la redacción del constructo hermenéutico brinda una visión completa del objeto de estudio, identificando las particularidades de los participantes y las bases teóricas que sustentan esta investigación, lo que da lugar una comprensión hermenéutica profunda y reflexiva.

Escenario

Para llevar a cabo esta investigación, se establecen criterios que ayudan a seleccionar el lugar en el que se lleva a cabo el estudio, por tal razón, Taylor y Bogdan (2000) refieren que el escenario es: “el espacio físico, donde se encuentran los eventos que se investigaran” (p. 23), en este caso se escogió la Institución Educativa El Rosario que está ubicada en Tesalia Huila. Tiene 6 sedes: 3 en el sector urbano, distribuidas así: 1 la sede principal que ofrece los servicios de educación básica secundaria y media, la educación media tiene un programa llamado técnico en programación de software en articulación con el SENA, por lo tanto, los estudiantes salen con doble titulación, bachiller académico y técnico , y dos que ofrecen los servicios de educación

básica secundaria, las otras tres sedes están ubicadas en la zona rural y ofrecen los servicios de básica primaria.

En este contexto, para desarrollar esta investigación se escoge la sede principal “El Rosario” que está ubicada en la zona urbana y atiende a los estudiantes de educación básica secundaria que va de los grados sextos a novenos y la educación media académica que comprende los grados decimos y onces. Los alumnos provienen de familias de contextos socioeconómicos siendo el estrato 1 representativo de condiciones económicas menos favorecidas y los estratos 2 y 3 dejan evidenciar que han mejorado de manera progresiva, lo cual se refleja en su calidad de vida.

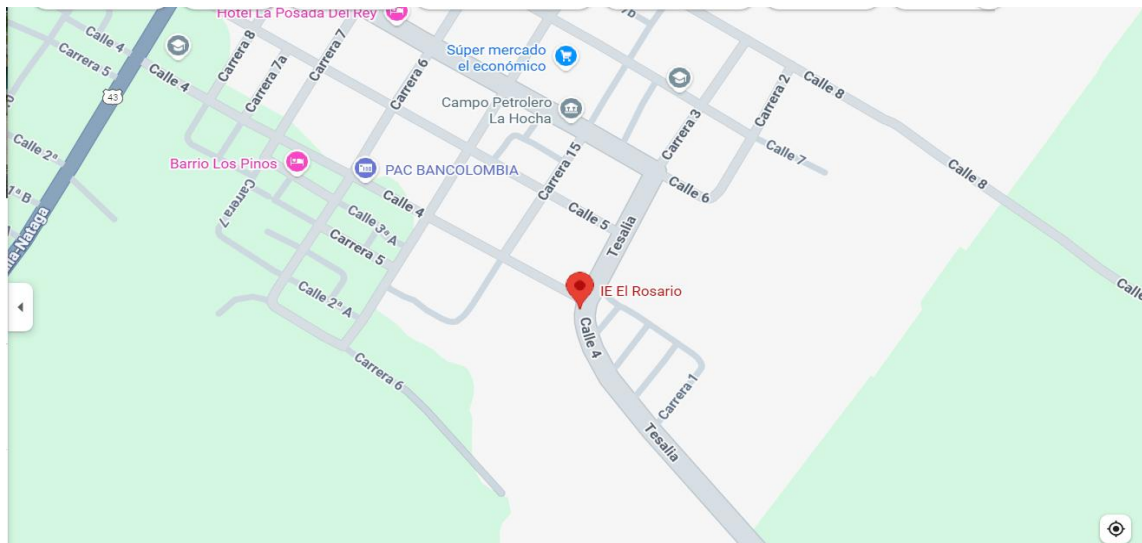
La base de la economía está constituida por el sector agropecuario y ganadero, así como por la presencia esporádica de empresas petroleras que generan empleo temporal. Además, en el municipio opera la central hidroeléctrica El Quimbo, la cual brinda oportunidades de trabajo a un número reducido de padres de familia. Asimismo, otros miembros de la comunidad se desempeñan en actividades del sector informal, mientras que una minoría cuenta con pequeños negocios independientes que les permite sostener sus hogares.

En esta institución, se evidencia que los estudiantes están desmotivados hacia el aprendizaje del inglés, lo cual se refleja en su escasa participación en clase, y por lo tanto los resultados académicos en el área de inglés son desempeños básicos. Ante esta realidad, se hace necesario buscar estrategias innovadoras que favorezcan el aprendizaje significativo. Esta situación despierta el interés en investigar la gamificación como una herramienta pedagógica teniendo en cuenta los principios del constructivismo, con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje del idioma inglés, enfocado en los estudiantes y donde el docente es un facilitador de este proceso. Además, la institución ha venido mostrando interés por mejorar el desempeño académico de los estudiantes en el área de inglés, razón por la cual ha persuadido a los dos docentes de inglés para que incorporen nuevas estrategias y herramientas tecnológicas, con el objetivo de captar y mantener el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés.

Por consiguiente, la Institución Educativa El Rosario, sede principal es un escenario pertinente para la aplicación de esta intención investigativa enmarcada en el enfoque cualitativo, bajo la teoría fundamentada, ya que permite construir teoría desde la experiencia de los estudiantes, y poder construir un marco teórico referente a la gamificación que ayuda al aprendizaje significativo, desde el constructivismo, buscando mejorar el desempeño académico en el área de inglés.

Figura 1

Ubicación geográfica: Institución Educativa El Rosario



Fuente: Imagen descargada de Google maps, (2025)

Figura 2

Fachada de la Institución Educativa El Rosario



Fuente: Elaboración propia (2025)

Informantes clave

La elección de los informantes clave en este estudio es un proceso relevante para asegurar la recolección de información rigurosa y pertinente acerca de la implementación de estrategias de gamificación en el aprendizaje del inglés, desde un enfoque constructivista. Teniendo en cuenta la propuesta de Martínez (2007), que dice que “en la muestra intencional se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (p.86), este planteamiento sirve para guiar el proceso de elección de los informantes clave en esta investigación.

En coherencia con lo anterior, los participantes son seleccionados de manera intencional, con base a los criterios específicos relacionados con la experiencia que han vivido como estudiantes de educación básica secundaria participando en

actividades gamificadas en el aprendizaje del inglés. Esta selección sirve para acceder a la información exhaustiva y propia sobre las percepciones, motivaciones y experiencias que surgen al usar la gamificación como una estrategia de aprendizaje, con el objetivo de entender como esta práctica influye en la construcción de aprendizajes significativos y en el desarrollo del compromiso y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés, desde una perspectiva constructivista.

En una investigación de enfoque cualitativa, los informantes clave desempeñan una función importante, debido a que permiten obtener información profunda y representativa del objeto estudiado. Según Martínez (2007), “un buen informante clave puede desempeñar una función decisiva en una investigación: introduce al investigador ante los demás, le sugiere ideas y formas de relacionarse, le previene de los peligros, responde por él ante el grupo” (p. 86). Por lo tanto, esta elección implica criterios intencionales que enfatizan casos representativos y paradigmáticos, dejando a un lado a aquellos atípicos o excepcionales. De este modo, los informantes facilitan la interpretación de las experiencias vividas por los participantes y aportan información sobre la realidad educativa, facilitando la construcción de significados desde un método hermenéutico y constructivista.

Los actores que participan como informantes clave en esta investigación son estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa el Rosario de Tesalia Huila, quienes conocen, vivencian y experimentan directamente la realidad del fenómeno abordado. Su papel es importante, ya que son la fuente de información que facilita al investigador profundizar en la comprensión de los significados dados al uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje del inglés.

Por consiguiente, los informantes clave se escogen teniendo en cuenta criterios articulados al objeto de estudio, dado que todos pertenecen a la misma institución educativa y cursan el grado noveno del nivel básico de secundaria, escenario donde se ha evidenciado el desinterés, la poca participación y el bajo rendimiento en los procesos de aprendizaje del inglés. Siguiendo las características del enfoque cualitativo

y el método hermenéutico, se privilegia la participación de estudiantes que tienen experiencias significativas relacionadas con el uso de estrategias gamificadas, así como la actitud reflexiva ante sus propias vivencias.

Así mismo, la participación activa del escenario investigado les da la oportunidad de expresar una realidad desde la subjetividad, da lugar a recoger contribuciones importantes para el análisis e interpretación del problema planteado, teniendo coherencia con los objetivos establecidos en el capítulo I. Por lo tanto, esta información brindada por los informantes claves son un elemento relevante para generar nuevos constructos teóricos, los cuales surgen del diálogo entre la práctica pedagógica, las vivencias de los actores y el horizonte interpretativo del investigador.

Finalmente, es importante destacar que la diversidad de voces contribuye a una comprensión más profunda de las dinámicas y desafíos que enfrenta la institución, así como a la identificación de oportunidades de mejora. Al integrar diferentes perspectivas, el estudio no solo se enfoca en los resultados académicos, sino también en aspectos socioculturales y emocionales que impactan el aprendizaje y la enseñanza, lo cual es esencial para el desarrollo de estrategias efectivas que beneficien a toda la comunidad educativa.

Tabla 1

Informantes clave

INSTITUCIÓN	GÉNERO	INFORMANTE	CÓDIGO	EDAD	CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ESTUDIANTES
I.E. El Rosario	Femenino	Estudiante	IERES1	14	Estudiante del grado noveno y participación activamente en actividades gamificadas del aprendizaje del idioma inglés.
	Femenino	Estudiante	IERES2	15	Estudiante del grado noveno y Muestra disposición y apertura para compartir sus experiencias, percepciones y opiniones relacionadas con las estrategias de gamificación utilizadas en las clases.

	Femenino	Estudiante	IERES3	15	Estudiante del grado noveno con alto compromiso y desempeño en actividades gamificadas, permitiendo aportar información valiosa sobre su proceso de aprendizaje.
	Femenino	Estudiante	IERES4	15	Estudiante del grado noveno y tiene actitud reflexiva y comprometida frente a actividades gamificadas, proporcionando información relevante sobre motivación y desempeño académico.
	Femenino	Estudiante	IERES5	15	Estudiante del grado noveno y participación activamente en actividades gamificadas del aprendizaje del idioma inglés
	Femenino	Estudiante	IERES6	15	Estudiante del grado noveno y tiene actitud reflexiva y comprometida frente a actividades gamificadas, proporcionando información relevante sobre motivación y desempeño académico.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Instrumento y técnica de recolección de información

En el ámbito de las investigaciones cualitativas, la selección de los instrumentos adecuados es fundamental para lograr una comprensión profunda de fenómenos complejos. Se busca implementar una estrategia que permita una inmersión significativa en el tema. En este contexto, se ha decidido utilizar la entrevista como la técnica principal dentro de la metodología seleccionada. Esta herramienta proporciona un enfoque dinámico y participativo que facilita la exploración detallada de las experiencias y percepciones de los participantes.

En relación con el desarrollo del estudio exploratorio dirigido a estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario, ubicada en el municipio de Tesalia (Huila), es esencial contar con un instrumento apropiado para el ámbito de la investigación cualitativa. Esto permitirá abordar de manera efectiva los objetivos planteados. Por consiguiente, en esta sección se presentan y detalla el instrumento

empleado en este estudio, con el fin de recopilar los datos necesarios. Este desglose incluye una estrategia como la entrevista semiestructurada, junto con sus respectivas conceptualizaciones.

Entrevista semiestructurada

En el campo investigativo, la entrevista semiestructurada es entendida como un diálogo entre dos partes con un objetivo específico con el fin de dilucidar temas particulares, cuyas características incluyen que el entrevistador -o sea el investigador- y los entrevistados participan de manera formal y que el entrevistador desarrolla y utiliza una guía de entrevista.

De igual forma, Hernández et al. (2014) sostienen que “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 403), lo que quiere decir que el entrevistador organiza una guía que garantiza abarcar los elementos claves del objeto de estudio. El investigador tiene la potestad de hacer más preguntas para aclarar o profundizar en las respuestas. Esto mezcla estructura y flexibilidad, lo que permite lograr información más específica y significativa

La guía consiste en una lista de preguntas abiertas y temas que deben abordarse durante la conversación, generalmente en un orden lógico que permita ahondar en el conocimiento, experiencias, sentimientos y creencias del encuestado sobre el tema en cuestión. Y en este punto, radica la denominación de semiestructurada, ya que, la guía es un formato susceptible de modificaciones a juicio del entrevistador, in situ, mientras interactúa con el entrevistado, debido a que pueden surgir de forma espontánea necesidades sobre más información relevante a partir de lo expresado, de tal modo que las adiciones en preguntas puedan ofrecer más detalles los cuales enriquezcan los procesos analíticos del estudio (Salamanca et al., 2024).

El desarrollo de una guía de entrevista debe comenzar con la definición de los temas que requieren ser incluidos. Esto debe basarse en la pregunta de investigación y en lo que se espera obtener de la entrevista. La estructura de la guía puede desglosarse en diferentes preguntas relevantes y con especial cuidado observando que sean comprensibles para la persona a quien se entrevista. Las preguntas deben ser abiertas y fomentar más que una simple respuesta de sí o no. Además, se necesita ser realista sobre cuántas preguntas significativas puede hacer en el tiempo disponible del entrevistado (Salamanca et al., 2024).

En cuanto a la estructura flexible de la entrevista destaca el cómo permite al investigador motivar al entrevistado en el posible evento de buscar más información o profundizar en lo que resulta interesante cuando este se expresa. La entrevista semiestructurada da la libertad de sondear al entrevistado para que profundice, e incluso para que siga una nueva línea de investigación introducida por lo que dice el participante en su rol de entrevistado. Las entrevistas semiestructuradas también son positivas debido a que permiten a los informantes expresar sus puntos de vista en sus propios términos, y así fluir en confianza anexo a la probable entrega de mayor cantidad de datos (Hernández et al., 2014).

Procesamiento de los datos

El análisis de contenido para este estudio se realiza utilizando la lógica inductiva característica del enfoque cualitativo y el método hermenéutico, se realiza una transcripción de cada entrevista realizada en forma literal. Este enfoque garantiza que las expresiones se capturen en su idioma original. En el siguiente paso, se realiza una lectura comprensiva de los textos; este paso permite identificar las unidades de significado derivadas del aprendizaje del inglés y el desarrollo de habilidades socioemocionales; estas unidades se organizan de acuerdo con las estructuras temáticas cualitativas emergentes que atienden a los objetivos establecidos (Hernández et al., 2014).

Una vez realizada la segmentación inicial, se lleva a cabo un proceso de codificación abierta donde se asignan etiquetas a las unidades de significado que fueron identificadas. Esta pausa crítica permite contar con datos organizados en ciertas categorías preliminares, que luego se reagrupan en categorías más amplias. A partir de estas agrupaciones se construyen estructuras interpretativas que explican cómo los entrevistados comprenden el fenómeno estudiado. Este procedimiento apunta a la necesidad de construir un marco teórico que capture la heterogeneidad de experiencias vividas sobre el aprendizaje del inglés en contextos rurales (Creswell, 2013). Por último, las categorías emergentes se comparan con el marco teórico para determinar relaciones, patrones o tensiones dentro de los discursos. Esta triangulación interna refuerza la consistencia de la interpretación y permite que los datos empíricos y los conceptos teóricos se interrelacionen.

Tabla 2

Cuadro de categorización de variables

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ÍTEMS
Develar las experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje en el aprendizaje significativo.	Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación	Motivación y disfrute en las actividades gamificadas	1
		Interacción con los compañeros y docente	2
		Percepción del impacto en el aprendizaje	3
Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.	Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación	Concepción del aprendizaje del inglés	4
		Percepción de la gamificación	5
		Relación entre aprender jugando y aprender significativamente	6
Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.	Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo mediado por la gamificación	Construcción de los nuevos conocimientos	7
		Reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje	8

		Aprendizaje significativo	9
Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.	Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje	Comprensión del aprendizaje significativo a través de la gamificación	10
		Conceptos emergentes sobre la experiencia gamificada	11
		Valor y utilidad de la gamificación en su aprendizaje	12,13

Fuente: Elaboración propia (2025)

Criterios de rigor y calidad en la investigación

El rigor de la investigación científica demanda la meticulosidad en el abordaje metodológico, así como la coherencia estructural del documento, constituyéndolo como un hilo lógico que se extiende desde la formulación inicial hasta las conclusiones. Este proceso debe asegurar la transparencia en el manejo de las fuentes primarias y secundarias, respetando la información aportada para la posterior construcción de sentido y la consolidación del nuevo conocimiento (Hernández y Mendoza, 2018). En este sentido, y para garantizar la calidad en el informe final, se adoptan los criterios de rigor cualitativo propuestos por Silva y Soarez (2020), los cuales se demuestran en el presente Constructo Hermenéutico de la siguiente manera:

Credibilidad: Este estudio de naturaleza interpretativa alcanza su credibilidad mediante la descripción densa de los hallazgos y su triangulación, garantizando la conexión de los resultados con la realidad vivencial de los participantes. La veracidad se soporta en las voces de los estudiantes de noveno grado y los informantes clave (docentes y coordinadores) de la Institución Educativa El Rosario, quienes proporcionaron los datos primarios para la construcción teórica. Además, las fuentes normativas y teóricas empleadas son de carácter público y verificable. Como plantea

Gadamer (1999), la comprensión emerge del diálogo entre el horizonte del investigador y el horizonte del texto o de los participantes, fortaleciendo la confianza en las interpretaciones.

Auditabilidad o Conformabilidad: Se logra a través de la claridad y linealidad del proceso metodológico. El informe detalla de forma exhaustiva el recorrido hermenéutico y las técnicas de análisis (categorización, contrastación, interpretación), permitiendo a un lector externo o a un futuro investigador rastrear el camino lógico seguido desde la información bruta hasta la generación del constructo teórico sobre la gamificación.

Transferibilidad o Aplicabilidad: Se sustenta en la documentación detallada del contexto específico de la investigación (Institución Educativa El Rosario de Tesalia, grado noveno, área de inglés) y del fenómeno estudiado (gamificación bajo el constructivismo). Esta rica descripción contextual funciona como una guía confiable que habilita a otros investigadores o profesionales a evaluar la posibilidad de aplicar o adaptar el Constructo Hermenéutico resultante en entornos educativos con características pedagógicas o socioculturales similares.

Consideración ética en la investigación

La investigación se fundamenta en principios éticos que subyacen a la condición humana, enfatizando su objetivo de beneficiar y mejorar las condiciones de vida de los individuos o colectivos involucrados en el estudio. Este enfoque legitima la ética en la investigación educativa, ya que, como sugieren Colina y Vargas (2018), el humanismo actúa como la base esencial que une a investigadores y participantes. En este sentido, es crucial reconocer que los sujetos de estudio son miembros activos de una comunidad, lo que implica que la investigación debe ser libre de sesgos subjetivos y debe adoptar una perspectiva contextual y comunitaria. La interacción entre los investigadores y los participantes debe ser respetuosa y equitativa, asegurando que todas las voces sean escuchadas y valoradas en el proceso de investigación.

Además, la responsabilidad ética del investigador se refleja en su conducta, guiada por valores fundamentales como la honestidad, el respeto y el compromiso. Según Colina y Vargas (2018), estos principios son esenciales para llevar a cabo un discernimiento justo y crítico, lo que permite identificar y abordar posibles deficiencias en la investigación. La integridad del proceso investigativo no solo se basa en la rigurosidad científica, sino también en la consideración de las implicaciones humanas de los hallazgos. Por lo tanto, los investigadores deben ser conscientes de su papel como agentes de cambio, capaces de influir positivamente en la vida de las personas y comunidades involucradas.

Un principio ético adicional que guía esta investigación es el de la beneficencia, que se relaciona estrechamente con la condición humana y la mejora de las prácticas educativas. Colina y Vargas (2018) destacan que la investigación debe contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de los procesos de gamificación en el aprendizaje del inglés, buscando siempre el bienestar de los participantes. Para asegurar la transparencia y la participación informada, se presenta a los sujetos de estudio el documento de consentimiento informado, un proceso que Meo (2010) define como la solicitud de contribución voluntaria de los participantes, donde se les proporciona información detallada sobre su rol y la finalidad de la investigación. Este enfoque no solo protege los derechos de los individuos, sino que también fortalece el vínculo de confianza entre investigadores y participantes, promoviendo un ambiente de colaboración y respeto mutuo.

En el marco de la política lingüística colombiana y los lineamientos de este estudio, es imperativo distinguir el aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera (LE) frente a la noción de bilingüismo o Segunda Lengua (L2). El aprendizaje de una LE ocurre en contextos donde el idioma no es de uso común en el entorno social inmediato, como sucede en la zona rural de Tesalia, Huila; por el contrario, la L2 implica una adquisición en escenarios donde la lengua es necesaria para la interacción cotidiana. Esta distinción es capital para el diseño de estrategias de gamificación, ya

que el aula se convierte en el escenario principal, y a menudo único, donde el estudiante habita el horizonte lingüístico del inglés.

A pesar de esta distinción técnica, la meta del Estado Colombiano, refrendada en la Ley 1651 de 2013, es el fortalecimiento de la competencia bilingüe a través del Programa Nacional de Bilingüismo. En este sentido, la investigación propone que la gamificación actúe como un "intérprete didáctico" capaz de reducir la brecha histórica entre las exigencias del currículo oficial y la competencia comunicativa real de los estudiantes. Así, mientras el proceso pedagógico se sitúa en el contexto de una lengua extranjera, el horizonte de desarrollo busca alcanzar estándares de bilingüismo funcional, permitiendo que el joven transite de un sistema abstracto de reglas gramaticales hacia una capacidad real de expresión y participación en una cultura globalizada.

SECCIÓN IV

ACERCAMIENTO A LA DEVELACIÓN DE LA REALIDAD MEDIANTE EL ANÁLISIS

La presente sección desarrolla el momento interpretativo de la investigación, cuyo propósito es develar la realidad social construida por los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa El Rosario en torno a la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés. En coherencia con el paradigma interpretativo, sustentado en el enfoque cualitativo mediante el método hermenéutico, el análisis busca comprender los significados subyacentes en los discursos de los participantes.

Visto desde una perspectiva ontológica, la investigación tiene como punto de partida la premisa inicial que la realidad educativa no es una entidad objetiva, única o inmutable, al contrario, es una construcción social que se forma a partir de las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a su proceso de aprendizaje. De esta forma el fenómeno de la gamificación en el aprendizaje del idioma inglés se entiende como una realidad interpretada, que surge de las interacciones entre los sujetos, las prácticas pedagógicas y el ámbito escolar, donde se realizan dichas experiencias formativas. Por lo tanto, la realidad que se estudia en este momento no se percibe como un hecho dado, sino como una construcción dinámica que toma sentido a partir de las voces y narrativas de los estudiantes participantes.

Desde este enfoque, la interpretación se basa en la hermenéutica como un camino para entender las experiencias y significados que los participantes de la investigación atribuyen a su entorno educativo. Como lo afirma Gadamer (2003), “La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión” (p.378), lo que implica reconocer que el proceso de la

comprensión emerge del dialogo entre investigador, los discursos de los participantes y el contexto donde ocurre el fenómeno estudiado.

En coherencia con lo anterior, Gadamer (2003) afirma que:

“Comprender es siempre fusionar horizontes para sí mismos. La fuerza de esta fusión nos es bien conocida por la relación ingenua de los viejos tiempos consigo mismo y con sus orígenes. La fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición; pues en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro llegue a destacarse explícitamente por sí mismos.” (p. 376-377).

A partir de ello, el encuentro del horizonte del intérprete con el del texto en un plano dialógico tanto histórico como lingüístico, dando paso a la subjetividad del investigador, dejando atrás la lógica positivista para triangular datos, en la hermenéutica de Gadamer esta convergencia de datos, teoría y métodos con el fin de ampliar el horizonte interpretativo de quien investiga. En consecuencia, el análisis realizado en este capítulo de la investigación articula la sistematicidad del proceso de codificación con la apertura interpretativa propia del enfoque hermenéutico.

En esta misma línea, es necesario abordar la perspectiva de comprensión desde el punto de vista de la hermenéutica, en donde algunos autores definen lo como un proceso que implica el ejercicio dialógico entre el intérprete y el texto. Como sostiene Ricoeur (2002), “el círculo característico de la comprensión [...] encierra en sí una positiva posibilidad del conocimiento más originario” (p. 92). Dando a entender que quien investiga no tiene neutralidad completa, porque el proceso de comprensión conlleva la vigilancia crítica de los conocimientos preconcebidos sobre un tema.

En este sentido, la realidad educativa como construcción social favorece el reconocimiento de que las experiencias de aprendizaje de los estudiantes no surgen de la misma manera, lo que permite que ellos interpreten y den significado a los contenidos y metodologías de acuerdo con sus vivencias, intereses y contexto. Como resultado, las prácticas pedagógicas tradicionales que en la mayoría de los casos son rígidas y centradas en la transmisión del conocimiento pueden causar una desconexión

entre las expectativas de los estudiantes y las estrategias de aprendizaje usadas por el docente, afectando su motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés.

En este contexto educativo, el noveno grado de educación básica representa una coyuntura crítica para la consolidación de competencias cognitivas y comunicativas en el idioma inglés, exigidas por un entorno global cada vez más interconectado. No obstante, la enseñanza de esta lengua se enfrenta habitualmente a la barrera de metodologías tradicionales que elevan el filtro afectivo y derivan en una desmotivación sistemática del alumnado (Zapata, 2025). Ante este panorama, se vuelve imperativo reconfigurar el aula como un entorno donde el idioma trascienda el cumplimiento curricular para convertirse en una herramienta práctica, estrechamente vinculada a la subjetividad, los intereses y el potencial creativo del estudiante (Sanabria, 2025).

Bajo esta premisa, la gamificación emerge como una propuesta pedagógica disruptiva capaz de armonizar las exigencias académicas con las expectativas vitales de los jóvenes, promoviendo una participación activa y genuina. Este enfoque no solo dinamiza el aprendizaje, sino que activa procesos de pensamiento crítico y resolución de problemas, posicionando al estudiante como el arquitecto de su propio conocimiento significativo. Al actuar como un elemento mediador, la gamificación vincula la dimensión emocional con la adquisición lingüística, transformando la rutina escolar en una experiencia lúdica que diluye las resistencias pedagógicas habituales (Werbach y Hunter, 2012).

En correspondencia con lo anterior, la presente investigación se configura en este contexto mediante un paradigma interpretativo de corte cualitativo, aplicado específicamente en la Institución Educativa El Rosario. El propósito central es explorar los significados subyacentes a la práctica educativa en el entorno rural, centrando la atención en las percepciones de los estudiantes de noveno grado a través de una escucha activa. Se adoptó un enfoque cualitativo-hermenéutico que permite al investigador fundamentar sus decisiones en la densidad del discurso de los actores

sociales, validando sus voces como la fuente primaria para comprender el impacto real de las estrategias lúdicas en su desarrollo personal.

En relación con el proceso de análisis, es importante destacar que la base epistemológica que sustenta este capítulo se apoya principalmente en dos referentes teóricos de gran relevancia metodológica. El primero de estos es Strauss y Corbin (2002), quienes ofrecen una descripción detallada del procesamiento de datos en investigaciones cualitativas a través de un sistema de codificación que incluye etapas abiertas, axiales y selectivas. Este enfoque permite transformar la información inicial en categorías emergentes, manteniendo un rigor científico en cada fase del análisis. A partir de los aportes de seis informantes clave (EI1-EI6), se configuró un nuevo constructo teórico que sitúa a la gamificación como un eje mediador del aprendizaje significativo, guardando coherencia con los principios del constructivismo y la hermenéutica clásica (Gadamer, 1998; Ausubel, 1963).

De igual forma, el diálogo entre los hallazgos empíricos y las bases teóricas fundamenta la interpretación de los resultados, lo que permite profundizar la comprensión del objeto de estudio. De esta forma, la investigación cualitativa tiene como objetivo interpretar las realidades sociales desde la visión de los participantes. Con relación a lo anterior Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014) indican que este enfoque “se basa en la comprensión de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y a su entorno” (p. 9), lo que implica que el investigador tiene como objetivo entender los pensamientos, creencias y sentimientos que las personas otorgan desde sus experiencias y su entorno social.

Finalmente, este estudio ofrece una descripción detallada de la realidad interpretada, asegurando la trazabilidad de los hallazgos para que sirvan como referente comprensivo en contextos pedagógicos similares. Siguiendo la postura de Hernández y Mendoza (2018), los resultados no se presentan de forma aislada, sino que se someten a un diálogo dialéctico con marcos teóricos existentes para validar la solidez del constructo generado. De esta manera, la narrativa resultante no solo explica el fenómeno observado, sino que facilita una apropiación profunda del proceso

educativo, reafirmando el compromiso de la investigación con la mejora de la acción humana en el aula.

La presente sección constituye el núcleo interpretativo de la investigación, orientada a develar los significados profundos que los estudiantes de noveno grado de la Institución Educativa El Rosario otorgan a la gamificación como eje mediador del aprendizaje del inglés. Bajo un paradigma cualitativo-hermenéutico, el proceso analítico se alejó de la neutralidad positivista para asumir la "fusión de horizontes" Gadameriana, iniciando con una fase de inmersión mediante la transcripción rigurosa de las entrevistas de los seis informantes clave. Este corpus documental fue sometido a un proceso de codificación sistemática basado en los lineamientos de Strauss y Corbin (2002), transitando desde la codificación abierta para identificar conceptos emergentes, hasta la codificación axial y selectiva, lo que permitió organizar la densidad discursiva en una estructura lógica que prepara el camino para la generación del constructo teórico.

Posteriormente, se procedió a la fase de categorización y estructuración mediante una matriz dedicada que consolidó cuatro dimensiones críticas: experiencias estudiantiles, comprensión conceptual, significados del aprendizaje y la gamificación como mediación pedagógica. Este ejercicio de sistematización no se limitó a una descripción taxonómica, sino que evolucionó hacia una interpretación dialéctica y una triangulación teórica profunda, donde las voces de los informantes entraron en diálogo directo con referentes como Ausubel, Krashen y Vygotsky. De este modo, la narrativa resultante trasciende la simple recolección de testimonios para consolidar un constructo hermenéutico sólido, que explica cómo la lúdica y la interacción transforman la praxis educativa, convirtiendo el aprendizaje del idioma extranjero en una experiencia auténtica, motivadora y situada en la realidad del estudiante.

Presentación de hallazgos en atención a las perspectivas de los informantes

Perspectivas de los informantes

Para garantizar la fidelidad de los testimonios, se procedió a la transcripción exhaustiva del material sonoro obtenido en las entrevistas. Este corpus documental constituye la base del análisis que se presenta a continuación, organizado de la siguiente manera:

Tabla 3

Perspectivas de los informantes

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN TEXTUAL
1. ¿Qué te motiva o te gusta más de las actividades gamificadas en las clases de inglés?	EI1 "Que me ayudan a salir de la cotidianidad de las clases". EI2 "Lo que más me gusta de las actividades es que puedo demostrar mis habilidades y divertirme aprendiendo". EI3 "Pues porque hacen que las clases sean mucho más divertidas y de una forma dinámica. Es más divertido porque se puede aprender sin sentir mucha presión". EI4 "Me motiva que las clases sean más dinámicas y divertidas, porque aprender jugando hace que el inglés sea más divertido". EI5 "Buenos días, lo que me motiva de las actividades gamificadas son que las clases son más interesantes y nos ayuda a aprender mejor". EI6 "Pues me motiva mucho porque las actividades con juegos hacen que aprender inglés sea más divertido, además de que me ayudan a a perder el miedo, a equivocarme".
2. ¿Cómo influyen las actividades gamificadas en la forma en que trabajas con tus compañeros y tu profesor?	EI1 "Que nos divertimos y aprendemos más". EI2 "Influyen en que puedo ampliar mi vocabulario, aprender significados de palabras y compartir un momento divertido". EI3 "Porque pueden fomentar el trabajo en equipo y nos podemos ayudar y colaborar con cosas que no entendemos y podemos mejorar la comunicación con la profesora". EI4 "Influyen positivamente porque fomentan el trabajo en equipo y una mejor comunicación". EI5 "Influyen de una forma positiva, ya que nos ayuda a trabajar como grupo". EI6 "Influyen de forma muy positiva, ya que fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre todos".

3.¿Cómo has vivido o experimentado tu proceso de aprendizaje cuando participas en actividades gamificadas en las clases de inglés?	EI1 “Qué puedo retener más la información”. EI2 “He experimentado buenas experiencias cuando participo en estas actividades”. EI3 “Muy chévere porque puedo. Participar activamente y aprender de una forma más divertida y puedo aprender más fácil los temas”. EI4 “He experimentado un aprendizaje más activo, ya que participo más me siento con más confianza y aprendo de mis errores, sin miedo”. EI5 “He vivido mi aprendizaje de una manera muy entretenida y me ha ayudado a comprender mucho mejor los temas”. EI6 “Me resulta muchísimo más fácil recordar el vocabulario, mejorar la pronunciación y comprender muchísimo más los temas”.
--	--

Tabla 3 (Cont.)

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN TEXTUAL
4.¿Qué importancia tiene para ti aprender inglés en tu vida escolar y fuera de ella?	EI1 “Que me abre muchas puertas.”. EI2 “Tiene una gran importancia para mí. Considero el inglés un idioma de suma importancia, ya que puedo comprender a otras personas que hablan este idioma”. EI3 “En mi vida escolar porque es muy importante para mí rendimiento académico y fuera de la escuela puede ser importante para mi futuro, para el estudio, para el trabajo o viajes y también para comunicarme con personas de otros países”. EI4 “Es muy importante porque me ayudan mis estudios en el uso de la tecnología y me abre oportunidades a futuro”. EI5 “Aprender inglés es muy importante para mí, para mi vida escolar, porque me ayuda con mis notas y para en un futuro tener mejores oportunidades”. EI6 “Me ayuda a tener mejores oportunidades académicas y profesionales en mi vida”.
5.¿Qué entiendes por gamificación o actividades con juegos en el aula de inglés?	EI1 “Qué son actividades creadas para mejorar la forma de aprendizaje de los estudiantes”. EI2 “En mi perspectiva entiendo que esas actividades son las que ayudan a comprender mejor un tema y ampliar mi conocimiento”. EI3 “Que es el usos, juegos y dinámicas en clase para aprender más fácil y de forma divertida”. EI4 “Entiendo que es una forma de aprender inglés usando juegos, retos y dinámicas que hacen el aprendizaje entretenido”. EI5 “Entiendo por gamificación, que es el uso de juegos o dinámicas para aprender inglés”. EI6 “Como el uso de juegos, retos y dinámicas para aprender inglés”.

6. ¿Cómo crees que las actividades con juegos te ayudan a aprender y comprender mejor el inglés?	EI1 "Porque mantengo la atención del tema que están dando". EI2 "Porque aprender jugando es más divertido, me siento más motivada y entiendo mejor el vocabulario y las reglas del inglés". EI3 "Porque puedo aprender el inglés de una forma más práctica y divertida y así lo puedo comprender mejor". EI4 "Me ayudan porque aprendo de manera práctica, repaso contenido, sin presión y recuerdo mejor lo aprendido". EI5 "Porque así aprendo de forma divertida y entiendo mucho mejor los temas". EI6 "Los juegos me facilitan la comprensión de los temas y hace que el aprendizaje sea más natural y un poco menos estresante".
7. ¿Qué cosas nuevas has aprendido o comprendido gracias a las actividades gamificadas?	EI1 "He aprendido nuevo vocabulario". EI2 "He aprendido nuevas palabras a formar oraciones y a usar mejor el inglés en situaciones simples". EI3 "He aprendido un vocabulario nuevo, he mejorado la pronunciación y trabajar en equipo". EI4 "He aprendido nuevo vocabulario, mejor pronunciación y a comprender mejor textos y actividades en inglés". EI5 "He aprendido vocabulario y la pronunciación de varias palabras". EI6 "He aprendido nuevo vocabulario mejorado mi pronunciación y comprendido mejor la gramática".

Tabla 3 (Cont.)

UNIDADES DE ANÁLISIS	DESCRIPCIÓN TEXTUAL
8. ¿De qué manera las actividades gamificadas te han ayudado a pensar o reflexionar sobre cómo aprendes inglés?	EI1 "Porque hacen el aprendizaje más atractivo y dinámico". EI2 "Me han ayudado a darme cuenta de que aprendo mejor, practicando y equivocándome sin miedo". EI3 "Me han dado me han ayudado a darme cuenta de que aprendo mejor cuando practico activamente y participo". EI4 "Me han ayudado a darme cuenta de que aprendo mejor cuando participé activamente y cuando me divierto mientras aprendo". EI5 "Me he dado cuenta de que también hay maneras de aprender cuando se participa y se realizan dinámicas divertidas". EI6 "A reconocer qué aprendo mejor cuando participé activamente y me equivoco sin miedo a que me regañen o me digan cosas".
9. ¿En qué situaciones fuera del aula has podido aplicar lo que aprendiste mediante juegos o retos en clase?	EI1 "Para comprender las canciones que escucho en inglés". EI2 "Cuando escucho música en inglés veo videos, uso apps o hablo con amigos en juegos en línea". EI3 "He podido lo puedo usar en algunas aplicaciones y entender palabras en redes sociales". EI4 "He aplicado lo aprendido a usar aplicaciones, ver videos, escuchar música en inglés y hacer tareas escolares". EI5 "Cuando veo videos en internet, escucho música en ingles puedo aprender alguna palabra". EI6 "He podido aplicarlo al ver vídeos, escuchar música en inglés y usar aplicaciones educativas".

10. ¿Cómo consideras que la gamificación te ayuda a comprender mejor los temas de inglés?	EI1 "Porque aumenta la atención y comprensión de la clase". EI2 "Porque los juegos hacen que los temas sean más claros y fáciles de recordar". EI3 "Porque lo puedo aplicar porque lo puedo aplicar. Porque eso es lo que lo aplican en juegos que me ayudan a reforzar mi aprendizaje". EI4 "Considero que facilita la comprensión porque explica los temas de forma sencilla y práctica". EI5 "Porque explica de forma clara y dinámica y es fácil de recordar". EI6 "La gamificación hace que los temas sean más fáciles claros, ayudando a reforzar el aprendizaje".
11. ¿Qué aspecto de las actividades gamificadas consideras más importante para tu aprendizaje?	EI1 "El aspecto más importante de las actividades para el aprendizaje es la motivación que generan". EI2 "La motivación y la participación porque me hacen aprender más". EI3 No responde. EI4 "El aspecto más importante es la motivación, ya que anima a participar y esforzarme más". EI5 "La motivación y la participación activa". EI6 "La motivación porque me impulsa a participar más y a esforzarme para mejorar".
12. ¿Qué tan útiles consideras las actividades gamificadas para mejorar tus habilidades y motivación en inglés?	EI1 "Hacen que mi aprendizaje sea más efectivo". EI2 "Muy útiles, ya que mejoran mis habilidades y hacen que me interese más el inglés". EI3 "Las considero útiles porque mejora mis habilidades para el inglés". EI4 "Las considero muy útiles porque mejoran mis habilidades y aumentan mi interés por aprender inglés". EI5 "Son útiles porque mejoran el aprendizaje y motivan a seguir aprendiendo". EI6 "Muy útiles, ya que fortalecen mis habilidades y aumentan mi interés por aprender el inglés".
13. ¿Cómo describirías el impacto de las actividades gamificadas para tu motivación?	EI1 "La gamificación transforma el aprendizaje en una experiencia divertida, retadora y motivadora". EI2 "Tienen un impacto positivo porque hacen el aprendizaje más divertido y menos aburrido". EI3 "Positivo y muy bueno, ya que hacen las clases más interesantes, divertidas y dinámicas". EI4 "El impacto es muy positivo, ya que me siento más motivada, interesada y con ganas de seguir aprendiendo inglés". EI5 "Tienen un impacto positivo porque me hacen sentir más interesada y para seguir aprendiendo inglés". EI6 "Súper positivo porque hacen que el aprendizaje sea más entretenido y me motivan a seguir aprendiendo muchísimo".

Nota: Organización de los aportes testimoniales entregados por los participantes y transcritos a texto, producto de la entrevista semiestructuras.

*Fuente: Elaboración propia

La tabla 3 muestra la primera versión obtenida después de una revisión detallada de los textos proveídos por las entrevistas aplicadas a los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario. Estas transcripciones se organizan acorde a cada pregunta y en código diferente para identificar los aportes de cada participante.

Presentación de análisis y categorías emergentes

En el siguiente proceso se aprecia una sistematización de categorías lograda tras un riguroso procesamiento de la información, donde se agruparon propiedades semánticas y se fusionaron subcategorías para garantizar la densidad conceptual. Aunque el diseño inicial partió de los propósitos investigativos, los nombres de las categorías se ajustaron para reflejar con mayor fidelidad el contenido latente en los discursos de los informantes clave (estudiantes de grado noveno).

Tabla 4

Categorización de las entrevistas

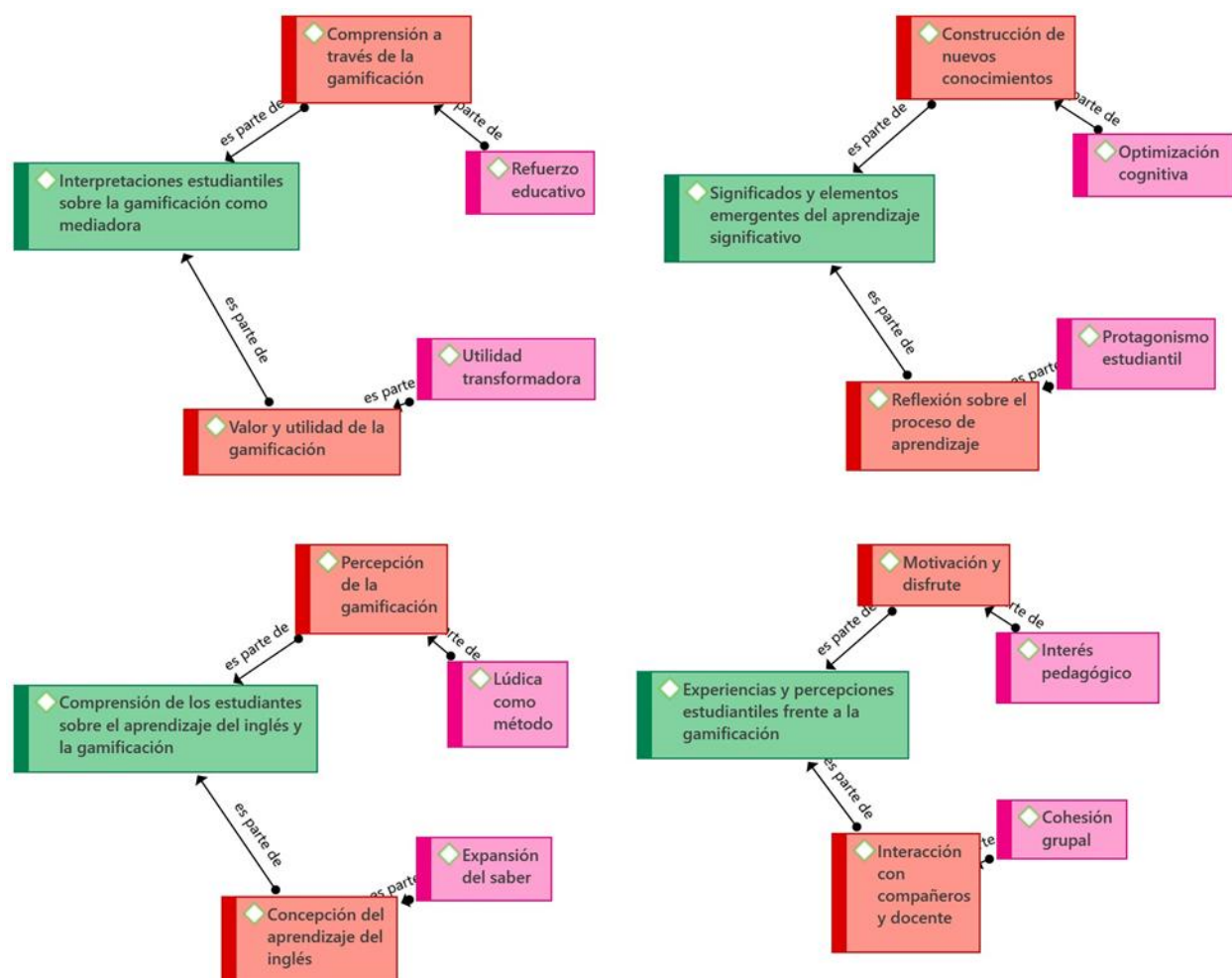
UNIDADES DE CONTEXTO	CÓDIGOS	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS
“Lo que me motiva es que las clases son más interesantes y nos ayuda a aprender mejor”. (EI5)	Interés pedagógico	Motivación y disfrute	Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación
“Fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre todos”. (EI6)	Cohesión grupal	Interacción con compañeros y docente	
“Entiendo que es una forma de aprender inglés usando juegos, retos y dinámicas que hacen el aprendizaje entretenido”. (EI4)	Lúdica como método	Percepción de la gamificación	Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación
“Ayudan a comprender mejor un tema y ampliar mi conocimiento”. (EI2)	Expansión del saber	Concepción del aprendizaje del inglés	
“Me resulta muchísimo más fácil recordar el vocabulario y comprender mejor los temas”. (EI6)	Optimización cognitiva	Construcción de nuevos conocimientos	
“Aprendo mejor cuando participo activamente y cuando me divierto mientras aprendo”. (EI4)	Protagonismo estudiantil	Reflexión sobre el proceso de aprendizaje	Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo

“Hacen que los temas sean más claros y fáciles de recordar... ayudando a reforzar el aprendizaje”. (E16)	Refuerzo educativo	Comprensión a través de la gamificación	Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora
“Tienen un impacto positivo porque hacen el aprendizaje más divertido y menos aburrido”. (E12)	Utilidad transformadora	Valor y utilidad de la gamificación	

Nota: Proceso de análisis temático para la obtención de categorías a partir de los aportes testimoniales entregados por los participantes (E11-E16), producto de la entrevista semiestructurada.

*Fuente: Elaboración propia (2025).

Figura 3
Categorías



Fuente: Elaboración propia (2026)

La primera categoría emergente *Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación*, muestra que la gamificación trasciende lo puramente técnico para convertirse en un fenómeno de transformación emocional. El primer encuentro del estudiante con la estrategia lúdica produce una ruptura de la "cotidianidad" escolar, permitiendo que el aula se perciba como un espacio de bienestar. Como señala Zapata (2025), la motivación es el pilar que sostiene el esfuerzo sostenido en el aprendizaje de una lengua extranjera; en este sentido, los informantes coinciden en que las dinámicas gamificadas inyectan un interés renovado que disipa la monotonía de la enseñanza tradicional del inglés.

Esta transformación se manifiesta con especial fuerza en la "motivación y disfrute". El informante EI1 destaca que las actividades ayudan a "*salir de la cotidianidad de las clases*", lo que sugiere que la gamificación actúa como un catalizador que despierta la curiosidad intrínseca. Para el adolescente, el juego no es una distracción del saber, sino el vehículo que lo transporta hacia una participación más activa y comprometida. Esta percepción de disfrute es la que permite que el estudiante se mantenga vinculado afectivamente con el objeto de estudio, transformando la obligación en un deseo genuino de dominio.

En cuanto a la interacción socio-pedagógica, los hallazgos demuestran que la gamificación reconstruye el tejido social del aula. El informante EI6 enfatiza que estas dinámicas "*fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre todos*". Bajo la perspectiva del constructivismo social de Vygotsky (1978), el aprendizaje es un proceso intersubjetivo; aquí, la mediación entre pares se vuelve horizontal y solidaria. La competencia sana del juego no divide, sino que cohesiona al grupo en torno a metas comunes, donde el par más capaz sirve de apoyo para aquel que enfrenta mayores retos lingüísticos.

Asimismo, la percepción del impacto en el aprendizaje está íntimamente ligada a la reducción de la presión académica. El informante EI3 afirma que gracias a estas actividades se puede "*aprender sin sentir mucha presión*". Este hallazgo es fundamental, pues se alinea con la teoría del "Filtro Afectivo" de Krashen (1982).

Cuando el nivel de estrés disminuye y la seguridad emocional aumenta, el estudiante se vuelve más receptivo al input lingüístico. La gamificación, por tanto, crea un entorno de "seguridad psicológica" donde el joven se siente validado y capaz de afrontar los retos gramaticales sin el peso de la sanción constante.

La experiencia estudiantil está marcada por una mejora significativa en la autoeficacia. El informante EI2 menciona que las actividades le permiten "*demostrar mis habilidades y divertirme*". Esta percepción de competencia personal es vital en la etapa de la secundaria, donde la identidad se construye a través del reconocimiento. La gamificación provee ese escenario de validación, logrando que el inglés deje de ser una materia "difícil" para convertirse en un campo de éxito personal y social, fundamentado en una experiencia socioemocional positiva y enriquecedora.

La segunda categoría *Comprensión sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación*, devela cómo los estudiantes de grado noveno han construido un nuevo significado conceptual sobre lo que implica aprender inglés mediado por la lúdica. Lejos de ver la gamificación como un simple pasatiempo, los jóvenes la identifican como una metodología estructurada que facilita la adquisición del saber. Sanabria (2025) define la gamificación como una estrategia innovadora que utiliza mecánicas de juego en contextos educativos; esta definición teórica es validada por los informantes al reconocer que estas herramientas hacen que el aprendizaje sea "*más claro e interesante*" (EI5).

En la concepción del aprendizaje del inglés, emerge un código de vital importancia: el idioma como herramienta de apertura global. El informante EI1 manifiesta con claridad que el inglés "*abre muchas puertas*" para el futuro. Esta visión trasciende la nota escolar y sitúa al aprendizaje en un plano de utilidad pragmática y profesional. La gamificación refuerza esta idea al presentar retos que simulan situaciones de uso real, permitiendo que el estudiante comprenda que el dominio de una segunda lengua es una competencia necesaria para su proyecto de vida en la sociedad contemporánea.

Respecto a la percepción intrínseca de la gamificación, los estudiantes la describen como una forma de "*ampliar el conocimiento de forma entretenida*" (EI2). Existe una comprensión colectiva de que la lúdica no resta seriedad al proceso, sino que lo potencia. El informante EI4 añade que es una manera de aprender usando "juegos, retos y dinámicas", lo que indica que el estudiante es consciente de la estructura pedagógica que subyace al juego. Esta claridad conceptual es un signo de madurez metacognitiva, donde el alumno ya no solo recibe la clase, sino que entiende la lógica de la estrategia que lo educa.

La relación entre "*aprender jugando*" y el "*aprendizaje significativo*" es el núcleo de esta categoría. El informante EI4 reflexiona que el aprendizaje se vuelve "*más activo*" gracias a la participación constante que exige el juego. Esta praxis constructivista es la que permite que el conocimiento se asiente de forma duradera. No se trata de una recepción pasiva de datos, sino de una construcción activa donde el juego obliga al estudiante a tomar decisiones lingüísticas en tiempo real. Así, la gamificación actúa como el puente necesario entre la teoría gramatical y la ejecución comunicativa fluida.

Se observa que la comprensión estudiantil está mediada por un pragmatismo lúdico altamente efectivo. El informante EI3 afirma que estas actividades ayudan a "*comprender mejor un tema*", lo que demuestra que la gamificación cumple una función de andamiaje cognitivo. Los estudiantes de El Rosario han dejado de ver el inglés como una lista interminable de verbos para entenderlo como un sistema de comunicación que se domina a través de la práctica y el reto, logrando una síntesis armoniosa entre la diversión y la excelencia académica.

La tercera categoría *Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo*, profundiza en los procesos cognitivos de orden superior que ocurren cuando el aprendizaje se vuelve significativo. Según Ausubel (1963), para que el aprendizaje sea real, debe existir una conexión no arbitraria entre el nuevo contenido y la estructura mental previa. En este estudio, la gamificación es el elemento que garantiza dicho anclaje. El informante EI6 reporta que "*me resulta muchísimo más fácil*

recordar el vocabulario y comprender los temas", lo que evidencia que la carga emocional positiva del juego facilita la codificación de la información en la memoria a largo plazo.

La construcción de nuevos conocimientos se manifiesta mediante un proceso de consolidación cognitiva acelerada por la lúdica. En las clases tradicionales, la retención suele ser efímera; sin embargo, en el entorno gamificado, el dato se asocia a una acción o un logro dentro del juego. El informante EI1 destaca que puede *"retener más la información"* porque la experiencia es vívida y participativa. Este *"aprender haciendo"* es el corazón del constructivismo, donde el estudiante no solo memoriza una palabra, sino que la utiliza para superar un nivel o ganar un punto, dotándola de un significado práctico inmediato.

Un elemento emergente de gran valor es la reflexión del estudiante sobre su propio proceso, lo que denominamos metacognición. El informante EI4 manifiesta que aprende mejor cuando *"participo activamente y cuando me divierto"*. Esta toma de conciencia es un paso hacia la autonomía del aprendizaje. El estudiante deja de ser un espectador y se reconoce como el protagonista de su progreso. La gamificación le permite evaluar su avance de forma instantánea a través del seguimiento del desempeño en el juego, lo que fomenta una reflexión constante sobre sus propias habilidades y áreas de mejora.

Asimismo, la gestión del error surge como un componente esencial para la significatividad del aprendizaje. El informante EI6 asegura que los juegos le ayudan a *"perder el miedo a equivocarme"*. En el modelo tradicional, el error es castigado; en la gamificación, el error es parte del ciclo de aprendizaje que conduce al dominio. Esta libertad para experimentar sin temor a la sanción es lo que permite que el estudiante desarrolle una comprensión más profunda y resiliente, integrando el conocimiento desde la práctica reflexiva y el reintento constante.

Esta categoría devela que el aprendizaje significativo mediado por la gamificación es, ante todo, una experiencia de empoderamiento cognitivo. Como indica

el informante EI2, estas dinámicas ayudan a "*ampliar mi conocimiento*" de una forma que se siente natural y fluida. Al final del proceso, el estudiante no solo sabe más inglés, sino que comprende cómo aprende y para qué le sirve lo que ha aprendido. La gamificación ha logrado que el inglés pase de ser una asignatura abstracta para convertirse en un saber integrado, vivo y funcional en la mente del joven.

La última categoría *Interpretaciones sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje*, analiza la función de la gamificación como el nexo que conecta la teoría pedagógica con la realidad vital del joven. Como sostiene Werbach y Hunter (2012), la gamificación no consiste en crear un juego, sino en usar sus elementos para resolver problemas y mejorar el aprendizaje. Los estudiantes interpretan esta mediación como un facilitador que hace que lo complejo sea accesible. El informante EI6 señala que estas herramientas "*ayudan a que los temas sean más claros y fáciles de recordar*", actuando como un intérprete didáctico entre el docente y el alumno.

En esta interpretación, emergen conceptos sobre la persistencia y el esfuerzo voluntario. A diferencia de las tareas impuestas, el reto gamificado invita a la constancia por el deseo de superación. El informante EI6 menciona sentirse impulsado a "*esforzarme para mejorar*", lo que indica que la gamificación ha logrado activar una voluntad de poder sobre el conocimiento. Esta mediación trasciende la instrucción; educa en la disciplina y la perseverancia, valores que son fundamentales para el éxito en cualquier área del saber y especialmente en la adquisición de una lengua extranjera.

La transferencia del conocimiento a la vida cotidiana es el indicador más potente del éxito de esta mediación. La realidad social de los estudiantes de El Rosario está inmersa en un mundo digital y globalizado. El informante EI2 manifiesta usar lo aprendido en "*música, videos y juegos en línea*", mientras que el EI3 lo aplica en "*redes sociales y aplicaciones*". Este fenómeno demuestra que la gamificación ha logrado "*romper los muros de la escuela*", permitiendo que el inglés sea una herramienta de uso diario y no solo un contenido de examen, validando la funcionalidad del aprendizaje.

Además, el valor y la utilidad percibida por los estudiantes sitúan a la gamificación como una estrategia de inclusión y equidad. Al hacer el aprendizaje "*más divertido y menos aburrido*" (EI2), se democratiza el acceso al conocimiento para aquellos estudiantes que suelen sentirse excluidos por los métodos tradicionales de lectura y repetición. La gamificación atiende a la diversidad de ritmos de aprendizaje, permitiendo que cada joven encuentre su lugar dentro de la dinámica grupal y se sienta capaz de contribuir al éxito colectivo, reforzando su identidad como aprendiz exitoso.

Para concluir, la interpretación final de esta realidad nos muestra que la gamificación es una mediación transformadora que dota de sentido a la educación secundaria. Como bien concluye el informante EI1, el inglés aprendido de esta forma "*ayuda mucho para el futuro*". El constructo teórico que se deriva de estos hallazgos apunta hacia una pedagogía que abraza la tecnología y la lúdica no como modas, sino como necesidades imperativas para conectar con las nuevas generaciones. La gamificación en la I.E. El Rosario es, en definitiva, el motor de un aprendizaje significativo, permanente y profundamente humano.

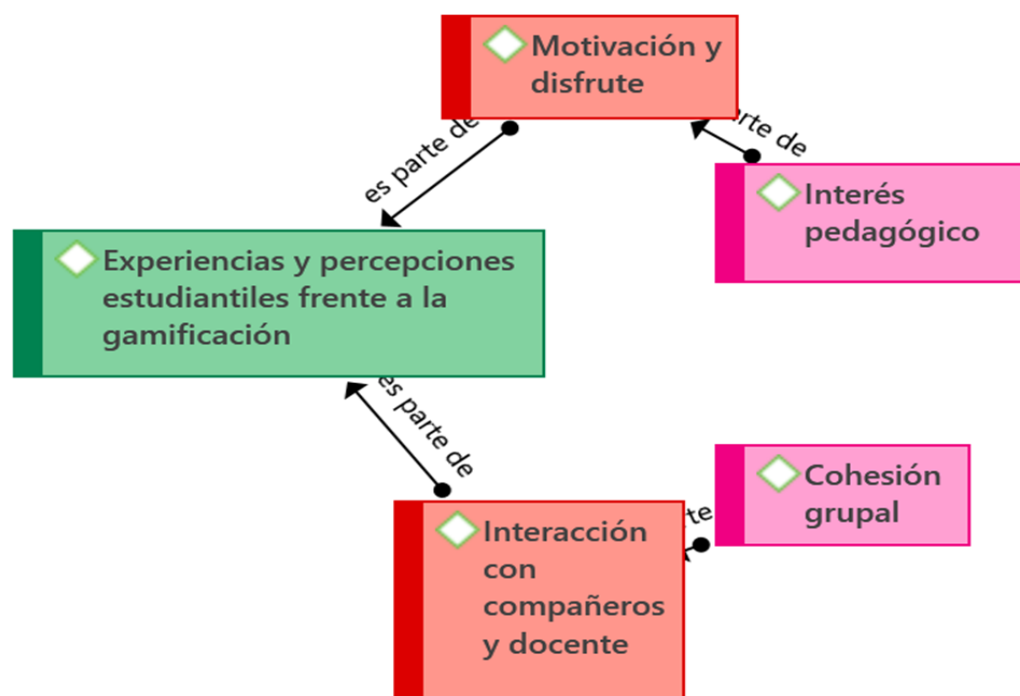
Análisis para la comprensión de la realidad social

La examinación de significados, temas y patrones que se manifestaron una vez se ahondó en el procesamiento de la información, permitió observar de forma latente en los discursos de los participantes elementos fundamentales para la construcción de un sentido conducente a comprender la percepción que poseen sobre la gamificación como estrategia dinamizadora del aprendizaje significativo del idioma inglés en el contexto de la educación secundaria, sirviendo como base empírica para la generación del Constructo Hermenéutico de la Gamificación como Aprendizaje Significativo en el Idioma Inglés a la luz del Constructivismo. En aras de proveer mayor claridad y profundidad informativa, la data analizada se segmenta en categorías analíticas que se corresponden directamente con el trazado de los propósitos investigativos y las dimensiones de la realidad social develada en la Institución Educativa El Rosario.

Categoría I: Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación

Figura 4

Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación



Fuente: Elaboración propia (2026)

La realidad social develada en la Institución Educativa El Rosario muestra que la gamificación trasciende lo técnico para convertirse en un fenómeno de transformación emocional. Como señala Sanabria (2025), la gamificación debe ser entendida como una estrategia innovadora que incorpora elementos lúdicos para facilitar procesos de aprendizaje más activos y participativos. En los testimonios recolectados, esta transformación es evidente cuando el informante EI1 afirma que las actividades le ayudan a “*salir de la cotidianidad de las clases*”, lo que sugiere una ruptura con la monotonía que suele caracterizar la enseñanza tradicional del inglés en la secundaria.

Este estado de “Flujo” se fundamenta en la capacidad de la gamificación para generar procesos intencionales y auténticos (Andrews et al., 2023), donde la atención

se armoniza con objetivos claros y retadores. La ausencia de presión mencionada por el informante EI3 es una manifestación clínica de la mitigación del filtro afectivo (Krashen, 1982) permitiendo que el aprendizaje ocurra en un espacio seguro. Al fomentar un sentido de control interno y la autonomía, la satisfacción deja de ser un incentivo externo para convertirse en una experiencia de aprendizaje significativo (Hsbollah y Hassan, 2022), donde el estudiante, como sujeto activo, disfruta del proceso de construcción de su propio saber.

La motivación intrínseca emerge como el motor de esta nueva realidad social detectada. Según Zapata (2025), la motivación es la clave para mantener el compromiso del estudiante en la lengua extranjera a largo plazo. Esto se materializa en el discurso del informante EI4, quien manifiesta sentirse *“más motivada, interesada y con ganas de seguir aprendiendo inglés”*. La gamificación no solo atrae la atención momentánea, sino que siembra un interés duradero que moviliza al estudiante a esforzarse por alcanzar metas lingüísticas que ahora percibe como propias, divertidas y alcanzables.

Este manejo de la frustración se fundamenta en la mitigación del filtro afectivo (Krashen, 1982) donde el juego crea un entorno psicológicamente seguro que reduce la ansiedad y el temor al ridículo. Al desmitificar el error, se abraza la praxis constructivista que lo considera una parte natural del aprendizaje, permitiendo que el estudiante recupere la “apertura y movilidad” del ser (Heidegger, 1997). De este modo, la gamificación transforma la evaluación en una mecánica de seguimiento formativo constante, donde equivocarse es, en realidad, un paso necesario para la consolidación de la competencia lingüística.

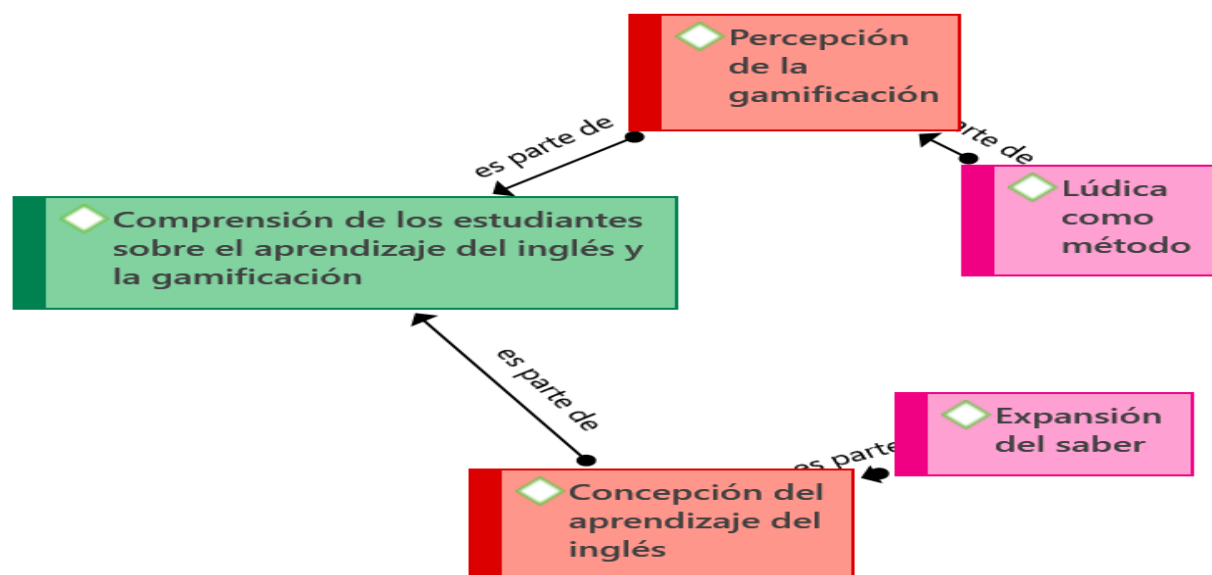
Esta atmósfera de autoeficacia se fundamenta en la visión de Heidegger (1997) sobre la 'apertura y movilidad' del ser, donde el estudiante, como sujeto activo y constructor de sentido, encuentra en el aula el espacio para revelar sus capacidades. Al superar la visión del inglés como un sistema abstracto y externo de reglas (Echeverría, 2020), el aula transita de la coerción evaluativa hacia una ontología relacional. En este escenario, el aprendizaje se vuelve un proceso intencional y

auténtico (Andrews et al., 2023) que permite al joven reconfigurar su identidad, validando sus competencias y consolidándose como un aprendiz exitoso en interacción con sus pares.

Categoría II: Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación

Figura 5

Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación



Fuente: Elaboración propia (2026)

La comprensión de la realidad social en el aula implica reconocer que el aprendizaje es un acto dialógico y compartido, donde el estudiante interpreta su entorno. Como sostiene Gadamer (1998), todo comprender es interpretar, y esta interpretación se desarrolla en el medio del lenguaje. En las entrevistas, los estudiantes describen una realidad donde la interacción es la clave del éxito. El informante EI6 destaca que las actividades “*fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre todos*”, lo que demuestra que la gamificación reconstruye el tejido social escolar mediante el diálogo y la cooperación.

En esta dinámica, el docente asume un nuevo rol como guía y facilitador del proceso constructivo. León et al. (2021) enfatizan que las metodologías innovadoras permiten al docente actuar como un mediador eficaz que potencia las habilidades del alumno. Este cambio en la relación pedagógica es valorado por el informante EI3, quien menciona que la gamificación permite “*mejorar la comunicación con la profesora*”. La jerarquía tradicional se suaviza, permitiendo que el docente acompañe el descubrimiento del estudiante en lugar de ser un simple transmisor de reglas gramaticales aisladas.

Esta mediación entre pares se sustenta en la teoría sociocultural de Vygotsky, específicamente en la creación de una Zona de Desarrollo Próximo colectiva donde el aprendizaje fluye en un plano interpsicológico antes de ser internalizado. La circulación horizontal del saber es coherente con la Acción Comunicativa de Habermas, que propone un aula basada en el entendimiento mutuo y libre de coerción. Como sugieren Hsbollah y Hassan (2022), la integración de elementos cooperativos es la clave para que el éxito del equipo se convierta en el motor de la excelencia individual, transformando el aula en una verdadera comunidad de aprendizaje bajo la premisa de Freire de que el ser humano se constituye a través de la comunicación.

Esta “ecología pedagógica” se sustenta en la ontología relacional del documento, donde la mediación lúdica permite una apropiación reflexiva del conocimiento. Al integrar procesos intencionales y auténticos (Andrews et al., 2023), el inglés adquiere un propósito funcional inmediato para resolver problemas. Como indica EI5, esto fomenta la acción comunicativa y la cohesión grupal, elementos que, según Hsbollah y Hassan (2022), son fundamentales para que el estudiante transite del pensamiento concreto al abstracto, superando así los desafíos cognitivos complejos propios de una lengua extranjera.

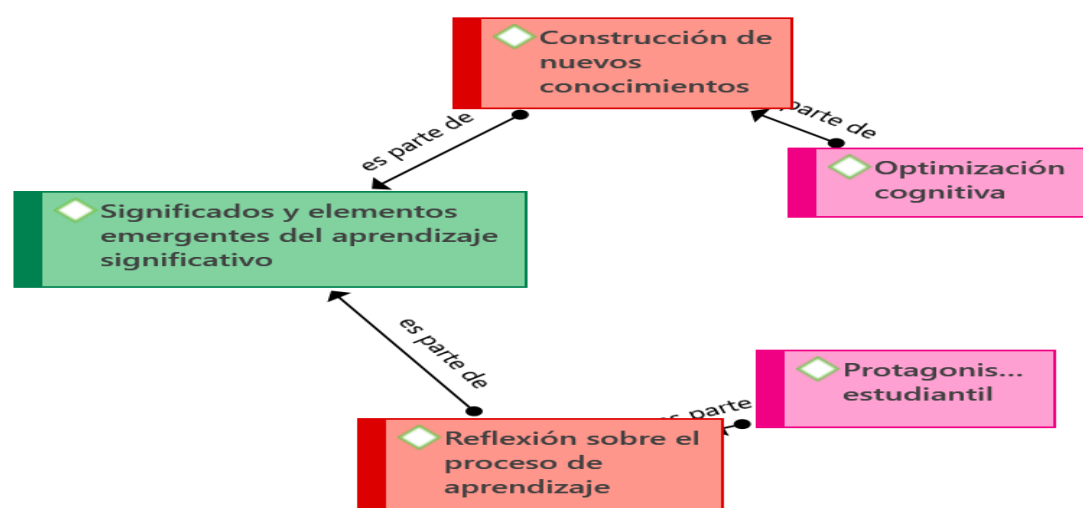
Esta dimensión axiológica se fundamenta en la premisa de Freire (1998), donde la comunicación es el eje de la humanización, permitiendo que el aprendizaje del inglés sea un motor de inclusión social. El “respeto entre todos” descrito por EI6 es una manifestación de la Acción Comunicativa de Habermas, donde el aula se rige por el

entendimiento compartido y normas éticas, lejos de la coerción tradicional. Al ser el estudiante un “ser en reconfiguración” (Heidegger, 1997) la gamificación actúa como una ontología relacional que fortalece la identidad social y la ciudadanía, transformando la enseñanza en un acto de convivencia y reconocimiento mutuo.

Categoría III: Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo y praxis

Figura 6

Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración propia (2026)

La tercera categoría se enfoca en cómo la gamificación facilita que el saber trascienda y cobre sentido real en la vida del estudiante. Ausubel (1963) sostiene que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante relaciona activamente conceptos nuevos con sus estructuras existentes. Esta realidad se observa cuando el informante EI6 afirma: *“Me resulta muchísimo más fácil recordar el vocabulario, mejorar la pronunciación y comprender muchísimo más los temas”*. El juego actúa aquí como el puente cognitivo que garantiza una asimilación profunda y no simplemente memorística del inglés.

La praxis constructivista exige que el estudiante sea el protagonista indiscutible de su propio aprendizaje. El informante EI4 describe haber vivido un “*aprendizaje más activo, ya que participo más y me siento con más confianza*”. Este protagonismo es lo que define la construcción activa del conocimiento. Se fundamenta en la concepción del estudiante como un sujeto activo y constructor de sentido, cuya identidad se revela en la “constante apertura y movilidad” (Heidegger, 1997) que propicia la participación. Al involucrarse en dinámicas retadoras, se supera la visión tradicional que limita el inglés a un “sistema externo y abstracto de reglas” (Echeverría, 2020), transformándolo en una herramienta de acción. Este cambio de paradigma, apoyado en procesos “intencionales y auténticos” (Andrews et al., 2023) permite que el alumno deje de ser un receptor pasivo para convertirse en un agente capaz de resolver problemas, facilitando así el tránsito hacia un aprendizaje significativo y profundo.

Un hallazgo crítico es la optimización de los procesos de retención y memoria a través de elementos emergentes lúdicos. El informante EI1 reporta que gracias a la gamificación puede “*retener más la información*”. Esto se debe a que los datos se presentan vinculados a una misión o logro. Al jerarquizar la información de manera efectiva, se permite una consolidación cognitiva que supera los modelos tradicionales. Como proponen Hsbollah y Hassan (2022), se facilita el paso del pensamiento concreto al abstracto, logrando una estructura organizativa que la repetición mecánica no puede garantizar.

Esta conciencia metacognitiva se apoya en la mejora de la calidad de las “estructuras organizativas cognitivas” (Andrews et al., 2023) permitiendo que el estudiante identifique las condiciones óptimas para su propia asimilación. Al visualizar el inglés como una llave hacia la sociedad del conocimiento, el joven experimenta la “constante apertura” del ser propuesta por Heidegger, transformando el idioma de un sistema externo y abstracto (Echeverría, 2020) en una herramienta de acción vital. Este proceso garantiza un aprendizaje con un alto grado de autenticidad, donde la funcionalidad del saber se convierte en el motor que dota de sentido el esfuerzo del estudiante.

La construcción del aprendizaje significativo constituye una praxis liberadora. La realidad analizada muestra que cuando el inglés se enseña mediante dinámicas lúdicas y retadoras, los estudiantes de El Rosario no solo aprenden un idioma; están desarrollando una competencia vital para interpretar su mundo. Como plantea Anaya Vera (2025), es necesario contextualizar el aprendizaje en dinámicas sociales actuales. Al superar la visión del idioma como un sistema abstracto, la gamificación facilita un aprendizaje auténtico que permite al estudiante proyectar su futuro con mayor seguridad.

Categoría IV: Interpretaciones sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje

Figura 7

Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora



Fuente: Elaboración propia (2026)

La cuarta categoría profundiza en la interpretación de la gamificación como el nexo que conecta la teoría pedagógica con la utilidad vital del joven. Como sostienen Werbach y Hunter (2012), la gamificación usa elementos del diseño de juegos para mejorar el compromiso y resolver problemas. Los estudiantes interpretan esta

mediación como un facilitador de la comprensión. El informante EI6 señala que estas herramientas *“ayudan a que los temas sean más claros y fáciles de recordar”*, actuando como un intérprete didáctico que reduce la brecha entre el currículo complejo y el nivel de competencia del alumno.

En esta interpretación, la persistencia se fundamenta en la capacidad de la gamificación para activar un sentido de control interno, donde el aprendizaje se convierte en un proceso “intencional y orientado a objetivos” (Andrews et al., 2023). Al alejarse de la “coerción de la evaluación tradicional” (Echeverría, 2020), el esfuerzo del estudiante EI6 fluye desde una “constante apertura y movilidad” del ser, transformando la disciplina en una elección voluntaria. De este modo, la perseverancia necesaria para transitar hacia el pensamiento abstracto (Hsbollah y Hassan, 2022) se cultiva no como una imposición, sino como una herramienta de superación personal y éxito colectivo.

La transferencia del conocimiento se fundamenta en la “apropiación reflexiva” descrita, donde el aprendizaje trasciende el aula para integrarse en la “ecología virtual” del estudiante. Al usar el inglés en contextos reales, el joven manifiesta la “constante apertura y movilidad” del ser (Heidegger, 1997) superando la visión del idioma como un sistema abstracto y externo de reglas (Echeverría, 2020). Este fenómeno es posible gracias al alto grado de autenticidad (Andrews et al., 2023) de la mediación gamificada, que dota al saber de un propósito funcional, permitiendo que el estudiante se reconozca como un sujeto activo capaz de habitar la cultura global y digital.

Por otro lado, el impacto positivo se sustenta en la mejora de las “estructuras organizativas cognitivas” (Andrews et al., 2023), donde una experiencia placentera facilita la asimilación del idioma. Al hacer el inglés “menos aburrido”, se promueve la “apertura y movilidad” del ser (Heidegger, 1997) permitiendo que el estudiante, como sujeto constructor de sentido, se sienta atraído voluntariamente hacia el conocimiento. Al superar la visión del inglés como un sistema abstracto y externo (Echeverría, 2020) la gamificación otorga un alto grado de autenticidad a la praxis, conectando los objetivos escolares con los intereses digitales del joven y fomentando un aprendizaje significativo y funcional.

Esta pedagogía para el siglo XXI se fundamenta en la ontología relacional, donde la gamificación actúa como el eje para la “reconfiguración de la identidad” del estudiante. Al integrar la lúdica, se promueve la “apertura y movilidad” del ser (Heidegger, 1997) permitiendo que el joven transite de un sistema abstracto de reglas (Echeverría, 2020) hacia un aprendizaje ubicuo y auténtico. Como sugiere el informante EI1, esta mediación dota al alumno de la confianza necesaria para habitar el lenguaje como su propio horizonte de experiencia, cumpliendo el fin de Freire de transformar su entorno a través de una comunicación humana, crítica y suficiente en un mundo globalizado.

A la luz de los hallazgos develados, la estructura categorial emergente demuestra que la gamificación en la Institución Educativa El Rosario no se limita a una técnica de entretenimiento, sino que se constituye como una ontología de la mediación pedagógica. Los discursos de los informantes clave coinciden en que la transición de una enseñanza tradicional a una praxis gamificada genera una ruptura positiva en el “filtro afectivo”, permitiendo que el inglés deje de ser percibido como un sistema de reglas ajeno y punitivo para transformarse en un territorio de exploración y autoconfianza. Esta realidad social confirma que, cuando el juego se fundamenta en el constructivismo, el estudiante asume una autonomía cognitiva que le permite habitar el lenguaje desde la experiencia y el significado, cumpliendo así el postulado de Ausubel sobre la integración de nuevos saberes en estructuras previas ya fortalecidas por la motivación intrínseca.

El Constructo Hermenéutico de la Gamificación surge como una respuesta necesaria a la fragmentación del aprendizaje en la educación secundaria. La convergencia entre la lúdica, la tecnología y la interacción social fomenta una “apertura del ser” hacia la cultura global, donde el error es resignificado como parte del proceso de aprendizaje y no como un fracaso académico. En definitiva, las categorías analizadas sientan las bases para una propuesta educativa donde el inglés se convierte en una herramienta de vida y empoderamiento, permitiendo que el joven rural de

Tesalia se reconozca como un sujeto activo, capaz de comunicarse y transformar su entorno en un mundo globalizado y digital.

SECCIÓN V

PROCESO DE CONSOLIDACIÓN TEÓRICA

Esta sección tiene como finalidad principal fortalecer la estructura teórica de la investigación, integrando los resultados empíricos obtenidos a partir de las percepciones de los estudiantes con los principios teóricos que explican el fenómeno en análisis. De este modo, se busca cumplir con el propósito de delinear las bases conceptuales relacionadas con el aprendizaje del inglés y la utilización de la gamificación como estrategia mediadora, estableciendo las categorías de soporte que respaldan la necesidad de diseñar un entorno de aprendizaje innovador y adaptado a las nuevas demandas educativas.

La gamificación como facilitadora del bienestar y reductora del filtro afectivo

El análisis de los hallazgos permite identificar, en primera instancia, que la gamificación opera como un agente de disrupción frente a la monotonía institucionalizada. Al respecto, los estudiantes perciben una "ruptura con la cotidianidad de las clases" (E11), lo que sugiere que la implementación de mecánicas lúdicas no solo altera el ritmo pedagógico, sino que reconfigura el aula como un espacio de bienestar emocional. Esta transición de un modelo basado en la presión académica hacia uno centrado en el disfrute es vital en la educación secundaria rural, donde el inglés suele percibirse como una materia ajena o de alta complejidad. En este sentido, el aula deja de ser un recinto de mera instrucción para transformarse en un escenario de experiencia viva, donde el estudiante se siente convocado desde su subjetividad.

Esta metamorfosis del clima áulico encuentra un sólido respaldo en la Teoría del Filtro Afectivo de Krashen (1982). Los testimonios son elocuentes al señalar que, bajo

esta mediación, es posible "aprender sin sentir mucha presión" (EI3), lo que indica que las barreras psicológicas que habitualmente bloquean el procesamiento del lenguaje se disuelven ante la dinámica del juego. El hecho de que un informante confiese haber logrado "*perder el miedo a equivocarme*" (EI6) revela la instauración de una zona de seguridad psicológica. En este entorno, el error pierde su carácter punitivo y se integra como un paso natural del aprendizaje, permitiendo que el cerebro del adolescente se muestre más receptivo a la comprensión y producción de la lengua extranjera.

Por consiguiente, la motivación se erige como el eje dinamizador de este proceso, coincidiendo con los postulados de Zapata (2025) sobre el esfuerzo sostenido. No se trata de una motivación superficial o efímera, sino de un impulso intrínseco que surge cuando el joven se siente "*más motivada e interesada*" (EI4) por los retos que el docente propone. Al desplazar el foco de la calificación fría hacia el logro de metas y la superación de niveles, la gamificación logra que el estudiante se vincule afectivamente con el objeto de estudio. Este vínculo es el que garantiza que el aprendizaje trascienda el cumplimiento de un horario y se convierta en una búsqueda personal de dominio lingüístico, fundamentada en el deseo y no en la obligación.

Bajo esta óptica, el "disfrute" mencionado de forma recurrente por los informantes no debe entenderse como un elemento accesorio o trivial, sino como la condición -sin la cual no- para un aprendizaje con sentido. La estructura lúdica actúa como un escudo protector frente a las resistencias pedagógicas tradicionales que suelen elevar el estrés en el aprendizaje de lenguas. Cuando el estudiante se divierte mientras resuelve un reto comunicativo, su atención se focaliza en la meta del juego, permitiendo que las estructuras gramaticales y el vocabulario se incorporen de manera orgánica. Es, en esencia, una estrategia de desensibilización sistemática ante la dificultad, donde el juego suaviza la aspereza del contenido técnico.

Este escenario socioafectivo renovado justifica la necesidad de un cambio de paradigma en la Institución Educativa El Rosario. La evidencia empírica demuestra que la gamificación desactiva los mecanismos de defensa del alumnado, facilitando que el input lingüístico transite con fluidez hacia una adquisición real y de largo plazo. Al

priorizar la salud emocional y la confianza del estudiante de noveno grado, se sientan las bases para un constructo teórico donde el aprendizaje del inglés deja de ser una carga cognitiva para convertirse en una experiencia de empoderamiento personal. Así, la mediación gamificada se consolida como el motor de un escenario educativo donde el éxito académico y la plenitud emocional convergen.

La cohesión grupal y el aprendizaje interconectado

La dimensión socio-constructivista emerge como un eje articulador que trasciende la mera adquisición de léxico para enfocarse en la reconstrucción del tejido social dentro del aula. Los hallazgos sugieren que la gamificación desplaza la dinámica tradicional, a menudo marcada por un individualismo competitivo o el aislamiento cognitivo, hacia un ecosistema de colaboración genuina. Al observar que las actividades "*fomentan el trabajo en equipo, la comunicación y el respeto entre todos*" (EI6), se hace evidente que el aula se transforma en una comunidad de práctica. En este contexto, el inglés deja de ser un obstáculo individual para convertirse en un código compartido que permite alcanzar metas colectivas, validando la idea de que el aprendizaje es, ante todo, un hecho social que requiere de la interacción con el otro para consolidarse.

Este fenómeno encuentra un sustento epistemológico profundo en los postulados del Constructivismo Social de Vygotsky (1978), quien sitúa al lenguaje como la herramienta de mediación social por excelencia. Bajo la mediación gamificada, el idioma no se estudia como un ente estático o un objeto de disección gramatical, sino que se ejerce como el instrumento que posibilita la acción dentro de la realidad del juego. La necesidad manifestada por los estudiantes de "trabajar como grupo" (EI5) los obliga a negociar significados, resolver conflictos y coordinar esfuerzos en tiempo real. Aquí, la función comunicativa del inglés se activa de forma orgánica, pues el lenguaje se vuelve el vehículo necesario para la interacción social, cumpliendo con la premisa de que el desarrollo cognitivo superior es el resultado de la internalización de procesos sociales mediados por signos y herramientas culturales.

En consecuencia, el aula de la Institución Educativa El Rosario se constituye en una suerte de Zona de Desarrollo Próximo colectiva. En esta configuración, el apoyo entre pares deja de ser una acción fortuita para convertirse en una práctica naturalizada y sistémica; el estudiante que posee un mayor dominio lingüístico actúa como un "otro más capaz", brindando andamiaje a sus compañeros en medio de la dinámica lúdica. Esta estructura de soporte mutuo permite que el grupo avance de manera cohesionada, donde el éxito individual se encuentra intrínsecamente ligado al desempeño del equipo. Es en este intercambio dialógico donde se gestan las verdaderas competencias comunicativas, pues el joven se ve obligado a producir y comprender mensajes en un entorno de respeto y solidaridad que potencia su capacidad de aprendizaje.

Por otro lado, la transformación de las relaciones interpersonales no se limita al vínculo entre estudiantes, sino que alcanza la interacción con la figura docente de manera significativa. La evidencia recolectada indica que, gracias a estas dinámicas, "la comunicación con la profesora mejora" (EI3), lo cual es síntoma de un cambio necesario en la jerarquía tradicional del aula. El docente abandona el rol de único poseedor del saber para asumir una función de guía y facilitador del proceso lúdico, eliminando las barreras comunicativas que suelen distanciar al maestro del alumno en contextos de Educación Básica Secundaria. Esta mejora en el flujo comunicativo permite un seguimiento más humano y cercano, donde la intervención docente se percibe como una orientación para el descubrimiento y no como una interrupción punitiva al flujo del conocimiento.

La interdependencia positiva observada en los testimonios justifica la imperante necesidad de consolidar un escenario de aprendizaje horizontal y dialógico. Los resultados demuestran que la gamificación no es solo una técnica de motivación, sino una estrategia que democratiza el acceso al saber a través de la cohesión grupal. Al desdibujar las fronteras entre el esfuerzo individual y el logro colectivo, se construye un entorno educativo donde el inglés se aprende a través de la vivencia comunitaria.

Aprendizaje Significativo, Retención y Metacognición

En una tercera instancia, la investigación profundiza en la dimensión cognitiva, revelando cómo la mediación gamificada facilita un proceso de "optimización" en la adquisición del conocimiento. Los testimonios sugieren que la estructura lúdica no actúa como un simple distractor, sino como un potenciador de las facultades intelectivas; para los estudiantes, resulta "*muchísimo más fácil recordar el vocabulario*" (EI6) y logran "*retener más la información*" (EI1) cuando el aprendizaje se desprende de una práctica dinámica. Esta mejora en la fijación de contenidos no es producto del azar, sino del carácter vivencial del juego, que permite que el dato lingüístico deje de ser una abstracción aislada para convertirse en una herramienta necesaria para la resolución de retos inmediatos.

Bajo esta perspectiva, se observa el cumplimiento pleno del postulado de Ausubel (1963) respecto al Aprendizaje Significativo. Para que este se produzca, el nuevo contenido debe anclarse de forma no arbitraria en la estructura mental previa del sujeto, proceso que en este estudio es mediado por la experiencia vívida de la gamificación. El juego provee el contexto y la carga emocional necesaria para que el "anclaje" sea sólido y duradero; cuando el joven utiliza una estructura gramatical para superar un nivel o ganar un punto, dota a ese conocimiento de un sentido pragmático. De este modo, la información no se almacena en la memoria a corto plazo para un examen, sino que se integra en el esquema cognitivo del estudiante como un saber funcional y recuperable en diversos contextos.

Por otro lado, emerge como un hallazgo de alto valor pedagógico la capacidad de los estudiantes para realizar reflexiones de orden metacognitivo sobre su propio progreso. Al identificar con claridad que "*aprendo mejor cuando participo activamente*" (EI4), el adolescente demuestra una conciencia superior sobre las estrategias que facilitan su desarrollo intelectual. Esta capacidad de reconocer los propios ritmos y estilos de aprendizaje es lo que Strauss y Corbin (2002) conceptualizarían como una categoría de empoderamiento cognitivo. El estudiante deja de ser un receptor pasivo de información para convertirse en un sujeto autocrítico que entiende su rol protagónico

en la construcción del saber, lo que constituye un paso fundamental hacia la madurez académica en la Educación Básica Secundaria.

Aunado a lo anterior, la naturaleza interactiva de la gamificación obliga al estudiante a una toma de decisiones constante, lo que transforma la percepción de la evaluación. En el aula tradicional, la evaluación suele ser un evento terminal y punitivo; sin embargo, en el escenario gamificado, esta se convierte en una orientación inmediata del desempeño y constructiva. El juego informa al estudiante sobre su desempeño en tiempo real, permitiéndole corregir errores y ajustar estrategias de manera autónoma. Este ciclo de acción-reflexión-corrección fortalece la autonomía cognitiva, pues el joven aprende a evaluar su avance de forma independiente, consolidando un conocimiento que, en sus propias palabras, "no se olvida" debido a que ha sido el resultado de una experimentación activa y reflexiva.

Esta optimización de las facultades cognitivas justifica plenamente la necesidad de trascender los métodos de enseñanza basados en la repetición mecánica. Los resultados de este estudio en la Institución Educativa El Rosario demuestran que, cuando la carga cognitiva se equilibra con una mediación lúdica efectiva, los procesos de atención, memoria y comprensión se potencian significativamente. Se construye así un escenario de aprendizaje donde el inglés se adquiere mediante una praxis intelectual que vincula el pensamiento crítico con la resolución de problemas. En definitiva, la dimensión cognitiva aquí analizada reafirma que la gamificación es una mediación transformadora que dota al estudiante de las herramientas necesarias para un dominio lingüístico profundo, resiliente y, sobre todo, consciente.

El inglés como herramienta de vida

La investigación permite dilucidar una dimensión teleológica donde el aprendizaje del inglés trasciende el cumplimiento de objetivos curriculares para posicionarse en un plano de "utilidad transformadora". Los estudiantes de noveno grado han dejado de percibir el idioma como una asignatura aislada para comprenderlo como una competencia vital que, en sus propias palabras, "*abre muchas puertas*" (E11).

Esta visión proyectiva es fundamental, pues otorga al aprendizaje un propósito que conecta con el proyecto de vida del joven. Al reconocer que el dominio de una lengua extranjera es una llave de acceso a oportunidades futuras, la gamificación deja de ser solo una estrategia de clase para convertirse en el motor que impulsa una aspiración de superación personal y profesional.

Este sentido pragmático se valida cuando los estudiantes logran trasladar lo aprendido en el aula hacia situaciones de su cotidianidad digital y social. El hecho de que manifiesten aplicar sus conocimientos en "canciones, videos, aplicaciones y juegos en línea" (EI2, EI4) demuestra que la funcionalidad del aprendizaje ha roto las barreras del entorno escolar. La gamificación actúa aquí como el puente necesario que conecta el currículo formal con la subjetividad y los intereses del adolescente contemporáneo. Al integrar mecánicas que los jóvenes ya consumen en su tiempo libre, se logra que el inglés deje de ser un contenido "escolarizado" y pase a ser una herramienta de uso real que les permite interactuar con un mundo globalizado y digital.

Desde la perspectiva de Werbach y Hunter (2012), esta mediación utiliza elementos del diseño de juegos para resolver problemas de gran complejidad en contextos reales. En el escenario específico de la Institución Educativa El Rosario, el "problema" crítico de la desmotivación en el entorno rural se aborda dotando al inglés de un sentido práctico y una relevancia global. La estrategia lúdica permite que el estudiante vea resultados inmediatos y sienta que su progreso tiene una aplicación fuera de las paredes del aula. De este modo, la gamificación no solo enseña gramática o léxico, sino que educa en la resolución de problemas y en la persistencia, valores que son transferibles a cualquier ámbito de la vida humana.

Por consiguiente, el nuevo escenario de aprendizaje que se propone debe configurarse como un entorno que trascienda definitivamente los muros físicos de la escuela. La integración de la tecnología y la lúdica no debe verse como una concesión a la modernidad, sino como una respuesta imperativa a las necesidades de formación de los jóvenes. Los informantes sugieren que esta metodología es esencial para su "vida académica y profesional futura" (EI5, EI6), lo que refuerza la idea de que la

educación debe ser un proceso de preparación para la realidad. Un aula que ignora el potencial de la mediación gamificada corre el riesgo de quedar obsoleta ante un alumnado que busca en la escuela herramientas auténticas para navegar en una sociedad interconectada.

Finalmente, la gamificación en El Rosario ha demostrado ser el catalizador de un aprendizaje con sentido de permanencia, donde el inglés se convierte en un saber integrado y vivo en la mente del joven. Este enfoque teleológico asegura que el esfuerzo realizado en el aula se traduzca en una mejora sustancial de la acción humana, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar con éxito los retos de un futuro cada vez más exigente.

Contribución al conocimiento

Constituye un aporte teórico y epistemológico de vanguardia para la enseñanza del idioma inglés, al trascender la visión puramente instrumental de la gamificación y elevarla a la categoría de un constructo hermenéutico. En este sentido, la tesis contribuye de manera significativa a la pedagogía contemporánea al ofrecer un entramado conceptual donde el constructivismo no es solo un marco de referencia, sino la base que sostiene la generación de aprendizajes significativos en ambientes lúdicos digitales y presenciales.

A nivel teórico, este trabajo llena un vacío existente en la literatura académica sobre la interpretación profunda de las mecánicas de juego aplicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras. Proporciona a la comunidad científica una nueva lente interpretativa para comprender cómo el estudiante no solo "juega", sino que reconstruye su realidad lingüística a través de la experiencia gamificada.

En la praxis educativa, el constructo propuesto se ofrece como una brújula orientadora para docentes e instituciones que buscan superar los modelos de enseñanza tradicionales y repetitivos. Al sistematizar la relación entre el juego, la interpretación (hermenéutica) y la construcción del conocimiento, esta investigación

dota al educador de fundamentos sólidos para diseñar entornos de aprendizaje donde el inglés deje de ser un objeto de estudio árido y se convierta en un vehículo de expresión vital y motivadora. En última instancia, este aporte busca transformar la calidad de la educación bilingüe, impactando positivamente en el desarrollo cognitivo y socioafectivo del estudiante, y fortaleciendo el tejido académico en el ámbito de las tecnologías aplicadas a la educación.

Socialización con los informantes

La validación del proceso investigativo constituye un ejercicio de transparencia que asegura la precisión de los hallazgos y la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas. En lo que respecta a este estudio, se estableció un compromiso ético con los informantes clave (estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario) para omitir cualquier dato que permitiera su identificación, garantizando así la confidencialidad absoluta de sus identidades. Bajo este marco de respeto y seguridad, se concretó un espacio de socialización y diálogo donde los jóvenes, como actores sociales protagónicos y poseedores de la pericia experiencial sobre el fenómeno estudiado, pudieron conocer de primera mano la interpretación de sus propias realidades.

El cumplimiento de este momento de validación incluyó la entrega del archivo en su versión digital, permitiendo una lectura reflexiva que dio lugar a una realimentación narrativa de alto valor. Sus aportes no solo complementaron las ideas expresadas, sino que reforzaron el acercamiento comprensivo a la gamificación como mediadora del aprendizaje. Fue particularmente revelador su saber sobre el contraste entre las metodologías tradicionales de enseñanza del inglés y la ruptura que supone el constructivismo lúdico; los informantes enfatizaron la urgente necesidad de que las estrategias pedagógicas en contextos rurales dejen de ser tratadas bajo etiquetas genéricas de "innovación" o "inclusión", para ser asumidas con la magnitud y profundidad que implica el desarrollo de competencias bilingües en el siglo XXI.

De esta manera, tanto el material de datos recolectados como el análisis preliminar de sus aportes fueron validados mediante un ejercicio de evaluación participativa. Los informantes manifestaron su pleno consentimiento frente a las interpretaciones construidas en cada apartado de esta investigación, reconociendo en el constructo hermenéutico una fiel representación de sus vivencias, retos y aspiraciones dentro del aula. Este consenso no solo legitima la investigación desde una perspectiva metodológica, sino que dota al constructo de una dimensión humana y ética necesaria para su futura implementación en el territorio.

Figura 8

Consolidación teórica: constructo hermenéutico de la gamificación en la I.E. el Rosario



Fuente: Elaboración propia (2026)

SECCIÓN VI

PROPÓSITOS, EN SÍNTESIS

Más que la culminación de metas técnicas, esta síntesis representa la consolidación de una base epistemológica pensada para transformar la enseñanza del idioma inglés, donde la realidad del aula exige respuestas pedagógicas situadas y humanas. Bajo esta perspectiva, el estudio logra fundamentar un constructo hermenéutico que trasciende la simple aplicación de mecánicas de juego. Al integrar las voces y vivencias de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario con los postulados del constructivismo, se alcanza una comprensión del fenómeno educativo desde la experiencia vital del educando. Esta integración permite que la gamificación deje de ser vista como una mera técnica didáctica externa para ser significada como una mediadora genuina del aprendizaje; un "intérprete didáctico" capaz de reducir la brecha histórica entre las complejidades del currículo de lengua extranjera y la competencia real del alumno, dotando al saber de un sentido y una utilidad vital inmediata.

Esta resignificación de la práctica no se limita al plano individual, sino que se proyecta hacia la consolidación de un ecosistema socio-constructivista. La investigación permite evidenciar cómo el entorno gamificado desplaza el individualismo tradicional que suele caracterizar el aprendizaje de una gramática ajena, sustituyéndolo por una "comunidad de práctica" donde impera la colaboración, el respeto mutuo y una comunicación horizontal entre pares. Es en este tejido social donde el conocimiento se vuelve significativo, pues emerge del intercambio y la resolución compartida de retos. Todo este andamiaje teórico-práctico decanta en la necesidad imperativa de reconceptualizar el rol del docente. El constructo propuesto invita al educador a abandonar la transmisión mecánica y jerárquica de reglas lingüísticas para asumir la

figura de un guía mediador. En este nuevo escenario, el docente se convierte en el arquitecto de una Zona de Desarrollo Próximo colectiva, acompañando el descubrimiento del estudiante y validando su autonomía.

A manera de reflexión en atención a los propósitos del estudio

Al interpretar la gamificación desde una perspectiva hermenéutica, esta deja de ser un conjunto de recursos técnicos. En su lugar, se transforma en un escenario digital de aprendizaje donde la identidad y la participación del alumno adquieren una relevancia real y constitutiva dentro del proceso educativo. En este sentido, la reflexión sobre las experiencias y opiniones de los estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa El Rosario fue el pilar fundamental para develar la realidad del aula. Al escuchar sus voces, se logró comprender que el impacto en el aprendizaje significativo no reside en el software en sí, sino en cómo ellos interpretan el juego como un espacio de libertad. Esta inmersión en su subjetividad permitió validar que, para el joven de noveno grado, la gamificación no es un simple entretenimiento, sino una lente a través de la cual el idioma inglés deja de ser un objeto extraño para convertirse en una experiencia habitable.

Desde esta perspectiva vivencial, el estudio permitió contrastar y describir los fundamentos teóricos del aprendizaje de una lengua extranjera con la praxis de la gamificación en la Educación Básica Secundaria. La teoría nos revela que el aprendizaje del inglés en adolescentes no puede seguir anclado a modelos conductistas de repetición; por el contrario, requiere de una estructura que favorezca la autonomía y la motivación intrínseca. Al analizar estos fundamentos, se hizo evidente que la gamificación actúa como un catalizador que potencia la experiencia de aprendizaje, convirtiendo la gramática en una mecánica de resolución de retos donde el estudiante se siente competente, cerrando así la brecha entre la teoría pedagógica y la realidad de los contextos rurales.

A medida que el transitar investigativo profundizó en la interpretación de los actores, fue posible identificar significados y elementos emergentes que los estudiantes

reconocen como vitales en su proceso. Elementos como la verificación inmediata del desempeño, el sentido de progreso y la colaboración entre pares emergieron no solo como características del juego, sino como nuevos significados del aprendizaje. Estos hallazgos sugieren que, bajo la mediación lúdica, el inglés adquiere un valor social y emocional; el estudiante ya no solo busca una calificación, sino que reconoce en el juego un vehículo para expresar su identidad y fortalecer su autoconcepto como aprendiz, lo cual es la esencia misma del aprendizaje significativo.

Toda esta riqueza de significados decantó en la determinación de categorías conceptuales emergentes que estructuran la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del conocimiento. Estas categorías, nos indica que la gamificación no es un proceso aislado, sino un eje articulador que organiza el pensamiento del estudiante, facilitando la asimilación de estructuras lingüísticas complejas a través de un entramado pedagógico donde el saber, el hacer y el sentir convergen en una sola acción pedagógica.

Al involucrar la motivación intrínseca y la interacción real, el aprendizaje del inglés deja de ser una carga memorística para ser una construcción de significados compartidos. Este constructo hermenéutico invita a ver la educación bilingüe como un acto de interpretación constante, donde el docente ya no es un transmisor de reglas, sino un arquitecto de experiencias. El éxito de este transitar radica en haber devuelto al estudiante el protagonismo de su propio proceso, asegurando que la enseñanza del inglés en la Básica Secundaria sea, ante todo, un acto de creación, descubrimiento y empoderamiento social con sentido y trascendencia.

Orientaciones dirigidas a:

Para la Institución Educativa El Rosario, la recomendación trasciende la simple dotación tecnológica: se trata de una urgencia por institucionalizar la gamificación como un eje transversal que potencie la autonomía del estudiante de noveno grado. Los directivos y docentes deben comprender que la lúdica, cuando está bien cimentada en el constructo hermenéutico aquí propuesto, es la herramienta más eficaz para combatir

la deserción y la apatía. El reto es diseñar entornos donde el compromiso con el reto digital se traduzca en una persistencia académica real que eleve los niveles de competencia bilingüe.

El llamado a las Secretarías de Educación y entes gubernamentales es a dejar de ver la innovación como un gasto y empezar a verla como la única inversión capaz de garantizar equidad educativa en el Huila. La gamificación en contextos rurales no es un lujo, sino una necesidad pedagógica para cerrar brechas históricas. Se requiere una política pública que no solo entregue dispositivos, sino que respalde la formación de docentes mediadores, capaces de humanizar la tecnología y alinearla con las demandas de inclusión y motivación que el siglo XXI exige a nuestros jóvenes.

Proyección futuras investigaciones

La culminación de este transitar investigativo no debe entenderse como un punto final, sino como la apertura de un horizonte de posibilidades para profundizar en la relación entre tecnología, hermenéutica y bilingüismo. En primer lugar, se considera fundamental proyectar el escalamiento del constructo teórico hacia otros niveles de la Educación Básica y Media, con el fin de verificar si la efectividad de la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo mantiene su vigencia en etapas del desarrollo cognitivo distintas a la del grado noveno. Esta expansión permitiría consolidar un modelo pedagógico bilingüe que no sea fragmentado, sino que responda a una trayectoria educativa coherente y motivadora a lo largo de toda la escolaridad.

Asimismo, es imprescindible explorar el impacto de la gamificación en la formación docente inicial y continua. Una línea de investigación futura debería centrarse en cómo los educadores interpretan y asumen el rol de "arquitectos de experiencias lúdicas" dentro de su propia práctica profesional. Es necesario verificar si los pilares del constructivismo y la hermenéutica pueden ser plenamente integrados en las metodologías de enseñanza universitarias, de modo que los futuros licenciados en lengua extranjera egresen con las competencias necesarias para transformar las aulas

rurales en ecosistemas de aprendizaje situados, superando la visión instrumental del bilingüismo que aún persiste en muchos currículos.

Una vez consolidada esta base de formación y aplicación, la fase siguiente consiste en desarrollar estudios de corte longitudinal que evalúen la sostenibilidad de los resultados alcanzados. Este seguimiento exhaustivo permitiría medir no solo el rendimiento académico inmediato en el idioma inglés, sino también la evolución de la autonomía y la persistencia del estudiante en el tiempo. A través de una recolección de datos que armonice indicadores cualitativos, centrados en la experiencia vital del alumno, con métricas de competencia lingüística, se podrá determinar con mayor rigor científico el alcance de la gamificación como factor de transformación social y empoderamiento en comunidades rurales.

Los hallazgos derivados de estas nuevas rutas investigativas podrían orientar la creación de redes colaborativas de investigación-acción entre diversas instituciones del departamento del Huila. El propósito sería generar un banco de recursos gamificados contextualizados, que nazcan de la interpretación real de las necesidades de la región y no de modelos foráneos. Este ciclo de mejora continua y producción de conocimiento situado contribuirá a consolidar un sistema educativo más humano, inclusivo y tecnológicamente pertinente, donde el aprendizaje de una lengua extranjera sea visto como una herramienta de libertad y conexión con el mundo globalizado.

Referencias

- Aguirre, J. (1997). Hans George Gadamer: la alternativa "ontológica" hermenéutica. *Brocar. Cuadernos De Investigación Histórica*, (21), 427–442. <https://doi.org/10.18172/brocar.1756>
- Alharbi, E., & Nordin, M. (2022). The Gamification For e-learning In Jordan Higher Education. *International Journal of Synergy in Engineering and Technology*, 3 (1), 19-24. <https://tatiuc.edu.my/ijset/index.php/ijset/article/view/126>
- Almendra, R. (2020). Evaluación de aprendizajes en entornos virtuales. *Deleted Journal*, 30, 117–139. <https://doi.org/10.56918/es.2020.i30.pp117-139>
- Alvarado, A. (2021). Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera para la enseñanza comunicativa de inglés académico. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(4), 125-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8192303>
- Álvarez, L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Anderson, J. (2013). *The architecture of cognition*. Psychology Press.
- Andrews, D., Van, E., y Kaudal, B (2023). ¿Cómo, dónde y cuándo experimentan los estudiantes un aprendizaje significativo? *Revista Internacional de Innovación en Educación en Ciencias y Matemáticas*, 31 (3). 28-43. DOI:10.30722/IJISME.31.03.003
- Arce, H., y Valdivia, C. (2020). Adapting competitiveness and gamification to a digital platform for foreign language learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(20), 194. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i20.16135>
- Aristóteles. (2004). *De Interpretatione*. En *Tratados de Lógica (Órganon)* (T. Calvo Martínez, Trad.). Editorial Gredos. (Trabajo original publicado c. 350 a.C.)
- Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.

- Ausubel, D. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.a ed.). Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.a ed.). México: Trillas.
- Ausubel, P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, P., Novak, D., & Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Barona, M., Palacios, I., Drouet, R., Pazmiño, S., y Robles, B. (2023). Impacto de la gamificación en el aprendizaje de estudiantes de primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 7633–7647. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5901
- Barragán, C., Romero, Y., Castillo, M., & Guaranda, N. (2025). Gamificación en la educación secundaria: una estrategia didáctica para fomentar el aprendizaje activo y significativo. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(3), 34-48. <https://doi.org/10.71068/tpt0ht37>
- Bello, G., y García, M. (2021). Internacionalización del currículo en México desde la innovación de asignaturas en inglés. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(2), 31. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46781>
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall.

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42. <https://doi.org/10.3102/0013189X018001032>
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford university press.
- Caicedo, G., Álvarez, P., & Campos, M. (2020). Gamificación y creatividad como fundamentos para un aprendizaje significativo. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 473-487. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1316>
- Caillois, R. (1958). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo* (J. Ferreiro, Trad.). Fondo de Cultura Económica. <https://tecnoeducativas.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/03/caillois-los-juegos-y-los-hombres-pages-1-122.pdf>
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. University of Illinois Press.
- Carrillo, J., García, G., Ávila, M., y Erazo, C. (2020). El juego como motivación en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 430. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.791>
- Castellanos, N., & Rojas, Y. (2023). Competencias del siglo XXI en educación: una revisión sistemática durante el periodo 2014-2023. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 219-249. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6869
- Céspedes, E. (2022). *Gamification Applied to English Language Learning, a view from digital platforms*. International University Humboldt [Tesis Doctoral] <https://www.researchgate.net/publication/367045604>
- Chan, S., & Lo, N. (2024). Mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el inglés como segundo idioma mediante la gamificación: una revisión exhaustiva de la evidencia empírica. *Frontiers in Education*. 9:1395155. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155>
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. Mouton de Gruyter.

- Colina, M., & Vargas, C. (2018). La ética del docente investigador y sus principios. *Revista científica ecociencia*, 4(5), 1–19. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.45.50>
- Contreras, N. (2025). Gamificación y lengua castellana a la luz de buenas prácticas pedagógicas en el proceso de enseñanza en educación básica secundaria [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1933/1827>
- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cotes, B., y Díaz, C. (2024). La gamificación en la educación: transformando el aprendizaje a través del juego. *Dialéctica*, 2(22). 556-565. <https://doi.org/10.56219/dialectica.v2i22.2648>
- Creswell, J. W. (2013). (traducido: Investigación cualitativa y cuantitativa, métodos combinados) (4th ed.). SAGE Publications.
- Creswell, W. (2014). Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto (3.ª ed.). Editorial Trillas.
- Crismán, R., y Núñez, I. (2020). Las actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios extranjeros de ELE hacia la modalidad lingüística andaluza. Componentes cognitivos, afectivos y conductuales. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, 33, 201–216. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.26650>
- Cruz, C. (2020). Estrategia metodológica para elevar el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura investigación educativa. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 4(16), 381–397. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.124>
- Csikszentmihályi, M. (2000). *Fluir (Flow): Una psicología de la felicidad* (N. López, Trad.; J. Díaz, Rev.). Barcelona: Editorial Kairós. <https://www.facilitadores-alfa.org/wp-content/uploads/2020/10/Fluir-una-Psicologia-de-la-Felicidad.-Mihaly-Csikszentmihaly.pdf>
- Cuellar Cartaya, M. E., Tenreiro Mauriz, M., & Castellón León, G. (2018). El juego en la educación preescolar: Fundamentos históricos. *Conrado*, 14(62), 117-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000200020

- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasbourg: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes, 111-126. <https://coecytcoahuila.gob.mx/wp-content/uploads/2016/03/Marco-Comun-Europeo-de-Referencia-para-las-Lenguas.pdf>
- De La Cruz, L., Gebera, T., y Copaja, N. (2021). Application of gamification in higher education in the teaching of English as a foreign language. In Smart innovation, systems and technologies (pp. 323–341). https://doi.org/10.1007/978-981-16-5063-5_27
- Denzin, K., & Lincoln, S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research. sage.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Díaz, E. (2021). Aprendizaje en las matemáticas. La gamificación como nueva herramienta pedagógica. *Horizontes Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 5(17), 311–326. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.172>
- Dreimane, S. (2021). Gamification before its definition—An overview of its historical development. *INTED2021 Proceedings*, 7187-7193. doi: 10.21125/inted.2021.1434
- Echeverría, R. (2020). Ontología del lenguaje. Ediciones Granica S.A.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Erazo, J., y Argudo, L. (2023). Gamificación para generar motivación intrínseca en estudiantes de secundaria B1 de la Unidad Educativa Sudamericano. *MQRInvestigar*, 7(4), 2698–2715. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.7.4.2023.2698-2715>
- Escalona, M. (2017). Aportes de Comenio a la pedagogía moderna. *Revista Latinoamericana de Educación*, 45(2), 23-38.
- Espriella, L., & Restrepo, G. (2020). Teoría fundamentada. *Revista colombiana de psiquiatría*, 49(2), 127-133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Estrella, A., Abad, L., Nancy, C., Álvarez, D., Naula, J., & Rivadeneira, J. (2025). Aplicación de la Inteligencia Artificial y gamificación para el Aprendizaje

- para Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas en lenguaje. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 6(2), 382–419. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.608>
- Eurídice España-REDIE. (2014). Estudio Europeo de Competencia Lingüística. Ministerio de Educación y Formación Profesional, España.
- Flores, C., y Riquelme, D. (2022). Participación activa en clases. Factores que intervienen en la interacción de los estudiantes en clases online sincrónicas. *Información Cultura Y Sociedad*, 46, 129–142. <https://doi.org/10.34096/ics.i46.11069>
- Foxman, M. (2020). Juego puntuado: Revelando las raíces de la gamificación. *Acta Ludologica*, 3 (2), 54-71. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=920274>
- Freire, P. (1998). **La educación como práctica de la libertad**. Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gadamer (2003) *Verdad y método* (Décima edición). Ediciones Salamanca. p. 377-378.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y método* (8.ª ed., Vol. 1). Salamanca: Ediciones Sígueme. <https://andgar222.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/gadamer-verdad-y-metodo-vol-1.pdf>
- Game, Z., Zúñiga, C., Murrieta, G., y Gómez, R. (2024). La gamificación para el mejoramiento del proceso de enseñanza - aprendizaje en educación básica. *Deleted Journal*, 11(1), 32–44. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3350>
- García Silva, M., & Larreal Bracho, A. J. (2023). Gamificación como didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés: una reflexión teórica. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3884/3810>
- Gee, P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.
- Gil, J., y Jurado, P. (2020). La realidad de la gamificación en educación primaria. *Perfiles Educativos*, 42(168), 107–123. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59173>

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Gómez, C., y Baya, G. (2022). Actitudes del profesorado hacia la gamificación. *Análisis Y Modificación De Conducta*, 48(177), 145–157. <https://doi.org/10.33776/amc.v48i177.7185>
- González, D. (2025, 17 abril). Más de 21.000 colegios sin internet y casi 5.000 sin electricidad, radiografía del atraso educativo en Colombia. Infobae. <https://www.infobae.com/colombia/2025/04/17/mas-de-21000-colegios-sin-internet-y-casi-5000-sin-electricidad-radiografia-del-atraso-educativo-en-colombia/>
- González, M., Rodríguez, A., y Padilla, T. (2022). La gamificación como estrategia metodológica en la Universidad. El caso de BugaMAP: percepciones y valoraciones de los estudiantes. *Pixel-Bit Revista De Medios Y Educación*, 63, 293–324. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.90394>
- Habermas, J. (1987). **Teoría de la acción comunicativa**. Taurus
- Halliday, K. (1979). En Kostina, E., & Arboleda, M. (2005). El enfoque comunicativo en la enseñanza de idiomas. Editorial XYZ.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies. *Proceedings of the Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hamari, J., Shernoff, D., Rowe, E., Coller, B., Asbell, J., & Edwards, T. (2016). Challenging games help students learn: An empirical study on the relationship between epistemic curiosity, study effort, and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 54, 170-179. DOI: 10.1016/j.chb.2015.07.045
- Harmer, J, y Cates, M (2007). Diseño para la participación del alumnado en ciencias en secundaria: Tecnología, indagación y jerarquías de participación. *Computers in the Schools*, 24 (1-2), 105-124. https://doi.org/10.1300/J025v24n01_08
- Heidegger, M. (1997). **Ser y tiempo**. Fondo de Cultura Económica
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Hernández, R. & Mendoza, R. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Editorial Mc

Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (6ta edición). mcgraw-hill Education/ interamericana editores, s.a
https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/43308/CEPALpatrimon_2018_es.pdf

Hsbollah, M., & Hassan, H. (2022). Creating meaningful learning experiences with active, fun, and technology elements in the problem-based learning approach and its implications. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 19(1), 147-181. <https://doi.org/10.32890/mjli2022.19.1.6>

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Beacon Press.

Idrogo Aguirre, Y. M. (2024). Gamificación en la competencia lectora en inglés de estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Lima (Tesis doctoral). Universidad César Vallejo, Lima, Perú.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/134615>

Jambrina, B., Vallecillo, G., y Rodríguez, V. (2021). Gamificación en aulas bilingües de secundaria: una experiencia educativa. *Encuentro Journal*, 29, 1–16. <https://doi.org/10.37536/ej.2021.29.1917>

Johnson, P. (2012). *A short guide to action research* (4.^a ed.). Pearson.

Kapp, M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English pronunciation*. London: Longman.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.

Lafleur, L. (2024). The effects of interleaved spaced repetition and gamification on digital flashcard vocabulary learning in foreign language education [Tesis doctoral, Kyoto University]. Repositorio Institucional de Kyoto University.
https://www.researchgate.net/publication/384562832_The_effects_of_interleaved_spaced_repetition_and_gamification_on_digital_flashcard_vocabulary_learning_in_foreign_language_education_Doctoral_dissertation_Kyoto_University

- Lara, K., González, M., Giler, F., y Alcivar, M. (2021). La Gamificación como Estrategia Didáctica para el Aprendizaje del Idioma Inglés. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 6(3), 1638–1646. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2460>
- Lave, J., & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2011000300002&lng=en&tlng=es.
- León, M., Ferrer, R., Parra, A., Campoy, F., Trigueros, R., y Martínez, M. (2021). Play and learn: Influence of gamification and game-based learning in the reading processes of secondary school students. *Revista De Psicodidáctica (English Ed)* 27(1), 38–46. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.08.001>
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 1(32), 128-141. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-319>
- López, M., Martín, S., y Peirats, J. (2021). De los videojuegos a la gamificación como estrategia metodológica inclusiva. *Revista Colombiana De Educación*, 84, 1–22. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12518>
- Magadán, M. y Rivas, I. (2022). Gamificación del aula en la enseñanza superior online: el uso de Kahoot. *Campus Virtuales*, 11(1), 137. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.978>
- Malone, W y Lepper, R (2021). Hacer que el aprendizaje sea divertido: Una taxonomía de las motivaciones intrínsecas para el aprendizaje. En *Aptitud, aprendizaje e instrucción* (págs. 223-254). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003163244-10/making-learning-fun-thomas-malone-mark-lepper>
- Malvasi, V., y Recio, D. (2021). Percepción de las estrategias de gamificación en las escuelas secundarias italianas. *Alteridad*, 17(1), 50–63. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.04>
- Martínez, D. (2018). La educación lúdica en la filosofía griega: aportes de Platón. *Cuadernos de Filosofía*, 36(1), 91-105.
- Martinez, L., Barrios, B., y Torregroza, G. (2023). Gamificación como estrategia didáctica para el fomento de la creatividad en el aula. *Investigación Y Acción.*, 3(1), 28–40. <https://doi.org/10.15648/invefor.v3i1.3829>

- Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Editorial Trillas.
<https://asociacionvenezolanadesociologia.org/wp-content/uploads/2023/11/Ciencia-y-arte-en-la-metodologoa-cualitativa.pdf>
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítica. Uedgvirtual.
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. Penguin.
- Meléndez, P., Gill, O., Avilés, I., & González, Y. (2024). Prácticas pedagógicas en el siglo XXI: percepción del profesorado. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (23), 17-36.
<https://doi.org/10.37135/chk.002.23.01>
- Méndez, D. a. L., y Juanías, J. M. (2023). La gamificación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Sinergia Académica*, 6(2), 158–174. <https://doi.org/10.51736/sa.v6i2.133>
- Mera, B., Ramos, A., Dolores, M., Padilla, M., & Marcillo, M. (2025). Gamificación y Aprendizaje Activo en el Aula. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8141-8158.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17540
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución educativa. Colombia aprende. Bogotá.
- Mintzes, J., Wandersee, H., & Novak, D. (1997). Meaningful learning in science: The human constructivist perspective. In *Handbook of academic learning* (pp. 405-447). Academic Press.
- Molina, F., Molina, R., & Gentry, J. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672>
- Monroy, J., Currea, L., y Cruz, C. (2024). El Papel de la Gamificación en el Compromiso y la Motivación en el Aprendizaje del Inglés. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 4(2), 01–15.
<https://doi.org/10.61384/r.c.a..v4i2.188>
- Morales, K., Silva, N., Baque, J. & Álava, J. (2025). Gamificación digital en el aprendizaje de idiomas: actitudes y expectativas de estudiantes

universitarios. Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON. 5. 617-630. 10.62305/alcon.v5i4.790.

- Moya, C., y Malla, I. (2022). Trastornos de aprendizaje y su incidencia en el rendimiento académico de un estudiante: análisis de caso. *Psicología Unemi*, 6(10), 51–67. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol6iss10.2022pp51-67p>
- Nápoles, K. (2023). Desmotivación escolar de los alumnos como resultado del fenómeno educativo postpandemia: aproximación desde una revisión sistemática. *Revista Ecos de la Academia*, 9(17), 57–81. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v9i17.88>
- Narváez, S., Maldonado, M., Defaz, L. y Palacios, A. (2023). La Gamificación como Metodología de Aprendizaje del Idioma Inglés: Caso de Estudio- Primeros Niveles de Educación Superior. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10276–10296. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7731
- Novak, D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Núñez, B. (2022). La gamificación educativa como estrategia para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Academio Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 9(1), 11–22. <https://doi.org/10.30545/academio.2022.ene-jun.2>
- Ñacato, T., Vaca, N., Muñoz, M., y Tenesaca, B. (2024). Gamificación como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza del idioma inglés en el bachillerato general unificado. *Deleted Journal*, 11(2), 189–202. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3489>
- Ojeda, G., y Del Socorro, M. (2023). Gamificación como Metodología Innovadora para Estudiantes de Educación Superior. *Revista Docentes* 20, 16(1), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i1.332>
- Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, M, Rodrigues, L., Palomino, T, e Isotani, S. (2023). Gamificación a medida en educación: Revisión bibliográfica y agenda futura. *Educación y Tecnologías de la Información*, 28 (1), 373-406. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>
- Olmedo, E., Gordon, J., Jara, M., Chuqui, E., Lema, X., y Palaguaray, A. (2024). La Eficacia de la Gamificación en el Fomento de la Motivación y el Aprendizaje Activo en Aulas Virtuales. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 1(4), 239–251. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.19>

- Oñate, N., & Acuña, C. (2024). Ansiedad y Aprendizaje Del inglés: El Podcast Como Propuesta Didáctica Desde La Investigación-Acción. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (24), 53-73. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.03>
- Oquendo, M. (2024). La gamificación como estrategia en el aprendizaje del idioma inglés en una escuela privada de Puerto Rico [Tesis doctoral, Nova Southeastern University]. Repositorio ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Ortega, P., Vázquez, A., Pacheco, F., y Benalcázar, V. (2020). Un estudio sobre innovación educativa en la enseñanza del inglés: Innovando y fomentando la interacción oral de estudiantes universitarios. *Polo Del Conocimiento*, 5(01), 838–867. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i01.1266>
- Padilla, C. (2023). Gamificación educativa y su impacto en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés: un análisis de la literatura científica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1813–1830. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7011
- Palacios, A. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. *Intersticios sociales*, (22), 47-70. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642021000200047&script=sci_arttext
- Parra, E., Segura, A., y Romero, C. (2020). Análisis del pensamiento creativo y niveles de activación del alumno tras una experiencia de gamificación. *Educación*, 56(2), 475–489. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1104>
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piaget, J. (1977). *La epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.
- Pineda, A. (2020). Del bien práctico al bien absoluto. El peligro de la dialéctica (una lectura de "República" V-VII) [Conferencia]. Platón: bien, belleza, verdad. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98434637/Del_bien_practico_al_bien_absoluto._El_peligro_de_la_dialectica_una_lectura_de_la_Republica_-libre.pdf
- Pinto, R., Cortés, O., y Santos, A. (2022). Análisis perceptual de la identidad profesional docente en estudiantes de Educación Infantil. *Profesorado Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(1), 23–40. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.9670>

- Quispe, M. (2020). La comunicación oral en el idioma inglés: la construcción de una revisión teórica. *Paidagogo*, 2(1), 26–40. <https://doi.org/10.52936/p.v2i1.24>
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción: Ensayos de hermenéutica II* (P. Coronada, trad. 2002). Fondo de Cultura Económica. <https://es.scribd.com/doc/198596187/Ricoeur-Del-texto-a-la-accion>
- Rodríguez, M., Mala, A., Alcívar, E., & Zambrano, C. (2024). La Importancia de la Motivación Intrínseca y Extrínseca en la Enseñanza del Inglés en el Nivel Básico Elemental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 4593-4617. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9021
- Rodríguez, P., García, G., Guevara, F., y Erazo, C. (2020). Alianza entre aprendizaje y juego: Gamificación como estrategia metodológica que motiva el aprendizaje del inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 370. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i1.788>
- Rueda, L., Nivelá, M., & Tapia, T. (2025). Gamificación como estrategia de andamiaje para el aprendizaje en Entornos Virtuales. *MQRInvestigar*, 9(1), e185. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e185>
- Salamanca, B., Cárdenas, R., Pérez, V., Díaz, G., Ortega, G., & Gámez, V. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92-107. <https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/3371>
- Sanabria L. (2025). La enseñanza de las ciencias naturales en el grado sexto de básica secundaria desde la mediación pedagógica de la gamificación [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. UPEL. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1933/1827>
- Sánchez, L. (2019). Rousseau y la educación natural: Implicaciones para la pedagogía contemporánea. *Revista de Historia de la Educación*, 12(1), 77-92.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel, S. A. Barcelona
- Silva, G., y Bracho, L. (2023). Gamificación como didáctica para el desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés: una reflexión teórica. *Dilemas Contemporáneos Educación Política Y Valores*. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v11iespecial.3884>

- Silva, I. y Soares, J. (2020). Criterios y estrategias de calidad y rigor en la investigación cualitativa. *Ciencia y enfermería*, Vol.26, No.28, 1-10. DOI: 10.29393/CE26-22CEIS20022
- Smiderle, R., Rigo, J. y Marques, B. (2020) El impacto de la gamificación en el aprendizaje, la participación y el comportamiento de los estudiantes según sus rasgos de personalidad. *Smart Learn. Environ.* 7, 3, 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-x>
- Soyoof, A., Reynolds, L, Vazquez, B., y McLay, K. (2021). Aprendizaje digital informal del inglés (IDLE): Una revisión exhaustiva de lo realizado y una mirada al futuro. *Comput. Assist. Lang. Learn.* 1–27. doi: 10.1080/09588221.2021.1936562
- Stern, H. H. (1980). *Meaning and form in language teaching*. Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press. https://pendbastra.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/05/fundamental-concepts-of-language-teaching_by-stern.pdf
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Trad. M. J. Bonilla). Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1990).
- Su, C.-H., Cheng, C.-H., & Lin, Y.-J. (2021a). Investigating the effectiveness of digital gamification-based instruction on students' learning, motivation, and performance. *Educational Technology & Society*, 24(3), 1–13.
- Su, F., Zou, D., Xie, H. y Wang, L (2021b). Una revisión comparativa de juegos móviles y no móviles para el aprendizaje de idiomas. *SAGE Open* 11, 1–20. doi: 10.1177/21582440211067247
- Taylor, J., & Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Te Riaki, H. (2024). *Gamification in Education for engaging tāne ākonga Māori in their learning spaces* (Tesis doctoral). Massey University, Nueva Zelanda. <https://mro.massey.ac.nz/items/1053360f-d449-4a5c-a83e-c8cfffbc872>
- Timbe, C., García, G., Castro, Z., y Erazo, C. (2020). Gamificación como estrategia innovadora en la enseñanza del inglés. *EPISTEME KOINONIA*, 3(1), 163. <https://doi.org/10.35381/e.k.v3i1.997>

- Tirado, S., González, A., Cózar, R., y Toledano, M. (2021). Gamificando la Evaluación: Una Alternativa a la Evaluación Tradicional en Educación Primaria. REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad Eficacia Y Cambio En Educación, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.008>
- Todorov, T. (1991). La teoría de la literatura. Textos de los formalistas rusos. Ediciones del Seuil.
- Torres, A., Marín, I., y De-Santis, A. (2021). Interacción lúdica: hacia la educación en medios. Revisión sistemática de literatura científica. Bellaterra Journal of Teaching y Learning Language y Literature, 14(3), e940. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.940>
- Trejo, H. (2021). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. Educación Y Educadores, 23(4), 611–633. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.4>
- Valenzuela, M. (2021). Gamificación para el aprendizaje. Revista Educación Las Américas, 11(1), 91–103. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.140>
- Vilca, G., Mejía, N., y Mathews, G. (2024). Gamificación en la mejora de las habilidades de comunicación en estudiantes de primaria. REVISTA DESAFÍOS, 15(2). <https://doi.org/10.37711/desafos.2023.15.2.535>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the win: how game thin-king can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Wittgenstein, L. (1953). Investigaciones filosóficas (A. García Suárez & U. Moulines, Trads.). Crítica. (Trabajo original publicado póstumamente).
- Yıldırım, İ., y Şen, S. (2021). Los efectos de la gamificación en el rendimiento académico de los estudiantes: Un estudio de metaanálisis. Interactive Learning Environments, 29 (8), 1301–1318. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1636089>
- Zainuddin, Z., Chu, W., & Perera, J. (2024). Gamification in Education. In Gamification in A Flipped Classroom: Pedagogical Methods and Best Practices (pp. 67-113). Singapore: Springer Nature Singapore. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-97-2219-8_3

- Zambrano, R., y Charris, R. (2024). La gamificación en la enseñanza. *dialéctica*, 2(22). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v2i22.2670>
- Zapata, J. (2025). Motivar para aprender: claves intrínsecas y extrínsecas en la enseñanza del inglés. *DIALÉCTICA*, 1(26). 534-554
<https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i26.4426>
- Zepeda, C., & Cantarero, A. (2021). La gamificación de la filosofía para el aprendizaje significativo en la educación superior. *Innovare: Revista De Ciencia y tecnología*, 10(3), 162–171.
<https://doi.org/10.5377/innovare.v10i3.12986>
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). Gamificación por diseño: Implementación de mecánicas de juego en aplicaciones web y móviles. O'Reilly Med

ANEXOS

Anexo A. Validación de instrumento Dr. Fredy Bentti



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

Rubio, septiembre 20 de 2025

Dr.
Fredy Bentti

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido del instrumento que se aplicarán para la recolección de información en el desarrollo de la tesis doctoral que lleva por Título: **Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma Inglés a la luz del constructivismo en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa el Rosario de Tesalia Huila Colombia**, investigación en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sugerimos, para valorar cada uno de los ítems de los instrumentos presentados, los siguientes criterios: (a) **Adecuación** del ítem con la dimensión y el indicador (c) **Relevancia** con la intención investigativa (c) **Claridad**, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar
De antemano gracias por su colaboración
Atentamente,

Yohani Montilla Yucumá

Yohani Montilla Yucumá

Se anexa:

Objetivos de la investigación
Cuadro Datos del Experto
Categorización
Instrumento tipo guion de entrevista dirigido a estudiantes
Constancia de validación/valoración (sugerida)



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
Doctorado en Educación**



Núcleo de investigación: Educación Cultura y Cambio
Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología

**CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL
CONSTRUCITIVISMO.**

Autora: Msc. Yohani Montilla
Yucumá
Tutor: Dr. César Rosales
Fecha: septiembre 20 de
2025

RESUMEN

Ante la necesidad de transformar la enseñanza del idioma inglés para superar modelos memorísticos y descontextualizados, esta investigación propuso la integración de metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista de su formación. El estudio tuvo como propósito generar un constructo hermenéutico sobre la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo del inglés a la luz del constructivismo. El abordaje metodológico se fundamentó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para develar los sentidos que los actores otorgan a sus experiencias. El escenario investigativo fue la Institución Educativa El Rosario en Tesalia, Huila, Colombia, involucrando a estudiantes de noveno grado. Los hallazgos revelaron que la gamificación actúa como un catalizador didáctico que potencia la motivación, reduce el filtro afectivo y favorece la cohesión grupal en el aula. Se concluye que el constructo derivado ofrece una base teórica y metodológica sólida para orientar la praxis educativa, permitiendo que el inglés sea percibido como una herramienta de vida y no solo como una asignatura escolar. Esta contribución académica busca impactar positivamente en el desarrollo socioafectivo y cognitivo del joven, promoviendo un aprendizaje auténtico y relevante en contextos reales.

Descriptores. Gamificación, aprendizaje significativo , inglés como lengua extranjera, constructivismo

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Generar un constructo a partir de las percepciones que los estudiantes de grado noveno dan a la gamificación como una herramienta de aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés, desde el enfoque constructivista.

Objetivos Específicos

1. Develar las experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje en el aprendizaje significativo.
- 2.Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.
- 3.Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.
- 4.Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.

Relación objetivos de la investigación/ítems de la entrevista
semiestructurada

CATEGORIZACIÓN VARIABLES

Objetivo Específico	Dimensión	Categoría	Subcategorías	Ítems
Develar as experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje en el aprendizaje significativo.	Vivencial – Experiencial	Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación	Motivación y disfrute en las actividades gamificadas	1
			Interacción con los compañeros y docente	2
			Percepción del impacto en el aprendizaje	3
Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.	Cognitiva – Comprensiva	Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación	Concepción del aprendizaje del inglés	4
			Percepción de la gamificación	5
			Relación entre aprender jugando y aprender significativamente	6

Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.	Significativa – Constructiva	Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo mediado por la gamificación	Construcción de los nuevos conocimientos	7
			Reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje	8
			Aprendizaje significativo	9
Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.	Interpretativa – Teórica	Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje	Comprensión del aprendizaje significativo a través de la gamificación	10
			Conceptos emergentes sobre la experiencia gamificada	11
			Valor y utilidad de la gamificación en su aprendizaje	12,13

GUION DE ENTREVISTA

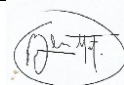
1. ¿Qué te motiva o te gusta más de las actividades gamificadas en las clases de inglés?
2. ¿Cómo influyen las actividades gamificadas en la forma en que trabajas con tus compañeros y tu profesor?
3. ¿Cómo has vivido o experimentado tu proceso de aprendizaje cuando participas en actividades gamificadas en las clases de inglés?
4. ¿Qué importancia tiene para ti aprender inglés en tu vida escolar y fuera de ella?
5. ¿Qué entiendes por gamificación o actividades con juegos en el aula de inglés?
6. ¿Cómo crees que las actividades con juegos te ayudan a aprender y comprender mejor el inglés?
7. ¿Qué cosas nuevas has aprendido o comprendido gracias a las actividades gamificadas?
8. ¿De qué manera las actividades gamificadas te han ayudado a pensar o reflexionar sobre cómo aprendes inglés?
9. ¿En qué situaciones fuera del aula has podido aplicar lo que aprendiste mediante juegos o retos en clase?
10. ¿Cómo consideras que la gamificación te ayuda a comprender mejor los temas de inglés?
11. ¿Qué aspecto de las actividades gamificadas consideras más importante para tu aprendizaje?
12. ¿Qué tan útiles consideras las actividades gamificadas para mejorar tus habilidades y motivación en inglés?
13. ¿Cómo describirías el impacto de las actividades gamificadas para su motivación?

INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA

M	ITE	CRITERIOS					OBSERVACIÓN
		E	B	M	X	C	
	1						
	2						
	3			X			Se presta para responder con una sola palabra antes que con una descripción verbal
	4						“ “
	5						
	6						
	7						
	8						
	9						
	10						
	11					X	Irrespeto a la unicidad de la pregunta, esto es, una sola cosa a la vez.
	12					X	Se sugiere preguntar por separado sobre motivación e la gamificación

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

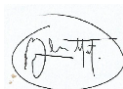
Sugerencias:

Nombre del Validador	Especialidad	Firma
Fredy Bentti	Doctorado en Educación	

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Quien suscribe ciudadano ***Freddy Bentti*** de profesión Doctor en Educación, Docente del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” hago constar que he validado el instrumento del estudiante ***Yohani Montilla Yucumá*** para recabar información de la investigación titulada: **CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO.**, para optar al grado de Doctorado en Educación.

Firma:



Datos del Experto

Apellidos: Benti Parada
Nombres: Fredy Emiro
Número de cédula de identidad: 1.583.804
Institución donde trabaja: UPEL-IPRUGER (Rubio)
Profesión: Profesor universitario a dedicación exclusiva
Número móvil de contacto: 0414-0770303
Correo electrónico: febenttip@gmail.com
Título de Pregrado: Licenciado en Educación
Universidad: ULA-Táchira
Año: 1977
Título de Postgrado (Especialización o Maestría): MSc Diseño, Desarrollo y Evaluación
Universidad: Syracuse University, SU, Syracuse, New York
Año: 1981
Título de Postgrado (Doctorado): Doctorado en Innovaciones Educativas
Universidad: UNEFA-San Cristóbal
Año: 2015
Otros datos que desee incluir: Nivel Avanzado de inglés como Segunda Lengua (I2L); Doctorado en Desarrollo de Recursos Humanos, SU, NY, 1983 (Tesis pendiente).

**Anexo B. Validación de instrumento Dra. Neove Rosselinne Peñaloza
González**



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología



PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DE JUICIO POR LOS EXPERTOS

Rubio, septiembre 20 de 2025

Dra.
Neove Peñaloza

Por medio de la presente me dirijo a usted, con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación/valoración del contenido del instrumento que se aplicarán para la recolección de información en el desarrollo de la tesis doctoral que lleva por Título: **Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma Inglés a la luz del constructivismo en estudiantes del grado noveno de la Institución Educativa el Rosario de Tesalia Huila Colombia**, investigación en desarrollo como requisito exigido, para optar al Título de Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Sugerimos, para valorar cada uno de los ítems de los instrumentos presentados, los siguientes criterios: (a) **Adecuación** del ítem con la dimensión y el indicador (c) **Relevancia** con la intención investigativa (c) **Claridad**, y, cualquier otro que usted tenga a bien utilizar

De antemano gracias por su colaboración

Atentamente,

Yohani Montilla Yucumá

Yohani Montilla Yucumá

Se anexa:

Objetivos de la investigación
Cuadro Datos del Experto
Categorización
Instrumento tipo guion de entrevista dirigido a estudiantes
Constancia de validación/valoración (sugerida)



Núcleo de investigación: Educación Cultura y Cambio
Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología

**CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL
CONSTRUCITIVISMO.**

Autora: Msc. Yohani Montilla
Yucumá
Tutor: Dr. César Rosales
Fecha: septiembre 20 de
2025

RESUMEN

Ante la necesidad de transformar la enseñanza del idioma inglés para superar modelos memorísticos y descontextualizados, esta investigación propuso la integración de metodologías activas que sitúen al estudiante como protagonista de su formación. El estudio tuvo como propósito generar un constructo hermenéutico sobre la gamificación como estrategia de aprendizaje significativo del inglés a la luz del constructivismo. El abordaje metodológico se fundamentó en un paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, empleando el método hermenéutico para develar los sentidos que los actores otorgan a sus experiencias. El escenario investigativo fue la Institución Educativa El Rosario en Tesalia, Huila, Colombia, involucrando a estudiantes de noveno grado. Los hallazgos revelaron que la gamificación actúa como un catalizador didáctico que potencia la motivación, reduce el filtro afectivo y favorece la cohesión grupal en el aula. Se concluye que el constructo derivado ofrece una base teórica y metodológica sólida para orientar la praxis educativa, permitiendo que el inglés sea percibido como una herramienta de vida y no solo como una asignatura escolar. Esta contribución académica busca impactar positivamente en el desarrollo socioafectivo y cognitivo del joven, promoviendo un aprendizaje auténtico y relevante en contextos reales.

Descriptores. Gamificación, aprendizaje significativo , inglés como lengua extranjera, constructivismo.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Objetivo General

Generar un constructo a partir de las percepciones que los estudiantes de grado noveno dan a la gamificación como una herramienta de aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés, desde el enfoque constructivista.

Objetivos Específicos

1. Develar las experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje en el aprendizaje significativo.
- 2.Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.
- 3.Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.
- 4.Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.

Relación objetivos de la investigación/ítems de la entrevista
semiestructurada

CATEGORIZACIÓN VARIABLES

Objetivo Específico	Dimensión	Categoría	Subcategorías	Ítems
Develar as experiencias y opiniones de los estudiantes de grado noveno sobre la gamificación en las clases de inglés, para entender como interpretan su impacto en el aprendizaje en el aprendizaje significativo.	Vivencial – Experiencial	Experiencias y percepciones estudiantiles frente a la gamificación	Motivación y disfrute en las actividades gamificadas	1
			Interacción con los compañeros y docente	2
			Percepción del impacto en el aprendizaje	3
Describir los fundamentos teóricos del aprendizaje del idioma inglés y la gamificación en la experiencia del aprendizaje de los estudiantes en la Educación Básica Secundaria.	Cognitiva – Comprensiva	Comprensión de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés y la gamificación	Concepción del aprendizaje del inglés	4
			Percepción de la gamificación	5
			Relación entre aprender jugando y aprender significativamente	6

Identificar los significados y los elementos emergentes que los estudiantes reconocen en el aprendizaje del inglés a través de la gamificación.	Significativa – Constructiva	Significados y elementos emergentes del aprendizaje significativo mediado por la gamificación	Construcción de los nuevos conocimientos	7
			Reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje	8
			Aprendizaje significativo	9
Determinar las categorías conceptuales emergentes a partir de la interpretación de los estudiantes sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje significativo del inglés y su contribución a la construcción de un constructo teórico.	Interpretativa – Teórica	Interpretaciones estudiantiles sobre la gamificación como mediadora del aprendizaje	Comprensión del aprendizaje significativo a través de la gamificación	10
			Conceptos emergentes sobre la experiencia gamificada	11
			Valor y utilidad de la gamificación en su aprendizaje	12,13

GUION DE ENTREVISTA

1. ¿Qué te motiva o te gusta más de las actividades gamificadas en las clases de inglés?
2. ¿Cómo influyen las actividades gamificadas en la forma en que trabajas con tus compañeros y tu profesor?
3. ¿Cómo has vivido o experimentado tu proceso de aprendizaje cuando participas en actividades gamificadas en las clases de inglés?
4. ¿Qué importancia tiene para ti aprender inglés en tu vida escolar y fuera de ella?
5. ¿Qué entiendes por gamificación o actividades con juegos en el aula de inglés?
6. ¿Cómo crees que las actividades con juegos te ayudan a aprender y comprender mejor el inglés?
7. ¿Qué cosas nuevas has aprendido o comprendido gracias a las actividades gamificadas?
8. ¿De qué manera las actividades gamificadas te han ayudado a pensar o reflexionar sobre cómo aprendes inglés?
9. ¿En qué situaciones fuera del aula has podido aplicar lo que aprendiste mediante juegos o retos en clase?
10. ¿Cómo consideras que la gamificación te ayuda a comprender mejor los temas de inglés?
11. ¿Qué aspecto de las actividades gamificadas consideras más importante para tu aprendizaje?
12. ¿Qué tan útiles consideras las actividades gamificadas para mejorar tus habilidades en inglés?
13. ¿Cómo describirías el impacto de las actividades gamificadas para tu motivación?

INSTRUMENTO PARA LA VALORACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA

M	ITE	CRITERIOS					OBSERVACIÓN
		E	B	M	X	C	
	1	X					
	2	X					
	3			x			Recordar que son planteamientos abiertos.
	4	x					
	5	x					
	6	x					
	7	x					
	8	x					
	9	x					
	10	x					
	11	x					
	12	x					

E= Excelente / B= Bueno / M= Mejorar / X= Eliminar / C= Cambiar

Sugerencias:

Nombre del Validador	Especialidad	Firma
Neove Peñaloza	Doctorado en Educación	

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Quien suscribe ciudadana **Neove Peñaloza** de profesión Doctora en Educación, Docente del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” hago constar que he validado el instrumento del estudiante **Yohani Montilla Yucumá** para recabar información de la investigación titulada: **CONSTRUCTO DE LA GAMIFICACIÓN COMO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN EL IDIOMA INGLÉS A LA LUZ DEL CONSTRUCITIVISMO.**, para optar al grado de Doctorado en Educación.

Firma:



Datos del Experto

Apellidos: Peñaloza González
Nombres: Neove Rosselinne
Número de cédula de identidad: 14776387
Institución donde trabaja: U.PEL.
Profesión: Docente
Número móvil de contacto: 04264775351
Correo electrónico: neove2024°gmail. com
Título de Pregrado: Profesora en Educación Integral
Universidad: UPEL
Año: 2007
Título de Postgrado (Especialización o Maestría):1. 1.) Especialista en evaluación 2.) Magíster en gerencia Educacional
Universidad: 1.) UPEL.2.) UPEL
Año: 1.) 2010 2.)2015
Título de Postgrado (Doctorado): Doctora en Educación
Universidad: UPEL
Año: 2019
Otros datos que desee incluir:

Anexo C. Guión de Entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Línea de Investigación: Saberes, Educación y Tecnología



GUIÓN DE ENTREVISTA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN A ESTUDIANTES

Indicaciones: Se te invita a responder con honestidad, naturalidad y transparencia, compartiendo libremente tus experiencias, opiniones y percepciones acerca del uso de la gamificación en el aprendizaje del idioma inglés. No hay respuestas correctas ni incorrectas; lo fundamental es que tus aportes representen tu experiencia personal. La información que suministres será manejada de manera confidencial y se utilizará exclusivamente con fines académicos, investigativos y científicos.

GUIÓN DE ENTREVISTA

1. ¿Qué te motiva o te gusta más de las actividades gamificadas en las clases de inglés?
2. ¿Cómo influyen las actividades gamificadas en la forma en que trabajas con tus compañeros y tu profesor?
3. ¿Cómo has vivido o experimentado tu proceso de aprendizaje cuando participas en actividades gamificadas en las clases de inglés?
4. ¿Qué importancia tiene para ti aprender inglés en tu vida escolar y fuera de ella?
5. ¿Qué entiendes por gamificación o actividades con juegos en el aula de inglés?
6. ¿Cómo crees que las actividades con juegos te ayudan a aprender y comprender mejor el inglés?
7. ¿Qué cosas nuevas has aprendido o comprendido gracias a las actividades gamificadas?
8. ¿De qué manera las actividades gamificadas te han ayudado a pensar o reflexionar sobre cómo aprendes inglés?
9. ¿En qué situaciones fuera del aula has podido aplicar lo que aprendiste mediante juegos o retos en clase?
10. ¿Cómo consideras que la gamificación te ayuda a comprender mejor los temas de inglés?
11. ¿Qué aspecto de las actividades gamificadas consideras más importante para tu aprendizaje?
12. ¿Qué tan útiles consideras las actividades gamificadas para mejorar tus habilidades y motivación en inglés?
13. ¿Cómo describirías el impacto de las actividades gamificadas para tu motivación?

Yohani Montilla Yucumá

Msc. Yohani Montilla Yucumá

Anexo D. Consentimiento informado para la aplicación del instrumento de investigación

Tesalia, enero 22 de 2026

Señor:

MSc. Eduardo Díaz

Rector Institución Educativa El Rosario Tesalia Huila

Su despacho

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA APLICACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Cordial saludo,

Por medio de la presente, yo, Yohani Montilla Yucumá, respetuosamente me permito solicitar su autorización para aplicar el instrumento de investigación denominado entrevista semiestructurada en la sede El Rosario, como parte fundamental para el desarrollo y la culminación de mi investigación doctoral.

La finalidad de estas entrevistas es recolectar información académica que contribuya al análisis y comprensión del objeto de estudio de mi tesis doctoral *Constructo de la gamificación como aprendizaje significativo en el idioma inglés a la luz del constructivismo*, la cual se realiza con fines exclusivamente investigativos y formativos.

Es importante manifestar que la información obtenida será tratada de manera totalmente anónima, garantizando la confidencialidad de los participantes. En atención a las condiciones éticas, en ningún momento se registrarán nombres, datos personales o cualquier información que permita la identificación de los entrevistados. Asimismo, los resultados no serán expuestos al público de forma individual ni institucional, sino que serán utilizados únicamente para propósitos académicos, investigativos y científicos dentro del marco de mi trabajo doctoral.

De igual forma, me comprometo a que todo el proceso investigativo se realizará bajo principios éticos, de respeto, responsabilidad y confidencialidad, salvaguardando la integridad de los participantes y el buen nombre de la Institución. La participación será

voluntaria y se desarrollará sin afectar el normal funcionamiento de las actividades académicas.

Agradezco de antemano su valioso apoyo y colaboración, los cuales son fundamentales para la culminación satisfactoria de mi formación doctoral y para el aporte al fortalecimiento de los procesos educativos.

Quedo atenta a su respuesta y a las indicaciones que considere pertinentes.

Atentamente,

Yohani Montilla Yucuma

Yohani Montilla Yucuma

Estudiante de Doctorado

[Programa de Doctorado]

UPEL

Celular:3173736755

Correo electrónico: yohanamontilla0911@hotmail.com

Vo. Bo: 

MSc. Eduardo Silva

Rector de la institución Educativa el Rosario de Tesalia Huila