

**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO
DEL MEDIO AMBIENTE EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO
DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA**

ANA KATHERIN GARCÍA GARCÍA



UNIVERSIDAD
La Gran Colombia

Vigilada MINEDUCACIÓN

Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

**LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIA PARA EL APRENDIZAJE DE VOCABULARIO
DEL MEDIO AMBIENTE EN EL IDIOMA INGLÉS EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO
DE UNA INSTITUCIÓN PRIVADA**

ANA KATHERIN GARCÍA GARCÍA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación

LORENA ANDREA LÓPEZ CUPITA

Director



Maestría en Educación, Facultad Ciencias de la Educación

Universidad La Gran Colombia

Bogotá

2023

Dedicatoria

Le doy gracias a Dios y a la virgen. A mi mamá, a mis padres (Rafael y Alirio) y a mi esposo por siempre apoyarme en los momentos difíciles, asimismo, agradezco a mis hermanos, sobrinos (a) y a mis amigos.

Gracias a la Profesora Lorena que siempre me apoyó y me ayudó a mejorar, sin ella nunca lo hubiera logrado.

Gracias a los autores que le permitieron darle el soporte a mi tesis y a sus trabajos que dejaron en mí sus conocimientos y aportes.

Gracias a las niñas del colegio *Creando Sueños*, a la rectora y a los profesores que fueron mi apoyo.

Y aquellos que leerán mi tesis para futuras investigaciones Dios los cuide y los proteja siempre.

Tabla de contenido

	Pág.
Resumen	9
Abstract	10
Introducción	11
CAPÍTULO I. Descripción del Problema	13
Planteamiento de problema	13
Formulación del problema	16
Justificación	16
Objetivos	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos	18
CAPÍTULO II. Marco Teórico	19
Estado del arte	19
La gamificación y el aprendizaje de la segunda lengua en contextos internacionales	19
La gamificación y el aprendizaje de la segunda lengua en contextos colombianos	22
Marco Teórico	25
La gamificación	25
Descripciones de la gamificación	25
La gamificación en los entornos educativos	26
La gamificación en la enseñanza del idioma inglés	28
Aportes teóricos para la gamificación en el aprendizaje y la educación	30
Teoría de la motivación	30
Teoría de la autodeterminación	31
Teoría de los objetivos de rendimiento	32
Teoría del aprendizaje social y teoría del aprendizaje situado	32
Teorías de aprendizaje y la gamificación	34
Vocabulario de la segunda lengua en niños	35
Conocimiento teórico previo sobre el aprendizaje de la segunda lengua	35

CAPÍTULO III. Marco Metodológico	36
Tipo y enfoque de investigación	36
Técnicas de recolección de información	37
Descripción de la Población	38
CAPÍTULO IV. Intervención pedagógica	39
Instruccional Misión 1	41
Instruccional Misión 2	42
Instruccional Misión 3	43
CAPÍTULO V. Análisis y Discusión de Resultados	52
Categoría 1. Aprender a Aceptar y Perder	54
Competencia sana	56
Categoría 2. Trabajo en equipo	58
Toma de decisiones	61
Autorregulación	62
Categoría 3. Vocabulario	63
Medio ambiente	63
Conclusiones y Recomendaciones	66
Conclusiones	66
Recomendaciones	67
Referencias	69

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1 Técnicas mecánicas implementadas en las estrategias de gamificación	26
Figura 2 Factores determinantes en la gamificación	27
Figura 3 Esquema de la dinámica Vocabulary Challenge Environment	39
Figura 4 Vocabulario de la gamificación	40
Figura 5 Categorías y subcategorías codificación de color	52
Figura 6 Roles de personalidad en el trabajo en equipo	59
Figura 7 Testimonio de la estudiante “Planet”	63
Figura 8 Testimonio de la estudiante “Ecosystem”	64

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1 Misión uno, “Vocabulary Challenge”	45
Tabla 2 Misión dos, “Vocabulary Challenge”	47
Tabla 3 Misión tres, “Vocabulary Challenge”	49

Resumen

Con frecuencia el aprendizaje del vocabulario en una lengua extranjera como el inglés puede ser complejo para los niños y niñas, es por ello, que el uso de la gamificación es una opción para implementar en el campo educativo. Por consiguiente, el propósito de la investigación surge de analizar el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fomento del vocabulario sobre el medio ambiente. La metodología implementada en la investigación corresponde a una investigación-acción de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo. Tuvo por objeto observar y analizar la utilidad, influencia e impacto del uso de la gamificación para el aprendizaje del vocabulario en las estudiantes de grado quinto del Colegio “Creando Sueños”. La recolección de datos se llevó a cabo a través de la observación directa y la construcción de diarios de campo. Los resultados del estudio permitieron evidenciar que las estudiantes de grado quinto obtuvieron un aprendizaje aceptable del vocabulario sobre el medio ambiente, no obstante, como un hallazgo significativo de la investigación se evidenció que las estudiantes adquirieron aprendizajes sobre aceptar la derrota, la importancia de la competencia sana, la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la autorregulación y presentaron un interés significativo en el aprendizaje integral del medio ambiente, enfatizando en la importancia del cuidado y preservación. Concluyendo entonces, la formación de una generación preocupada por el medio ambiente y la realización de acciones humanas y ecológicas.

Palabras clave: Aprendizaje del inglés como lengua extranjera, Gamificación, Medio Ambiente, Vocabulario.

Abstract

Often learning vocabulary in a foreign language such as English can be complex for children, which is why the use of gamification is an option to implement in the educational field. Therefore, the purpose of the research arises from analyzing the use of gamification as a learning strategy for the promotion of vocabulary about the environment. The methodology implemented in the research corresponds to an action-research of qualitative approach and descriptive type. Its purpose was to observe and analyze the usefulness, influence and impact of the use of gamification for vocabulary learning in fifth grade students of the "Creando Sueños" School. Data collection was carried out through direct observation and the construction of field diaries. The results of the study showed that the fifth grade students obtained an acceptable learning of vocabulary about the environment, however, as a significant finding of the research, it was evidenced that the students acquired learning about accepting defeat, the importance of healthy competition, decision making, teamwork, self-regulation and presented a significant interest in the integral learning of the environment, emphasizing the importance of care and preservation. Thus concluding, the formation of a generation concerned about the environment and the realization of humane and ecological actions.

Key words: Environment, Gamification, TEFL, Vocabulary.

Introducción

La responsabilidad de los docentes, además de enseñar a través de modelos tradicionales, es innovar en el aula de clase, captando la atención e interés del estudiante por lograr un aprendizaje significativo. Es allí donde la gamificación se convierte en “una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos” (Gaitán, 2020, p.12).

Por consiguiente, la investigación tuvo como propósito analizar el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fomento del vocabulario sobre el medio ambiente, en las alumnas de grado quinto del Colegio “Creando Sueños”. El desarrollo del objetivo propuesto se logró mediante una metodología de investigación-acción de enfoque cualitativo y de tipo descriptivo, que tuvo como propósito observar y analizar la utilidad, influencia e impacto del uso de la gamificación para el aprendizaje del vocabulario en las estudiantes. La recolección de datos se realizó mediante la observación directa y la construcción de diarios de campo.

El desarrollo de esta investigación permitió evidenciar que las estudiantes obtuvieron un aprendizaje aceptable del vocabulario sobre el medio ambiente, no obstante, como un hallazgo significativo de la investigación se evidenció que las estudiantes adquirieron aprendizajes sobre aceptar la derrota, la importancia del trabajo en equipo, la competencia sana, la toma de decisiones y la autorregulación; frente a esto las estudiantes presentaron un interés significativo en el aprendizaje integral del medio ambiente, enfatizando en la importancia del cuidado y

preservación. Concluyendo entonces, la formación de una generación preocupada por el medio ambiente y la realización de acciones humanas y ecológicas, de acuerdo con el Observatorio Ambiental en Bogotá tanto los *Millennials* como la *Generación Z* están cada vez más comprometidos y preocupados con la preservación del medio ambiente y la sostenibilidad. Los estudios muestran que están dispuestos a pagar más por productos y servicios sostenibles y han adoptado prácticas más responsables, como el reciclaje y la reducción del consumo de energía (2017, p.1).

Finalmente, los resultados investigativos son presentados a través de cinco capítulos, los cuales harán que el lector comprenda de una manera más clara y clasificada lo que se desea expresar de acuerdo con las temáticas descritas anteriormente. El primer capítulo realiza una descripción y contextualización del problema, orientando al lector sobre el interés investigativo y su respectiva estructura, el segundo capítulo recopila las diversas posturas teóricas en las cuales se fundamenta el desarrollo del proyecto, el tercer capítulo presenta una guía metodológica que orienta sobre el proceso y procedimiento para lograr los objetivos propuestos, el cuarto capítulo describe la intervención pedagógica y narra el proceso práctico de la gamificación en el aula de clase. Finalmente, se construye una narrativa que triangula los datos obtenidos, los referentes teóricos y el proceso de observación, en la dinámica realizada, orientando al lector sobre los principales hallazgos descubiertos en el desarrollo de la tesis.

CAPÍTULO I. Descripción del Problema

Planteamiento de problema

De acuerdo con Beltrán (2017) el inglés es el idioma más utilizado en el mundo, razón por la cual, las instituciones educativas lo integran dentro de su plan de formación estudiantil. En Colombia, el aprendizaje de la lengua extranjera es un asunto de orden nacional, puesto que la adquisición de este idioma puede ampliar las oportunidades de las personas desde la parte académica y laboral.

No obstante, según *EF English Proficiency Index (EPI) (2021)* Colombia ocupa el puesto 77 de 100, como unos de los países con competencias deficientes en el dominio de la lengua extranjera, obteniendo una clasificación de Muy Bajo, y con una calificación de 448 (p.1). Lo anterior, se enmarca en una gran problemática nacional que evidencia el desempeño escolar de los estudiantes colombianos frente al idioma inglés como lengua extranjera. Por consiguiente, uno de los grandes retos que tiene Colombia y el sector educativo es determinar estrategias adecuadas para hacer del educando un interlocutor interesado en el aprendizaje de la lengua extranjera.

En la institución educativa donde se desarrollará esta investigación, las directivas y comunidad en general se encuentran comprometidos con el desafío de innovar en la formación integral y de calidad del alumnado, garantizando un aprendizaje diferencial frente a otras instituciones educativas, por medio de nuevos conceptos didácticos ajustados al diseño de demostración de competencias y centrado en los aprendizajes de las estudiantes, institución que

indicó que por protección de las menores salvaguarda su nombre y por consiguiente se usará un nombre ficticio.

De este modo, el aprendizaje del inglés es uno de los ejes centrales de la institución donde se aplicará este proyecto. Teniendo en cuenta lo anterior, para la institución surge la preocupación de crear estrategias que les permita a las estudiantes adquirir un aprendizaje significativo en este idioma.

Por otro lado, y de manera transversal la institución educativa se encuentra comprometida con la formación integral con enfoque ambiental, construyendo ciudadanas comprometidas con el medio ambiente, a través de tres objetivos de aprendizaje, (i) concientizar a las estudiantes sobre los problemas que existen en el medio ambiente, (ii) enseñanza de conocimientos inherentes al medio ambiente, y (iii) la adquisición de aptitudes que permitan a las niñas resolver problemas ambientales.

Es por ello por lo que, la enseñanza del vocabulario de la segunda lengua, especialmente aquel que se encuentra relacionado con el cuidado y preservación del medio ambiente, y la asociación de este vocabulario en la vida cotidiana, promoverá el cumplimiento de las metas institucionales direccionadas a la enseñanza de la segunda lengua y la concientización de la importancia de la formación ambiental de las alumnas de la institución educativa.

En la institución “Creando Sueños”, se ha evidenciado el deseo de las estudiantes de grado quinto por aprender inglés, sin embargo, muchas veces las alumnas olvidan con facilidad el vocabulario aprendido, por lo cual, es imprescindible gestar estrategias o métodos que promuevan un aprendizaje significativo de vocabulario para las estudiantes.

Tal vez, el uso de la gamificación pueda ayudar a promover un aprendizaje significativo de vocabulario relacionado al medio ambiente. La gamificación como estrategia ha traído algunos beneficios, según Kim et al., (2018) “los efectos de la gamificación en la educación y el aprendizaje presentan una relación positiva” infiriendo con ello, que sí existen diversos estudios que han obtenido resultados positivos para el aprendizaje integral del estudiante. Un ejemplo de ello fue la investigación propuesta por Esquivel (2019) titulada *Gamification: A Mission to Foster Students' Engagement and Interaction in the EFL Classroom* cuyo resultado obtuvo un impacto representativo en los estudiantes, pues se evidenció de manera considerable el mejoramiento en la actitud, motivación, participación y desempeño de los alumnos participantes frente a la clase de inglés. Generando con ello, un ambiente óptimo de aprendizaje para la enseñanza de la segunda lengua, en este ejercicio los estudiantes tuvieron la oportunidad de evidenciar, medir y controlar su proceso de aprendizaje, identificando las debilidades y fortalezas, y trazando planes de acción para mejorar y aprovechar estas características.

Para Montoya (2021) la gamificación establece diversos beneficios para la enseñanza del idioma, entre ellas se destaca:

- (i) el fomento de la fluidez en inglés de los estudiantes en clase, (ii) la interacción oral, el aprendizaje colaborativo y la retroalimentación entre pares. (iii) el uso de estrategias de comunicación como herramientas para lograr objetivos de los juegos. (iv) reduce el filtro afectivo de los estudiantes, la ansiedad al hablar y aumenta su motivación hacia la producción oral. (v) genera la identidad de los estudiantes dentro de la producción del lenguaje. (2021, p. 21)

Finalmente, se espera que el uso de la gamificación se convierta en una poderosa herramienta para el aprendizaje del vocabulario de la segunda lengua, específicamente aquel relacionado con términos del medio ambiente, en dónde, así como en diversos estudios similares, se contribuya al mejoramiento de la fluidez, ampliación del vocabulario, el aprendizaje colaborativo, aumento de la motivación y la producción oral de las niñas de quinto grado de la institución educativa en donde se desarrollará este proyecto. A continuación, el lector encontrará la pregunta de investigación, la justificación y los objetivos que orientaron este trabajo.

Formulación del problema

¿Cómo puede el uso de la gamificación ayudar a las estudiantes de quinto grado de la institución educativa “Creando Sueños” a fomentar el vocabulario sobre el medio ambiente?

Justificación

La gamificación como técnica de aprendizaje ha contribuido de manera acertada en la enseñanza de una segunda lengua (Checa, 2021), ya que sus diversas modalidades, metodologías y pedagogías promuevan la interactividad, animación, el juego y la lúdica, como una estrategia diversa para el aprendizaje. Escapando de un contexto tradicional como el libro, la guía, el aula de clase y el docente tradicional, para reemplazarlo por vídeos, imágenes, juegos, clasificaciones, desafíos, misiones entre otros; lo cual podría permitir que el estudiante asuma una postura de interés por descubrir mediante la gamificación, el vocabulario sobre el medio ambiente.

(Martínez, 2012)

En ese orden de ideas, la gamificación se podría convertir en una estrategia idónea para promover en las niñas del Colegio “Creando Sueños”, la adquisición de vocabulario sobre el medio ambiente, asumiendo que el vocabulario permitirá a las estudiantes identificar diversos

términos para comprender y transmitir ideas en el idioma inglés. El aprendizaje de este vocabulario podrá darse mediante la implementación de estrategias propias de la gamificación. Claro está, asumiendo a la gamificación como un proceso complejo que va más allá de la simple diversión que suponen los videojuegos.

Su implementación constará de, según Trejo (2021) de tres categorías: En primer lugar, las dinámicas, estas representan las reglas del juego e indicaciones para dar a conocer la dinámica de la actividad; en segundo lugar, la mecánica que representa los modos de interacción y comunicación, y, en tercer lugar, los componentes que motivan los deseos de continuar de los estudiantes en las misiones. Es allí donde la compilación de estas tres categorías genera el desarrollo de la dinámica educativa.

Beneficiando a los participantes en la promoción del aprendizaje integral, satisfactorio y basado en una metodología dinámica, que de acuerdo con diversos estudios podría garantizar un aprendizaje desde el enfoque por competencias sugiriendo una combinación entre lo afectivo, emocional, social, psicológico y sensorial, es allí donde la gamificación, con su influencia conductista, incide de manera positiva en las emociones de los participantes, desarrollando una motivación extrínseca dando apertura a la ejecución de actividades que trabajan lo cognitivo y la motivación intrínseca, en el perfeccionamiento de competencias mediante el establecimiento de ambientes que alimentan el interés y el placer del estudiante a llevar a cabo actividades dinámicas, divertidas que conllevan a la estrategia y a la competencia (Trejo, 2021, p.17).

Asimismo, la gamificación contribuye mediante la teoría de aprendizaje constructivista ya que las estudiantes se motivan al interactuar con las compañeras, teniendo en cuenta la implementación de un aprendizaje integral basado en la observación de los comportamientos y

los resultados obtenidos, así como lo explica Bandura (1977) “la teoría del aprendizaje situado y social, se incorporan interacciones sociales, así como también un proceso cognitivo” (p. 21).

Finalmente, la investigación podría contribuir en el campo de la educación, específicamente a los docentes de la asignatura de inglés, como estrategia para atender cabalmente los objetivos de un programa educativo, facilitando la enseñanza de la segunda lengua. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente proyecto de investigación buscará analizar cómo el uso de la estrategia de gamificación puede ayudar a fortalecer el aprendizaje significativo de vocabulario sobre el medio ambiente.

Objetivos

Objetivo General

Analizar el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fomento del vocabulario sobre el medio ambiente.

Objetivos Específicos

- Identificar la utilidad de la gamificación en el aprendizaje del vocabulario sobre el medio ambiente en las estudiantes de grado quinto del Colegio “Creando Sueños”.
- Examinar la influencia de la gamificación en las clases de inglés.
- Describir el impacto de la gamificación en el aprendizaje del vocabulario sobre el medio ambiente en las estudiantes de grado quinto de primaria del Colegio “Creando Sueños”.

CAPÍTULO II. Marco Teórico

Estado del arte

El estado del arte de la investigación en curso se construye con referentes investigativos identificados en entornos internacionales y nacionales bajo un contexto que promueve el uso de la gamificación en el aprendizaje de vocabulario en la segunda lengua. La autora recopila tesis a nivel de maestría y doctorado, asimismo, artículos científicos que indican aspectos positivos de esta técnica para el aprendizaje. Estos trabajos se compilan desde un enfoque internacional, con el propósito de conocer las mejores prácticas formativas en instituciones internacionales que involucran el uso de la gamificación como estrategia para la promoción de un aprendizaje significativo. Asimismo, a nivel nacional y regional para obtener un referente teórico y metodológico para el desarrollo de objetivos de la presente investigación.

La gamificación y el aprendizaje de la segunda lengua en contextos internacionales

Un primer referente internacional es atribuido a Checa (2021) en su investigación *Estrategias metodológicas digitales de gamificación en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés*; esta investigación surge de un diagnóstico que concluyó sobre el cómo los docentes del área de inglés, empleaban técnicas, métodos y procedimientos en la enseñanza del vocabulario, a través de procesos tradicionales, debido a que asociaban como pertinentes las actividades de repetición y memorización, sin considerar a la gamificación como una alternativa

metodológica que motivará e innovará en el interés, la curiosidad y la participación de los estudiantes, frente al aprendizaje de la segunda lengua. Con base a lo anterior, la investigación tuvo como principal propósito proponer estrategias digitales mediadas por la gamificación para fortalecer el aprendizaje del vocabulario de la segunda lengua, mediante una metodología mixta de dos variables. Los principales hallazgos permitieron identificar una necesidad pedagógica en donde se evidenció la existencia del interés por parte de estudiantes y docentes, en pro de brindar diversas herramientas para la enseñanza y el aprendizaje del vocabulario de la segunda lengua, con base en esto, la investigación diseñó una herramienta digital que implementaba la gamificación, orientadas a desarrollar las destrezas basadas en el vocabulario para fortalecer las competencias de lectura, escritura, escucha y habla.

Un segundo referente internacional fue construido por Gamboa (2019) en su investigación denominada *El uso de la gamificación para activar el aprendizaje del idioma inglés en los niños de 4to nivel en la institución educativa maría auxiliadora, esmeraldas 2018*, el objetivo de la investigación fue el de analizar el uso de juegos para activar el proceso de aprendizaje en niños de cuarto nivel en la escuela María Auxiliadora, en donde se realizó una investigación mixta de tipo descriptivo. De este modo, el investigador tenía el propósito de presentar los conceptos básicos evaluando la influencia que tienen los mecanismos de los juegos en el comportamiento de los niños. Los principales hallazgos indicaron que los métodos tradicionales no generan tanto impacto como las técnicas de gamificación, pues proporcionaron una utilidad práctica mejor y mayor, en el aprendizaje de la segunda lengua en los niños, pues determinan mayor interés y participación, promoviendo un aprendizaje integral y atractivo.

Otro importante referente es atribuido a Padilla y Caldera (2021) en el artículo científico denominado *La Gamificación como estrategia para la mejora de la gramática del idioma inglés* representa una revisión bibliográfica y documental en donde su principal objetivo es realizar una exploración conceptual y contextual del término gamificación, generando reflexiones de su implementación en los entornos educativos, especialmente en la enseñanza de la gramática de la segunda lengua, la metodología implementada conllevó a examinar 24 documentos entre los cuales se destaca, libros, capítulos de libros, páginas web, artículos de investigación y tesis pos graduales. Los principales resultados, evidenciaron que, en los sistemas educativos actuales, el uso de la gamificación podría representar una alternativa viable para mejorar las competencias en el dominio de la segunda lengua, especialmente los aspectos básicos de la gramática.

Un cuarto referente es desarrollado por Mendoza y Saltos (2021) en la investigación titulada, *Gamificación para la enseñanza práctica y eficiente del inglés*, quienes bajo la siguiente premisa y argumentación enfoca su investigación en la importancia del dominio de la segunda lengua en el ámbito escolar y profesional, es allí donde surge la necesidad de involucrar diversas técnicas y estrategias en el aprendizaje, que permita una comprensión más eficiente del idioma. Bajo esta argumentación la investigación buscó identificar los aspectos más importantes y relevantes de la gamificación dentro de los entornos académicos, y corroborar su empleo en la enseñanza del inglés, ofreciendo un análisis integral sobre su rendimiento y pertinencia.

Un quinto referente repercute a Trejo (2021) en su investigación acerca de la *Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma* cuyo propósito fue el de presentar las experiencias académicas creadas por el uso de la “gamificación” en el desarrollo de la enseñanza del Francés, la experiencia se generó en un programa universitario. El trabajo presenta las

experiencias de los docentes y la perspectiva del estudiante, triangulando la observación de las clases, la aplicación de un cuestionario y la implementación de la estrategia gamificada. Los resultados señalaron que la gamificación en el aula sí favorece a los estudiantes y al proceso formativo, pues se evidenció que los estudiantes obtuvieron mayor interacción, participación en las dinámicas postuladas.

Un sexto y último referente se constituye por Abdalá (2021) en su investigación sobre *El uso de la plataforma Richmond Spiral en ayuda a los y las estudiantes de primer año de educación media cuando aprenden gramática inglesa a través de la gamificación* su propósito fue promover la enseñanza de la gramática en inglés, esto a través de la gamificación, en una muestra de 21 estudiantes entre las edades de 14 y 15 años. La metodología de la actividad se llevó a cabo mediante el uso de actividades de gamificación a través de la plataforma *Richmond Spiral*. A través de un enfoque pre-experimental, de tipo explorativo, se utilizó como técnica de recolección de información el cuestionario y la observación. Los principales resultados indicaron una experiencia verdadera en la estimulación y aprendizaje de los estudiantes en la segunda lengua.

La gamificación y el aprendizaje de la segunda lengua en contextos colombianos

Un primer referente nacional es sugerido por Cruz et al., (2021) en su investigación acerca del *Fortalecimiento de la habilidad del habla del inglés a través de la gamificación en los estudiantes de grado sexto en la I.E.D. el triunfo del colegio-Cundinamarca, Colombia* cuyo objetivo general fue fortalecer la habilidad de los estudiantes en la segunda lengua, a través de herramientas TIC, mediante una metodología que incluyera actividades gamificadas que motivaran y estimularán el aprendizaje significativo. La metodología implementada corresponde

a una Investigación de Acción Participante (IAP) de tipo cualitativo. Como principales hallazgos, se corroboró la pregunta de investigación dando énfasis en el cumplimiento del objetivo propuesto.

Un segundo aporte fue dirigido por Bettin et al., (2021) en su investigación sobre la identificación de una *Estrategia de enseñanza aprendizaje mediada por las TIC basada en Gamificación para el fortalecimiento del vocabulario en el área de Inglés de los estudiantes de quinto de primaria la Institución Educativa Marceliano Polo en Cereté – Córdoba* su principal objetivo fue construir una estrategia para fortalecer el vocabulario en inglés a través de diversas dinámicas mediadas por la gamificación en los alumnos, evidenciando una carencia en esta sub-habilidad. La metodología implementada correspondió a un estudio experimental de enfoque cualitativo, de corte trasversal. Los resultados de la investigación evidenciaron el aumento de la participación, interés en la segunda lengua y el mejoramiento del rendimiento académico.

Un tercer referente nacional es desarrollado por Chacón (2020) en su investigación denominada *Aprendizaje de vocabulario en inglés nivel intermedio con el uso de técnicas de gamificación a través de la herramienta Duolingo en los estudiantes de grado once* en donde su principal propósito fue llevar a cabo la ejecución de una secuencia didáctica para enseñar vocabulario intermedio, a través de la plataforma Duolingo, en donde se lograra determinar el impacto del aprendizaje, y su incidencia en las técnicas gamificadas. La metodología corresponde a una investigación de diseño cuantitativo experimental, como principales resultados, se evidenció que el grupo que fue intervenido con la secuencia didáctica tuvo un proceso de enseñanza superior, y por el contrario, aquel grupo que no, obtuvo una enseñanza tradicional.

Un cuarto referente lo estructura Quintero et al., (2021) en la investigación denominada *Implementación de la gamificación en el aula de inglés en el grado noveno (9°)* en donde su principal fin fue robustecer los propósitos educativos en la enseñanza del inglés en los alumnos del 9°, mediante una investigación descriptiva y experimental de enfoque cualitativo, los resultados de la investigación concluyeron que la implementación de herramientas lúdicas y tecnológicas son elementos representativos en el desarrollo formativo de los alumnos, pues se observó evidencia que logró motivarlos y mantenerlos activos en cada momento de la dinámica. Afirmando que la gamificación “ha obtenido gran relevancia en los últimos tiempos además la educación en estos momentos está experimentando una transición, dejando poco a poco los métodos tradicionales que durante años regían la estructura educativa en Colombia” (Quintero et al., 2021. p.21).

Un quinto y último referente corresponde a Pulgarín (2021) en su investigación acerca de la *Gamificación desde las TIC para la adquisición de vocabulario en inglés en colegio de Soacha*, este trabajo presenta una Propuesta de Innovación Pedagógica y Didáctica para los alumnos de **sexto**, con el fin de trabajar en su competencia léxica a través de la gamificación mediada por las TIC. La metodología implementada correspondió a un estudio de tipo descriptivo, de enfoque cualitativo y de corte transversal, el logro de los objetivos se estableció a través de la aplicación de una prueba diagnóstica y una entrevista. Los principales hallazgos, permitieron evidenciar que los estudiantes sí presentaron falencias en el aprendizaje de la segunda lengua, razón por la cual, se elaboró una secuencia didáctica que comprendía cinco sesiones, cada sesión enfocada al mejoramiento de la comprensión lectora, comprensión oral,

producción escrita y la gramática. Esta propuesta se realizó teniendo en cuenta las necesidades de los participantes.

Finalmente, estas investigaciones se consolidan como un importante referente que permitirá desde la construcción de los principales referentes teóricos, aspectos metodológicos, y los hallazgos identificados, estructurar de manera adecuada la investigación en curso; promoviendo así el cumplimiento de objetivos propuestos para esta investigación.

Marco Teórico

La gamificación

Descripciones de la gamificación

Según Kapp (2012) “la gamificación corresponde al uso del juego en aplicaciones no lúdicas (también conocidas como *Fun Ware*), especialmente en sitios web y móviles orientados al consumidor, para animar a la gente a adoptar las aplicaciones” (p.21). Afirmando que la gamificación utiliza elementos tradicionalmente considerados como juego o diversión para promover el aprendizaje y el compromiso. Por otra parte, Zicherman y Cunningham (2010) afirman que la gamificación es un proceso en el cual los aprendices están comprometidos y dispuestos a resolver problemas. Para Werbach y Hunter (2012) el proceso gamificado implementa los juegos dentro de un contexto competitivo y de aprendizaje. (p.14)

Por otra parte, Deterding, et al., (2011) sugirieron definir la gamificación como "el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos" (p. 11). Teniendo en cuenta lo anterior, las fases del desarrollo para llevar a cabo un proceso de gamificación dentro del aula de clase

son: (i) Discovery: Conocimiento del juego. (ii) Desarrollo: Aplicación de las unidades didácticas. (iii) Endgame: procesos de autoevaluación.

Por otra parte, la gamificación comprende dos tipos de modalidades, que son: la Gamificación Online, que se entiende como aquellas actividades dinámicas que son implementadas utilizando las TIC, por otra parte, existen la Gamificación Offline que se distingue de aquella que se emplean con juegos tradicionales.

La gamificación en los entornos educativos

Según Gaitán (2020) “la gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para adquirir algunos conocimientos, mejorar habilidades, o recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos” (p.111). Asegurando que el modelo de juego se torna altamente funcional pues logra promover estándares de motivación, desarrolla compromiso, e incentiva la competencia sana y superación.

Las técnicas mecánicas de mayor uso son (i) la acumulación de puntos, en donde el estudiante recibe una asignación de puntos por el logro de actividades específicas inmersas en el desafío de aprendizaje, reconociéndole como un ganador dentro de la dinámica competitiva. (ii) escala de niveles, permitiéndole al estudiante ascender dentro de una categoría de reconocimiento frente a sus adversarios. (iii) Obtención de premios, asignándole al estudiante un reconocimiento tangible que le permita destacar y buscar en mayor representatividad el logro de objetivos, (iv) clasificaciones, las clasificaciones permiten escalafonar a los estudiantes buscando promover la competitividad, aumentando los esfuerzos individuales y la búsqueda de la asignación ganadora. (v) misiones o retos, a través de la construcción de misiones, actividades y

logro de objetivos se construye la dinámica juegos. Así como se evidencia en la *Figura 2*, recopilando las principales técnicas implementadas en las estrategias de gamificación, aspectos relevantes dentro de la estructuración de una propuesta gamificadora para el aprendizaje-enseñanza.

Figura 1

Técnicas mecánicas implementadas en las estrategias de gamificación



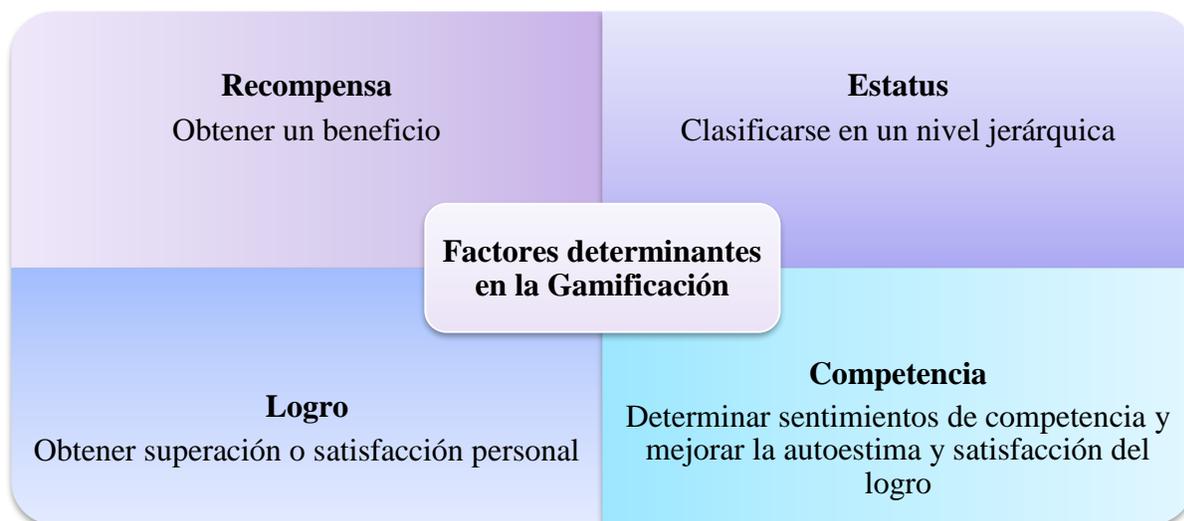
Nota: presentación de las técnicas de la gamificación. Adaptado de “*Gamificación: el aprendizaje divertido*”. Por Gaitán, V. (2020) <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

Por otra parte, la gamificación no consiste en crear juegos, sino generar acciones de cumplimiento de objetivos, puntuación y entregar una recompensa, que permitan aumentar los índices de competitividad entre los participantes. Estos factores se relacionan con la motivación

del participante para jugar y generar un consecutivo en el cumplimiento de objetivos, es por ello, que así como se evidencia en la *Figura 3* se lleve a cabo una estrategia enfocada en recompensar a los participantes, a medida de sus esfuerzos y determinación en la dinámica, generar una categoría de estatus, que promueva de manera sana, la competencia entre adversarios, buscando en mayor representatividad un juego dinámico y competitivo, establecer el cumplimiento de objetivos, generando la promoción de superación y la satisfacción del participante dentro de la dinámica del juego y finalmente, generar una competencia, buscando establecer sentimientos de automotivación, competencia y sentimientos de satisfacción al logro.

Figura 2

Factores determinantes en la gamificación



Nota: Factores de la gamificación. Elaborado por el autor. Adaptado de “*Gamificación: el aprendizaje divertido*”. Por Gaitán, V. (2020) <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>

La gamificación en la enseñanza del idioma inglés

El uso de la gamificación en las aulas de clase, en especial en las clases de inglés, en los últimos años ha tomado mayor repercusión, contribuye en que el estudiante genere mayor interés y adquiera altos niveles de concentración, mediante el uso del juego. Las características principales de estos encuentros deben ser dinámicas, divertidas y que generen protagonismo a los estudiantes y docentes (Educación 3.0, 2021) A continuación, se enunciarán algunos ejemplos de juegos de gamificación:

Jugar al ahorcado. Un juego clásico en el participante tiene que adivinar la palabra insertando una letra a la vez. En cada decisión, se pinta parte del dibujo de una persona o sujeto en la horca. Sí el dibujo es terminado, el juego termina. Y gana quien adivine la palabra. Esta dinámica potencializa la imaginación y la adquisición del vocabulario.

Desafío morfológico. Es un modelo innovador que, mediante varios desafíos, atrae a los estudiantes a aprender y analizar palabras en las clases de gramática. La clave es darles un bono para decir cada 3 o 5 desafíos y un rompecabezas que tiene como fin buscar una contraseña para alcanzar el siguiente nivel. De este modo los estudiantes practican la morfología de forma inconsciente.

Construcción de monólogos. Esta es una estrategia positiva para que los niños en edad escolar superen el miedo a hablar. Cada estudiante sale a hablar sobre sus observaciones acerca de un tema determinado frente a sus compañeros de clase.

La diversidad de juegos anteriormente mencionados, presentan características representativas para este proyecto, pues a través del juego se promoverá el aprendizaje del

vocabulario sobre el medio ambiente, a través de la recordación de la estructura gramatical de los términos, la memorización y repetición constante de los mismos. Asimismo, estas dinámicas buscan que los estudiantes pierdan el miedo escénico, entre la memoria y aprendan de manera divertida el vocabulario.

Aportes teóricos para la gamificación en el aprendizaje y la educación

Teoría de la motivación

Inicialmente se referencia la teoría de la motivación, teniendo en cuenta que la motivación logra ser un factor relevante, para que una dinámica gamificadora sea exitosa. De acuerdo con Sailer et al., (2017) “la motivación se refiere al estado mental o emocional que despierta el cambio conductual o psicológico de un individuo” (p, 21).

Por consiguiente, existen dos tipos de motivación, En primer lugar, la motivación intrínseca que se refiere a la motivación generada por el interés del participante, en donde Ryan y Deci (2000) afirman que es "la realización de una actividad por sus satisfacciones inherentes más que por alguna consecuencia separable" (p. 56). Se puede desencadenar para satisfacer la satisfacción inherente de un individuo.

En segundo lugar, la motivación extrínseca hace alusión al conjunto de factores externos que influyen en el aprendizaje. Para Ryan y Deci (2000) “la motivación extrínseca es un constructo que pertenece siempre que se realiza una actividad” (p. 60), que consigue un resultado aceptable.

Teniendo en cuenta lo anterior, se profundizará de manera más precisa la motivación intrínseca y extrínseca de un estudiante resaltando en la importancia de establecer que no todos los alumnos están intrínsecamente motivados en determinadas en el aprendizaje. En donde es imprescindible que los educadores consideren utilizar estrategias motivacionales extrínsecas, al momento de diseñar las motivaciones extrínsecas se debe tener cuidado en la generación de efectos secundarios, en donde los educadores usen de manera efectiva los premios y los castigos, que motive a los estudiantes y no que generen efectos contrarios.

Difícilmente se puede seleccionar qué tipo de motivación es siempre más eficaz e importante que el otro. Los estudiantes pueden sentirse motivados ya sea por fines intrínsecos o extrínsecos (Lepper, et al., 2005) en donde, es relevante reflexionar frente al objetivo de la formación, las características del alumnado y el contexto educativo, estableciendo que existiría una motivación más efectiva que las otras, por consiguiente, la fusión entre las dos motivaciones podrían generar un beneficio significativo para el aprendizaje (Cerasolli, et al, 2014).

Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación subyace de la teoría de la motivación que de acuerdo con Deci y Ryan (2008) se basa en el supuesto de que la predisposición y la motivación del estudiante influye en el entorno en donde habita, a su vez, que influyen los factores culturales y sociales. De manera transversal se tienen en cuenta las necesidades psicológicas congénitas: competencia, independencia y correlación. Los individuos deben (i) sentirse controlar sus emociones y comportamientos, (ii) comprender su capacidad para realizar tareas y (iii) sentirse parte de un grupo.

Para fomentar el sentimiento de independencia de los alumnos, los docentes pueden ofrecerles tantas opciones como sea posible durante la instrucción. En primer lugar, a la hora de elegir un tema para un proyecto de grupo, puede ser más eficaz dar a los alumnos la oportunidad de decidir el tema de su proyecto por sí mismos en lugar de que lo decida el profesor. En segundo lugar, orientar a los alumnos hacia recursos útiles para el proyecto sería una mejor estrategia para facilitar la autonomía que proporcionarles consejos directos. Finalmente, potencializar la autonomía de los estudiantes, siendo cautos al utilizar también estrategias de motivación extrínseca.

Teoría de los objetivos de rendimiento

De acuerdo con Locke (1968) “la teoría del establecimiento de metas u objetivos supone que las intenciones de trabajar para conseguir un determinado objetivo es la primera fuerza motivadora del esfuerzo laboral y determina el esfuerzo desarrollado para la realización de tareas” (p. 21), sugiriendo que los retos o metas que asumen los alumnos deberán estar en consonancia con las capacidades de los alumnos y que, al mismo tiempo, suponga un reto. Si un alumno tiene dificultades para cumplir la tarea, el docente puede guiarle en lugar de proporcionarle una solución inmediata. Si se le da una respuesta directa, es más probable que el alumno pierda competencia. Además, mientras que la retroalimentación positiva sobre el rendimiento de un estudiante puede promover la competencia y la motivación intrínseca (Vallerand & Reid, 1988) la retroalimentación negativa puede reducir la competencia y la motivación intrínseca. (Weidinger, Spinath, & Steinmayr, 2016). Por lo tanto, los educadores deben ser cautelosos en la forma en que proporcionan asistencia y acompañamiento a los

estudiantes, evitando caer en el error de facilitar las tareas demasiado, o en su defecto establecerlas de tal manera que generen frustración a los mismos.

Teoría del aprendizaje social y teoría del aprendizaje situado

La teoría del aprendizaje social (TAS) establece que las personas aprenden de los demás, cuando observan su comportamiento, asumiendo que el aprendizaje es el resultado de la interacción social. Es allí donde Bandura (1977) postula cuatro principios inherentes al aprendizaje social, que son, la motivación del estudiante por aprender determinados temas; la atención impresa en el proceso formativo de la adquisición del conocimiento; la retención de información dentro de los contextos repetitivos y la reproducción, que es la capacidad del estudiante en replicar, aplicar y enseñar los conocimientos aprendidos e implementarlos durante procesos prácticos, a lo largo de la vida o en contextos de la cotidianidad.

Para Bandura (1997), el aprendizaje es significativo cuando una persona presta atención a los comportamientos de otras personas, recordando los comportamientos observados, ser capaz de imitar los comportamientos observados y genera procesos reproductivos y ser motivados durante el aprendizaje. Asimismo, Lave (1988) establece que “el aprendizaje depende de la actividad, del contexto y de la cultura en que se produce, un ejemplo de este aprendizaje es cuando los niños aprenden las frutas y verduras en el huerto, en el mercado y en la cocina preparando la comida” (p.16), es decir, es más representativo que el estudiante tenga un aprendizaje práctico y no que limite su aprendizaje observando imágenes en un libro.

Aprendizaje significativo y la gamificación

Según un estudio liderado por Fernández et al., (2018) la relación de la gamificación dentro de los aprendizajes significativos es enteramente proporcional, a la dinámica e interacción del estudiante con el juego y el aprendizaje. Pues posiciona el aprendizaje dentro de un entorno que traslada la dinámica de los juegos dentro de los ambientes educativos, en pro de obtener mejores resultados en el aprendizaje de nuevos conocimientos, mejorando las destrezas y habilidades, y de manera transversal se genera una recompensa y el logro de objetivos.

Según Ausubel (1976), el aprendizaje significativo concibe en la idea en que el conocimiento es adquirido cuando se obtiene un conocimiento lineal, es decir, que lo aprendido hoy, está relacionado con lo aprendido el día de ayer, y no es porque sean lo mismo, sino que se crean especies lineales de conocimiento. En donde el nuevo conocimiento se ajusta de manera automática con el conocimiento anterior, y este conocimiento se ve ajustado.

Teorías de aprendizaje y la gamificación

Inicialmente, la teoría conductista, establece que el aprendizaje se logra cuando se evidencia una respuesta después de un estímulo del ambiente. Por otra parte, la psicología cognitiva afirma que el aprendizaje se construye a través de la adquisición de nuevo conocimiento, a través de la absorción, procesamiento y aplicación de la información, almacenándola en la memoria.

El constructivismo establece que el aprendizaje se construye cuando el estudiante interactúa con el ambiente y cuando se interactúa entre diferentes personas cuando el aprendizaje es funcional, significativo y auténtico. Asimismo, el aprendizaje experiencial es logrado en el momento en el cual el sujeto participa de múltiples experiencias que son útiles para él.

Lo anterior, permite establecer las principales teorías del aprendizaje, su idea central, los principales representantes y la idea con base en un contexto racional del aprendizaje del ser humano dentro de su entorno, y los actores participantes dentro del proceso, evidenciando el conocimiento como un todo. Infiriendo con ello, y rescatando que cada una de las teorías son representativas para el proyecto, sin embargo, el aprendizaje experiencial se define como las teorías más representativas por su enfoque en la dinámica y el juego basado en experiencias.

El entendimiento del qué es y cómo se concibe el aprendizaje ha sido objeto de estudio de diversos autores a lo largo de la existencia del ser humano, en la actualidad se han postulado diferentes teorías acerca del aprendizaje, y cada postulación presenta diversas e importantes propuestas, así como características que han sido puestas en debate. Para fines de la presente investigación, desde un enfoque pedagógico se identifica la necesidad de conocerlas, ya que pretende analizar la intervención del aprendizaje integral como un todo.

Vocabulario de la segunda lengua en niños

Conocimiento teórico previo sobre el aprendizaje de la segunda lengua

De acuerdo con Caballero (2017) “el aprendizaje de la lengua materna es inconsciente, porque los niños nacen con un sistema gramatical innato que les permite aprender dicha lengua” (p. 731). Haciendo de la interacción social un aspecto fundamental para el aprendizaje.

Por otra parte, adquirir una segunda lengua, se conoce como un proceso consciente y explícito. En donde, su conocimiento y adquisición se realiza a través de la instrucción, la planificación y una metodología para garantizar su correcto aprendizaje (Caballero, 2017).

Aludiendo entonces un paradigma frente al aprendizaje de la lengua materna, pues se presenta una inmersión lingüística total, porque el ser humano interactúa con el entorno. Muy diferente, en el aprendizaje del inglés, pues en el aula de clase se evidencian diversas limitaciones, que no deben considerarse un problema, sino una oportunidad de mejora.

CAPÍTULO III. Marco Metodológico

El presente capítulo explica el tipo de estudio aplicado en la investigación, a su vez de describir el enfoque, técnicas de recolección de información, población y muestra, ubicación geográfica y la institución donde se lleva a cabo la investigación. Adicionalmente, se da a conocer el diseño metodológico para el logro del objetivo de la investigación.

Tipo y enfoque de investigación

La investigación se sitúa dentro de un paradigma sociocrítico, asumiendo que su principal pretensión es transformar la realidad a través de la construcción reflexiva y transformacional para el cambio. De acuerdo con Perines y Murillo (2017) “la educación y la investigación educativa, son una alegoría de la teoría y la práctica” (p.12), aspectos relevantes dentro de la investigación de acción, “un estudio de un contexto social donde mediante un proceso de investigación con pasos en espiral, se investiga al mismo tiempo que se interviene” (Hernández, et al, 2014, p. 21). Para Elliot (1993), “subyace la idea de que la teoría le pertenece al investigador y la práctica al investigado” (p, 21).

Este tipo de investigaciones asumen un enfoque cualitativo, que, tiene como objeto “la transformación de escenarios educativos como resultado del ejercicio de reflexión de las prácticas educativas en donde está inmerso el investigador” (Peña y Quintero, 2016, p. 197). En términos generales, este enfoque no debe estudiarse por separado, sino que deberá enlazarse en un todo (Barba, et al., 2018).

En donde, el presente proyecto busca, desde el paradigma sociocrítico y el enfoque cualitativo, dar respuesta a la necesidad de observar y analizar la utilidad, influencia e impacto del uso de la gamificación para el aprendizaje del vocabulario en las estudiantes de grado quinto. Reflexionando desde un enfoque cualitativo que tratará de “identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, que da razón plena al comportamiento y manifestaciones del objeto de estudio que se pretende indagar” (Peña y Quintero, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone la implementación de una perspectiva holística, que promueva la observación de cada sujeto (objeto de estudio) involucrado, analizando el contexto y variables comportamentales, como un conjunto y parte inseparable, en la que su reflexión no se vea limitada a cifras numéricas, sino que su resultado tenga un alcance interpretativo y reflexivo, que vislumbre un análisis integral de realidad (Tamayo, 1999).

Técnicas de recolección de información

Los instrumentos de investigación son herramientas que tienen como principal fin usadas recolectar información, para dar cumplimiento a los objetivos.

Por consiguiente, el presente proyecto de investigación hará uso de fuentes primarias y secundarias para el desarrollo de los objetivos planteados en la investigación. En el marco de

desarrollo de la investigación se destaca una herramienta para el diagnóstico denominada *Diario de campo* que consiste en el resultado de la observación de factores del comportamiento de la población objeto de estudio y su interacción con el entorno al cual son expuestos. Esta interacción documentará las actividades realizadas, llevando un control más específico del desarrollo de estas, y en segundo lugar se aplicará un cuestionario que indagará sobre las percepciones y su nivel de apreciación de la gamificación para el aprendizaje de vocabulario sobre el medio ambiente. Haciendo énfasis en lo anterior, para (Anderson, G. & Herr, K., 2007) la construcción de los diarios de campo requiere de tiempo y esfuerzo por parte del educador, buscando que la investigación y los estudiantes obtengan un insumo valioso que describa sus entradas en el diario.

Descripción de la Población

La población total corresponde a once niñas de grado quinto, que, a petición de la institución educativa, buscando salvaguardar la identidad de las estudiantes, la Institución se denominará Colegio “Creando Sueños”.

Las características formativas de las estudiantes en la segunda lengua se escalafonan en un nivel de inglés que oscila entre A1 y A2, que de acuerdo con el *British Council* (2016) el nivel A1 corresponde al primer nivel del estudiante, y un primer acercamiento con conceptos básicos del idioma, aquellos capaces de comunicarse en situaciones cotidianas con expresiones de uso frecuente y utilizando vocabulario elemental. Por otra parte, el nivel A2, es el segundo nivel de inglés básico del idioma, que acredita que los estudiantes son capaces de percibir frases y expresiones de uso relacionado con áreas de experiencias, a su vez, sabe comunicar con tareas simples y cotidianas, describiendo términos sencillos de su pasado y su entorno.

Otras características de la población repercuten en su estrato social, que oscilan entre 1, 2 y 3. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE (2019) “los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos” (p.2), estos estratos socioeconómicos se categorizan como, bajo-bajo, bajo y medio-bajo, respectivamente. Por otra parte, las edades de los participantes del estudio se comprenden entre los 10 a 12 años.

CAPÍTULO IV. Intervención pedagógica

En este capítulo se describirá las actividades que se llevaron a cabo para el desarrollo del proyecto, teniendo en cuenta el objetivo general, el cual es analizar el uso de la gamificación como estrategia de aprendizaje para el fomento del vocabulario sobre el medio ambiente. Para identificar la utilidad de la gamificación en el aprendizaje del vocabulario sobre el medio ambiente en las estudiantes de grado quinto del Colegio “Creando Sueños” se llevará a cabo una encuesta *Anexo A*, con el ánimo de conocer el interés de aprendizaje de las estudiantes por el idioma inglés, la disposición, y las principales dificultades que se evidencian para la retención y memorización del vocabulario. Describiendo las percepciones de las niñas frente a la gamificación como una estrategia de aprendizaje del vocabulario del medio ambiente, y el aprendizaje mediado por juegos, desafíos, reconocimientos y escalas de puntuación. Por otra parte, para examinar la influencia de la gamificación en las clases de inglés se realizará la construcción de una dinámica gamificada denominada *Vocabulary Challenge Environment*, que compila diversas misiones dirigidas al aprendizaje-enseñanza del vocabulario sobre el medio ambiente, cada misión comprende tres áreas de entendimiento denominadas:

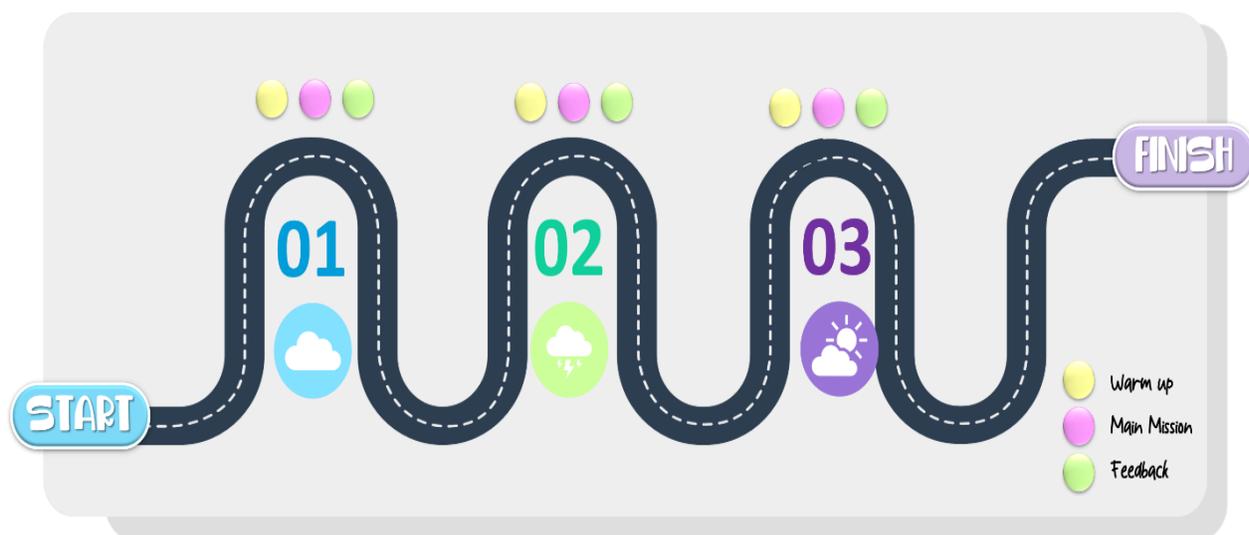
Warm-up: La actividad inicial está dirigida a orientar a las estudiantes en el objetivo general de la misión, organizando la dinámica inicial a través de la asignación de instrucciones y procedimientos.

Main Mission: La actividad principal busca orientar el logro de la misión y su objetivo, se establece como la actividad gruesa que comprende la interacción de las estudiantes con el vocabulario dentro de un entorno competitivo.

Feedback: Es la actividad que busca la retroalimentación y la reflexión del vocabulario aprendido, incentivando a las niñas a describir las características positivas y negativas de la interacción con la actividad, a su vez, mediante una actividad de recordación, la docente repite y enuncia el vocabulario, ilustrando a las niñas frente a la pronunciación de cada término, implementando la técnica de repetición para el fortalecimiento de la memoria; asimismo, se informa a las niñas de la importancia de la competencia sana, como el espacio en el cual los niños desarrollan sus habilidades y valores, respetando, empatizando, solucionando problemas o conflictos dentro de la dinámica competitiva, recordando que lo más importante es divertirse y aprender. La estructura de desarrollo se evidencia en la *Figura 3* dando explicación a lo anteriormente descrito.

Figura 3

Esquema de la dinámica Vocabulary Challenge Environment



Nota: Estructura de la actividad gamificada, implementada en el “Colegio Creando Sueños”, (2022)

A continuación, se describirán las actividades que se llevarán a cabo para dar cumplimiento a las misiones evidenciadas en la *Figura 3* con sus respectivas actividades.

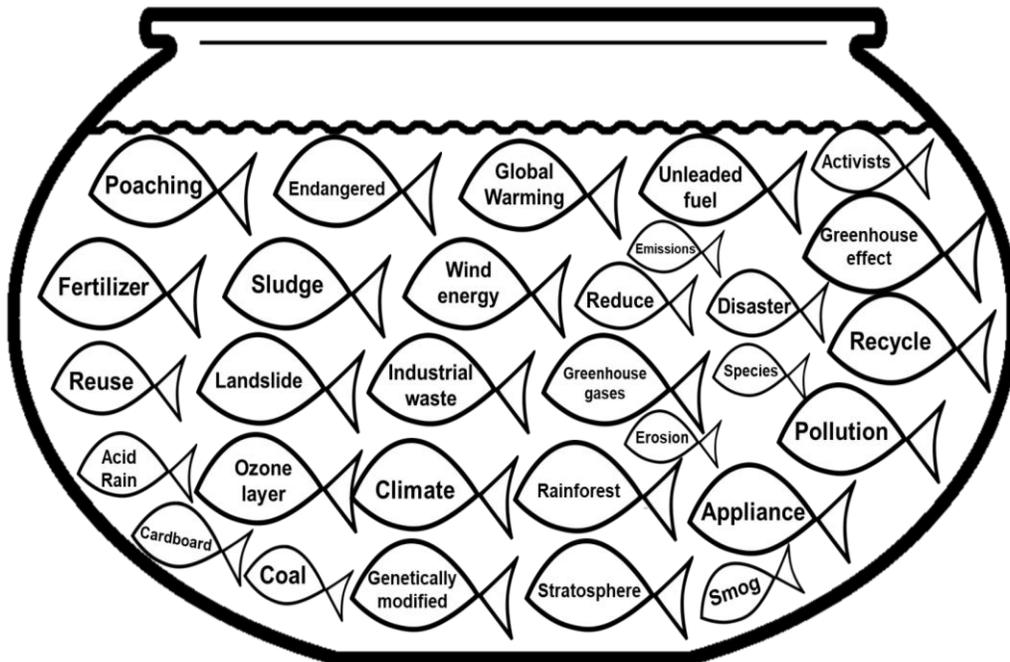
Instruccional Misión 1

Warm-up: “What’s my name?”

En esta actividad se crearán al azar dos grupos de niñas, las estudiantes tendrán que tomar una tapa plástica de gaseosa que está marcada con el número uno y el número dos y así las participantes podrán conformar los respectivos grupos. La misión será crear un acróstico alusivo al medio ambiente; promoviendo así el uso del vocabulario y la gramática sugerida por el plan de estudios del colegio Creando Sueños.

Figura 4

Vocabulario de la gamificación



Nota: Vocabulario de la actividad gamificada, implementada en el “Colegio Creando Sueños” (2022)

Main Mission: “Fishing concepts”

El vocabulario utilizado en esta dinámica será así como se evidencia en la *figura 4*, dentro de una caja grande de cartón (alusivas a un estanque) estarán 30 peces que contendrán palabras relacionadas con el medio ambiente, el objetivo de las participantes será crear la caña de pescar y de este modo las estudiantes podrán pescar la mayor cantidad de “pescados”. El grupo que atrape más peces, obtendrá 10 puntos.

Feedback “What did you learn today?”

La docente realizará un proceso dinámico dónde repasará el vocabulario objeto de aprendizaje de este proyecto de gamificación, a través de la estrategia de repetición, invitando a las niñas a pronunciar cada término en inglés, la docente seleccionará de manera aleatoria a las estudiantes en pro de garantizar la participación de cada una de las niñas.

Instruccional Misión 2

Warm-up: “Let’s review”

La docente les recordará a las niñas los conceptos aprendidos en la misión 1 a través de un juego de puntos. Cada grupo seleccionará una representante, en dónde se ubicará en la mesa principal, las niñas tendrán las manos detrás de su espalda. Cuando la docente muestre la palabra, cada niña de manera ágil, oprimirá la campana. La primera niña que detone la campana tendrá la oportunidad de decir su pronunciación y su traducción en español. La niña que logre realizar estas dos tareas ganará 1 punto para su equipo. Se realizará este proceso hasta terminar las 30 palabras.

Main Mission “Fishing concepts”

La actividad *Fishing concepts* buscará que de manera dinámica e interactiva las niñas tengan un primer acercamiento al vocabulario sobre el medio ambiente, y a través de la competencia, adquieran el mayor número de vocabulario (peces) realizando un proceso de asociación directa, reconocimiento y uso del término dentro de los contextos habituales de aprendizaje. Es por ello, que la docente dará instrucciones precisas en donde cada uno de los grupos deberán construir un cuento con las palabras que ganadas en el concurso de Let’s review, es decir, si el grupo 1, acertó 10 palabras, deberá construir un cuento, que contenga estas palabras. El cuento que cumpla con los siguientes parámetros obtendrá 10 puntos. (i) El cuento debe tener buena ortografía, (ii) tener un hilo conductor, (iii) debe ser alusivo al medio ambiente, (iv) debe ser creativo y deberá ser leído con buena pronunciación por una representante de cada grupo.

Feedback “What did you learn today?”

La docente realizará un proceso dinámico e interactivo, repasará las 30 palabras aprendidas, a través de la estrategia de la repetición, cada niña repetirá la pronunciación del vocabulario aprendido durante la actividad. Asimismo, la docente promoverá una participación reflexiva por parte de las niñas, en donde relatarán la experiencia vivida, y sus percepciones sobre la gamificación como alternativa de enseñanza-aprendizaje para la adquisición de vocabulario de la segunda lengua- inglés.

Instruccional Misión 3

Warm-up “Hangman game”

El juego del ahorcado busca que las niñas reconozcan la estructura gramatical del vocabulario, y a través de un juego dinámico y competitivo seleccionando letras de manera estratégica para descubrir el término antes de “ahorcar al personaje”. Para esta dinámica, la docente realizará un proceso inicial de recordación en donde buscará que las niñas logren recordar la escritura de las 30 palabras aprendidas durante el proceso.

Cada grupo seleccionará una palabra de manera aleatoria, una vez sea seleccionada se procederá a jugar, cada niña tendrá la oportunidad de elegir una letra para formar una palabra, si el equipo contrario, completa el ahorcado (que será culminado en 10 fragmentos) perderá. El equipo que logre adivinar la palabra obtendrá 10 puntos.

Main Mission “Pictionary”

A través del juego de *Pictionary* se espera que las niñas logren asociar de manera directa el término aprendido y su representación gráfica, por ello, esta dinámica busca que las niñas asocien el vocabulario con cada dibujo realizado. Por consiguiente, la docente diseñará unas minitarjetas que serán colocadas en una caja de cartón. Cada tarjeta tendrá las palabras anteriormente trabajadas en la pecera (ver figura 4). Un integrante del equipo 1, seleccionará una minitarjeta y procederá a dibujarla en el tablero. Su equipo tendrá que adivinar el dibujo que corresponde a la tarjeta. Si el equipo logra adivinar la palabra en un lapso inferior a 1 minutos, obtendrá 10 puntos, de lo contrario si terminado el tiempo de 1 minuto el equipo no ha adivinado la palabra, el equipo contrario tendrá 1 minuto para reunirse y en conjunto decidir la palabra diseñada en el tablero. Si acierta obtendrán 5 puntos.

Feedback “What did you learn today?”

La retroalimentación será llevada a cabo por las niñas, quienes de manera reflexiva contarán su experiencia sobre el proceso de aprendizaje. Enfatizando en la importancia del aprendizaje a través del juego y la gamificación y su percepción sobre la actividad. Se llevará a cabo el uso del diario de campo, *Apéndice B*, para detallar el comportamiento, el manejo de la actividad y las consideraciones interpretativas de la docente, al momento de realizar las respectivas misiones del juego. Finalmente, para describir el impacto de la gamificación en el aprendizaje del vocabulario sobre el medio ambiente en las estudiantes de grado quinto de primaria del Colegio “Creando Sueños”, se llevará a cabo una encuesta, *Apéndice C*, que buscará describir el nivel de satisfacción, interés, aceptación y recomendaciones de cada una de las misiones, corroborando el impacto de aprendizaje del vocabulario sobre el medio ambiente.

Tabla 1

Misión uno, “Vocabulary Challenge”

Objetivo general: Reconocer la importancia del medio ambiente y el rol de las niñas en pro de su cuidado.

Actividad	Descripción	Actividades	Tiempo	Recursos
Warm up What’s my name?	Se crearán dos grupos de 5 niñas, en dónde su misión será crear un acróstico alusivo al medio ambiente. La palabra seleccionada será el nombre del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las niñas de manera aleatoria se dirigirán a la caja misteriosa para tomar una tapa. Las tapas están contramarcadas con un número, este puede ser, “1” o “2” que será correspondiente al equipo al cual pertenecen. De manera sorpresiva, una de las tapas será contramarcada con el signo de interrogación, que será un comodín que le permitirá a la niña escoger, el grupo en el cual desee estar. De manera voluntaria. 2. Una vez se asignan los grupos, se distribuyen los dos grupos en dos esquinas opuestas del aula de clase. 3. Se les informará a las niñas el objetivo de la actividad. 4. Las niñas expondrán el acróstico construido. 	20 minutos	Caja de cartón, 11 tapas de gaseosa, 1 marcador, diccionarios
Main Mission “Fishing concepts”	Dentro de una gran caja de cartón (alusivas a un estanque) estarán 30 peces que contendrán palabras relacionadas con el medio ambiente, su objetivo será pescar cada “pescado”. El grupo que atrape más peces obtendrá 10 puntos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los dos grupos tendrán que construir con materiales reciclables una caña de pescar, aquí la imaginación y la creatividad no tendrán límites. 2. Se formarán dos filas, una por cada grupo, y cada participante deberá pescar un pez, una vez lo realicé, pasará la caña de pescar a su compañera y así sucesivamente, hasta lograr la pesca total de 30 peces. 3. El grupo que al finalizar tenga mayor número de peces obtendrá 10 puntos. 	50 minutos	Cajas de Cartón, Marcador, 2 imanes, 2 palos de escoba, hilo de caña, 60 arandelas pequeñas, bisturí, tijeras, cinta, papel celofán, papel crepe, armella abierta, perforadora.

Tabla 1 (Continuación)

<p>Feedback What did you learn today?</p>	<p>La docente realizará un proceso dinámico dónde repasará las 30 palabras pescadas, realizando un proceso de repetición con las niñas. En voz alta y de manera aleatoria promoverá que las estudiantes repitan las palabras.</p>	<p>1. Se organizará una mesa redonda en donde la docente ocupará el centro de la mesa. 2. Utilizando los peces pescados, la docente presentará a las niñas el término seleccionando a aleatoriamente a una niña al azar para que lo pronuncie, una vez sea pronunciado todas las niñas deberán repetir la pronunciación de la palabra.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Peces elaborados, Pecera</p>
--	---	--	-------------------	---------------------------------

Nota: Estructura metodológica de la misión uno, (2022).

Tabla 2

Misión dos, “Vocabulary Challenge”

Objetivo general: Implementar el vocabulario aprendido dentro del contexto significativo.

Actividad	Descripción	Actividades	Tiempo	Recursos
Warm up Let’s review	La docente les recordará a las niñas los conceptos aprendidos en la misión 1 a través de un juego de puntos. Cada grupo seleccionará una representante, en dónde se ubicará en la mesa principal, las niñas tendrán las manos detrás de su espalda. Cuando la docente muestre la palabra a cada niña de manera ágil, oprimir la campana. La primera niña que le toque tendrá la oportunidad de decir su pronunciación y su traducción en español. La niña que logré realizar estas dos tareas ganará 1 punto para su equipo. Se realizará este proceso hasta terminar las 30 palabras.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La docente será la anfitriona del juego. 2. Cada equipo seleccionará a 1 representante por ronda. (Todas las niñas deben participar) 3. Cada representante de cada equipo se ubicará en la mesa principal, en las dos respectivas esquinas. 4. Cuando la docente muestra la palabra, las niñas oprimirán la campana, aquella que lo logre en el menor tiempo posible, tendrá la oportunidad de decir su pronunciación y traducción. 5. Sí acierta, obtendrá 1 punto. 	40 minutos	Peces
Main Mission “Fishing concepts”	Los grupos deberán construir un cuento. Con las palabras que ganaron en el concurso de Let’s review, es decir, sí el grupo 1, acertó 10 palabras, deberá construir un cuento, que contenga estas palabras. El cuento que cumpla con los siguientes parámetros obtendrá 10 puntos. * El cuento debe tener buena ortografía. * Tener un hilo conductor. * Debe ser alusivo al medio ambiente. * Debe ser creativo. * Debe ser leído con buena pronunciación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los grupos se ubicarán en sus respectivas esquinas. 2. Construirán el cuento. 3. Seleccionarán una representante que será garante de su lectura y su exposición ante la anfitriona. 4. El cuento que destaque por su ortografía, coherencia, incluir el medio ambiente, y tener buena pronunciación, será acreedor de 10 puntos. 	30 minutos	Cuentos

Tabla 2 (Continuación)

<p>Feedback What did you learn today?</p>	<p>La docente realizará un proceso dinámico dónde repasará las 30 palabras aprendidas realizando un proceso de repetición con las niñas. En voz alta y de manera aleatoria promoverá que las estudiantes repitan las palabras.</p> <p>Conversar sobre la importancia de la pronunciación y ortografía para un óptimo aprendizaje.</p>	<p>1. Se organizará una mesa redonda en donde la docente ocupará el centro de la mesa.</p> <p>2. Utilizando los peces pescados, la docente presentará a las niñas el término seleccionando a aleatoriamente a una niña al azar para que lo pronuncie, una vez sea pronunciado todas las niñas deberán repetir la pronunciación de la palabra.</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Peces elaborado s</p>
--	---	---	-------------------	--------------------------

Nota: Estructura metodológica de la misión uno. (2022)

Tabla 3

Misión tres, “Vocabulary Challenge”

Objetivo general: Generar procesos de recordación mediante los juegos, fortaleciendo la memoria.

Actividad	Descripción	Actividades	Tiempo	Recursos
Warm up “Hangman game”	<p>La docente realizará un proceso de recordación en dónde a través del juego del ahorcado buscará recordar las 10 palabras aprendidas durante el proceso.</p> <p>Cada grupo seleccionará una palabra de manera estratégica para ser presentada a sus oponentes.</p> <p>Una vez sea seleccionada se procederá a jugar el juego del ahorcado, en dónde cada niña tendrá la oportunidad de elegir una letra para formar una palabra, sí el equipo contrario, completa el ahorcado (que será culminado en 10 fragmentos) perderá.</p> <p>El equipo que logró adivinar la palabra obtendrá 10 puntos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar los dos grupos. 2. Cada equipo seleccionará una palabra para su contrincante. 3. El equipo contrario procederá a decir una letra por niña. Cada letra errónea dejará entre aviso el diseño del ahorcado. 4. El juego termina al completarse la palabra o al dibujar al ahorcado. 5. Repetir con el otro equipo. 	10 minutos	Tablero Marcador
Main Mission “Pictionary”	<p>La docente diseñará unas minitarjetas que serán colocadas en una caja de cartón.</p> <p>Cada tarjeta tendrá las palabras anteriormente aprendidas dentro del vocabulario.</p> <p>Un integrante del equipo 1, seleccionará una minitarjeta y procederá a dibujarla en el tablero. Su equipo tendrá que adivinar el dibujo que corresponde a la tarjeta. Si el equipo logra adivinar la palabra en un lapso inferior a 1 minutos, obtendrá 10 puntos, de lo contrario si terminado el tiempo de 1 minuto el equipo no ha adivinado la palabra, el equipo contrario tendrá 30 minutos para reunirse y en conjunto decidir la palabra diseñada en el tablero. Sí acierta obtendrán 5 puntos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar los equipos. 2. Seleccionar el representante dibujante. 3. Ofrecerle la caja con las minitarjetas. En dónde seleccionará una. 4. Proceder a dibujar. Lapso de 1 minuto. 5. Sí adivina el equipo obtiene 10 puntos. 6. Si no adivinan, el equipo contrario entra a robar puntos, si adivinan obtienen 5 puntos, si no lo logran no se asigna puntos. <p>Repetir con cinco miembros de cada equipo.</p> <p>Aprendizaje de 10 palabras.</p>	30 minutos	Tablero Marcador Borrador de tablero Caja negra Minitarjetas

Tabla 3 (Continuación)

<p>Feedback What did you learn today?</p>	<p>La retroalimentación será llevada a cabo por las niñas, quienes de manera reflexiva contarán su experiencia sobre el proceso de aprendizaje. Enfatizando en la importancia del aprendizaje, más que la competencia.</p>	<p>1. La docente tomará una pelota elaborada con papel periódico, en dónde se la pasará a una niña al azar, para que cuente su experiencia de aprendizaje, su opinión de la actividad, y la importancia de la competencia sana. Cada niña tendrá un espacio de 3 minutos para contar su experiencia. Una vez terminada la intervención, cada niña deberá arrojar la pelota, (sin repetir) para que todas las niñas participen en el proceso de retroalimentación.</p>	<p>40 minutos</p>	<p>Pelota de papel</p>
--	--	---	-------------------	------------------------

Nota: Estructura metodológica de la misión uno, (2022).

CAPÍTULO V. Análisis y Discusión de Resultados

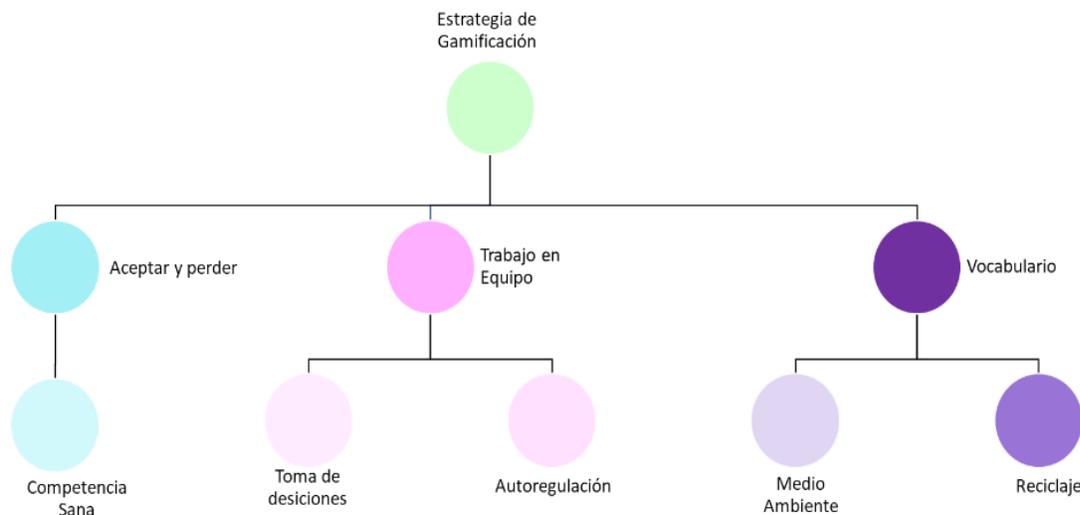
En el presente capítulo el autor realiza el análisis de los datos recolectados, orientando al lector frente a la contestación de la formulación de la pregunta de investigación ¿Cómo puede el uso de la gamificación ayudar a las estudiantes de quinto grado de una institución privada a fomentar el vocabulario sobre el medio ambiente? Describiendo el análisis de datos mediante el Método de Triangulación, que según Benavides y Gómez (2005) la triangulación consiste en construir narrativas entre los resultados, los antecedentes y los teóricos. Este tipo de herramienta le confiere al estudio el análisis integral por profundidad y complejidad, permitiendo dar grados a las variables.

El procedimiento para el análisis de datos fue llevado a cabo mediante el Método de Triangulación, proceso que permitió el análisis desde las perspectivas (i) metodológica, en donde el autor implementa diversos tipos de método para intentar determinar los comportamientos y las percepciones de las estudiantes frente al uso de la gamificación en el aula de clase, para el aprendizaje del vocabulario, (ii) teórica, espacio direccionado por el autor, en donde se articulan diversos postulados teóricos que permiten analizar e interpretar los hallazgos, fruto de la observación y documentación, estableciendo diversos postulados teóricos que buscan observar un fenómeno con el fin de originar un entendimiento más integral del objeto de estudio, (iii) y de datos, verificando y comparando la información resultante a través de diversos métodos utilizados (misiones). Esta triangulación de resultados logró describir cada aspecto que se tuvo en cuenta para el proceso de análisis, categorizando los datos paralelamente, buscando comparar diferencias y similitudes en las construcciones narrativas que genera una nueva perspectiva conceptual del objeto de estudio (González, 2007).

Por otra parte, se tuvo en cuenta la Codificación de Color, método que ayudó a definir las categorías que se desarrollan en el presente capítulo, que son el resultado de un minucioso proceso de indagación de la investigación. Según diversos autores, esta estrategia permite descubrir nuevas relaciones conceptuales que se construyen sistemáticamente y que se articulan teorías (Gorra y Kornilaki, 2010). La presente investigación articula este método a través del establecimiento de similitudes entre los datos recopilados en la intervención pedagógica, estableciendo categorías emergentes. Por consiguiente, las categorías de análisis de la investigación se evidencian en la *Figura 5* estableciendo las respectivas subcategorías, estas categorías fueron seleccionadas desde las posiciones similares fruto de la interpretación de los resultados obtenidos a partir de la interpretación de la observación, diarios de campo elaborados por el autor y el cuestionario diligenciado por los estudiantes.

Figura 5

Categorías y subcategorías codificación de color



Nota: Estructuración de las categorías y subcategorías emergentes de la investigación. (2023)

Categoría 1. Aprender a Aceptar y Perder

El término competencia dentro del contexto del objeto de estudio, alude “al enfrentamiento o a la contienda que llevan a cabo dos o más sujetos respecto a algo” (Real Academia Española, 2021, p.2). Dentro de la dinámica de la gamificación es un elemento crucial que el maestro deberá implementar para promover en los alumnos la obtención de sus objetivos mientras desarrollan la actividad, exhortándolo a jugar y seguir adelante. En función de la dinámica, el docente deberá promover una o más habilidades y destrezas. Es decir, su objetivo es motivar a los estudiantes a jugar, y obtener una recompensa (Gómez, 2019).

Así también lo asegura Cantador quien considera que la competencia es uno de los aspectos más importantes de la gamificación, argumentando que “una competición bien organizada reta a los estudiantes a dar lo mejor de ellos mismos y de este modo incrementa su motivación” (Cantador, 2015, p.3). Aspecto que se logró corroborar en la investigación, pues las niñas participantes en el estudio se vieron cada día más motivadas por obtener una recompensa o recibir el título de ganadoras, evidenciando en cada actividad, una actitud desafiante y competitiva, ocasionando una tensión retadora en cada actividad. Asimismo, Gaitán (2013) afirma que la implementación de puntos, el escalafón de nivel, la obtención de premios y las clasificaciones son técnicas mecánicas que atraen y motivan la participación de los estudiantes, incitándolos de manera directa a generar estímulos competitivos que los mantiene atentos y preocupados por la actividad. Aspecto también relevante en la dinámica desarrollada por las niñas, quienes de manera atenta se vieron altamente participativas en cada actividad y en diversas oportunidades manifestaron interés y emoción por completar la próxima misión.

No obstante, el panorama de la competencia dentro de las actividades de gamificación no siempre representa un aspecto positivo. Cantador afirma que, si bien la competencia puede ser un elemento motivador para los estudiantes, también puede motivar “a los estudiantes a centrarse en los resultados concretos de la contienda en vez de en el proceso de aprendizaje, pudiendo estar sometidos a un nivel de estrés excesivo” (Cantador, 2015, p.2). Afectando por completo la dinámica de aprendizaje del estudiante. La técnica promovida por la dinámica expuesta en la investigación aparentemente funciona, pues se evidenció en las participantes cierta dependencia emocional, pues en la última misión, durante el proceso de *feedback* se percibieron comentarios despectivos frente a ganar o perder, como, por ejemplo, “hay que aprender a perder” y “es un juego”, acompañado de comportamientos alegres por parte del equipo ganador, y actitudes tristes y sensibles por parte del equipo perdedor. Acción que conllevó a la facilitadora a reflexionar junto con las estudiantes sobre la importancia de competir de manera sana, de dar el mejor esfuerzo, reconociendo que hay oportunidades en las cuales se gana y se pierde, y que lo verdaderamente importante es aprender de cada actividad, rechazando la violencia, la agresión y los comentarios despectivos e hirientes que genera la competencia insana, teniendo en cuenta que, la competencia abduce y genera un estímulo intrínseco que transforma en “bestias competitivas” para lo positivo y lo negativo, a quienes no saben sobrellevar esta dinámica.

Lo anterior, permite establecer que la realización de la actividad de gamificación para la enseñanza del vocabulario del medio ambiente en las niñas de grado quinto del “Creando Sueños”, tuvo una transversalidad de aprendizajes, que no se limitan al aprendizaje del vocabulario, sino que permitió establecer un espacio dinámico e interactivo para profundizar en la importancia de aprender a aceptar la victoria con humildad y respeto hacía el contrincante, y

aprender a perder con gentileza, reconociendo las habilidades y destrezas del contrincante, asumiendo una postura de respeto y mejoramiento continuo.

Ahora bien, la descripción de la competencia en los entornos educativos ha sido un tema trabajado, los hermanos Johnson (1975) y Kim y Sonnenwald (2002) identificaron tres estilos de aprendizaje: (i) el individualista, (ii) el cooperativo y (iii) el competitivo. El primero estimula a los estudiantes a realizar actividades colaborativas de forma autónoma, que asegure el esfuerzo para el logro de objetivos del aprendizaje, el segundo corresponde al trabajo en equipo, y el tercer y último estilo, promueve un logro representativo para obtener una buena calificación.

Competencia sana

Dentro de la subcategoría de competencia, esta podría subdividirse en competencia sana y sana¹, la primera según Verchoeff (1999) “reta a sus participantes a dar lo mejor de ellos mismos, y de este modo incrementa su motivación” (p. 2). Asimismo, Lawrence (2004) en concordancia con esa argumentación, afirma “que una competición enriquece el aprendizaje, que pasa a ser un proceso mucho más activo” (p. 21).

Por otra parte, Fulu (2007) “también reconoce ciertos puntos a favor de la competición, como la obtención de reconocimiento y el incremento de autoestima” (p. 12). De este modo, para Lam et al. Una actividad competitiva en los contextos educativos puede dañar el aprendizaje, pues obliga “a los estudiantes a centrarse en los objetivos específicos de la contienda en vez de en los del proceso de aprendizaje en sí” (2001, p.3), afirmación que soporta Vockell (2004) que reconoce que “el estrés al que se ven sometidos los estudiantes involucrados en una competición

¹ Intención rencorosa y cruel.

tiene un efecto perjudicial” (p.25), reduciendo el número de beneficios y aumentando las afectaciones emocionales.

Dentro de la actividad gamificada llevada a cabo por la investigación se logró destacar la metodología implementada y la dinámica establecida por la investigadora, quien de manera constante y oportuna mediaba las situaciones que generaban tensión, aludiendo a la diversión y el aprendizaje como principal objetivo de la actividad, asegurando que todas las participantes eran ganadoras, por el hecho de estar participando. A su vez, el desarrollo de la competencia en grupo mejoró las habilidades de aprendizaje y el trabajo en equipo, (categoría que desarrollaremos más adelante), soportando esta afirmación Thousand et al. (1994) afirman que los objetivos subsidiarios motivan a tomar conciencia cuidando de las responsabilidades y asignaciones por el bien del grupo, buscando no ofertar el bien colectivo. Aspecto que fue evidente en la actividad, pues niñas que presentaban problemas personales con los demás miembros del equipo, dejaron a un lado sus diferencias por el bien común, que puntualmente para el ejercicio, fue la obtención de los puntos. Con relación a lo anterior, Yu et al. (2002) basados por los “diferentes tipos de competición, los grados de satisfacción y el aprendizaje alcanzado, demuestran que los estudiantes prefieren competiciones grupales, frente a competiciones individuales” (Yu et al. 2002, p. 31), es decir, que las primeras competiciones reducen el estrés y emociones negativas, mientras que las segundas alteran la armonía y desacelera el aprendizaje.

De ese modo, Shindler (2007) concluye que una competencia sana es considerada “como una actividad de corta duración, en la que quedar vencedor tiene un valor relativamente bajo, y que ha de estar enfocada en el desarrollo del aprendizaje más que en el resultado de la

competición” (p. 41). Aspecto que se tuvo en cuenta en el desarrollo de la actividad llevada a cabo en la investigación, además de cumplir con una duración ajustada, el énfasis o núcleo de la actividad se centró en el aprendizaje significativo y no en el reconocimiento o la premiación. Estableciendo que la premiación fue llevada a cabo por la facilitadora como una actividad estándar e igual para todos, es decir, que todas las niñas obtuvieron el mismo premio y reconocimiento, y los *feedback* se centraron en la competencia sana, el compañerismo, el aprendizaje significativo y el trabajo en equipo.

Categoría 2. Trabajo en equipo

El trabajo en equipo dista de ser solo un grupo de personas que trabajan por una meta en común, pues esto no siempre se produce en este grupo de personas.

El trabajo en equipo corresponde a la colaboración organizada de un grupo de personas con fines similares y metas concretas, que buscan obtener y sacar el máximo provecho de la situación. Cada participante del equipo presenta personalidades concretas, habilidades, conocimientos y experiencias diversas que aportan al éxito del trabajo en equipo. (Cardona y Wilkinson, 2006, p. 3)

Es decir, cada miembro del equipo cuenta con una aptitud y posición determinada, todas estas posiciones o diversas personalidades, entran en juego al relacionarse entre sí coordinadamente en pro del objetivo, cada miembro es importante para la eficacia del trabajo en equipo, pues la suma de los esfuerzos, son alegóricas a un engranaje, que trabajan en conjunto para un mismo fin.

Aspecto que se corroboró dentro de las actividades realizadas en la investigación, en dónde los dos grupos Stars (con 5 estudiantes) y The Powers Girls (con 6 estudiantes), asumió un

rol característico, que contribuyó bien o mal en el logro de cada actividad planteada. De acuerdo con Ríos (2021) existen cinco tipos de personalidades que no pueden faltar en un equipo de trabajo, (i) el líder, (ii) el pragmático, (iii) el académico, (iv) el inconforme y el (v) el proactivo. Teniendo en cuenta estos cinco perfiles, y adaptándolos a la población objeto de estudio de la investigación, las niñas de grado quinto se asumen de la siguiente manera.

Las niñas que asumieron el rol de líderes presentaban habilidades de comunicación, inteligencia emocional, capacidad para liderar, orientación al logro y mediar los conflictos y las tensiones. Otro aspecto característico fue que las niñas que asumieron el liderazgo del equipo presentaron una tendencia más competitiva que los demás miembros de su equipo.

Las niñas que asumieron el rol pragmático presentaban habilidades de disciplina, orden, metódicas y se caracterizaron por seguir instrucciones. Aspecto que saltaba a la vista por su forma de actuar y de ejecutar las directrices del líder.

Las niñas que asumieron el rol de académicas se destacaron por ser las más disciplinadas en la asignatura, sugiriendo el uso del diccionario para la construcción integral de la actividad.

Las niñas que asumieron el rol de inconformes se catalogarán dentro de este contexto como las que por problemas personales se mantuvieron renuentes en el desarrollo de la actividad, pues se vio enteramente ligado los conflictos personales que agrietaron el clima dentro del equipo de trabajo.

Las niñas que se destacaron dentro del rol de proactivas fueron aquellas que realizaban las actividades de manera rápida, con una emotividad representativa, a su vez, de generar

tensiones de alta competitividad entre los demás miembros del equipo, incentivando la alegría, las risas y la hiperactividad.

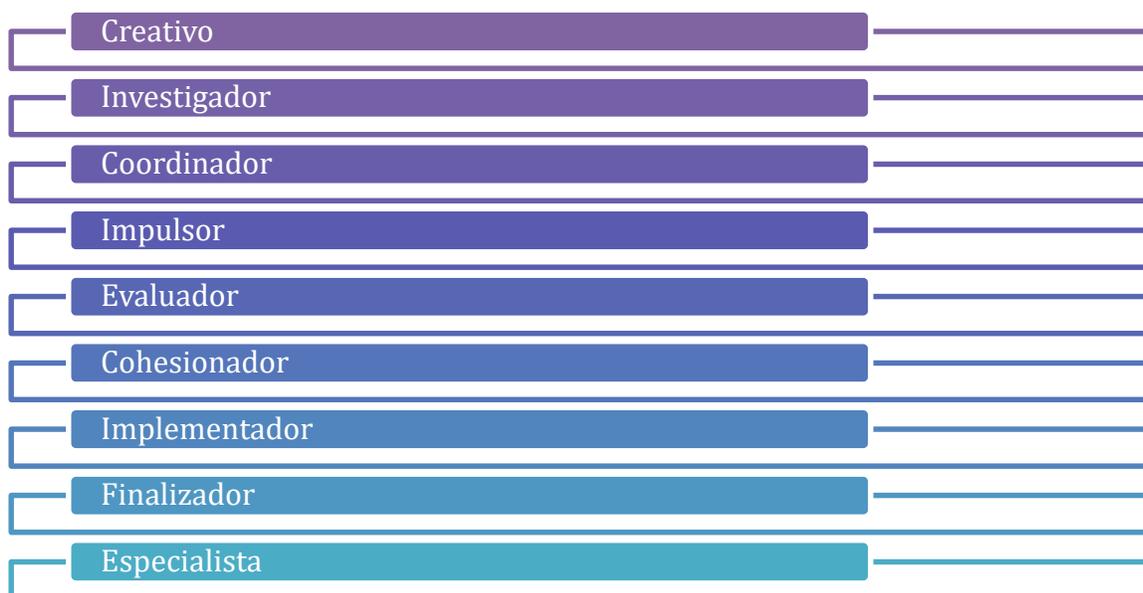
Con base en lo anterior, las niñas presentaron diversos rasgos de temperamento o personalidades. De acuerdo con Cardona y Wilkinson (2006) “los rasgos de temperamento pueden ser heredados genéticamente y el carácter es el resultado de la educación, las expectativas, experiencias y circunstancias vividas (p. 2) Siendo entonces la personalidad la suma de carácter y temperamento.

Al trabajar en equipo, la personalidad se manifiesta en la tendencia a asumir determinados roles y evitar otros. Es lo que Belbin y su equipo analizaron y probaron en múltiples equipos de trabajo. Los resultados han desembocado en el conocido “test de Belbin”, que arroja luz sobre cuál es el rol/roles dominantes de la persona a la hora de trabajar en equipo (Cardona y Wilkinson, 2006, p.213).

Los principales roles son los que se expresan en la *Figura 6*:

Figura 6

Roles de personalidad en el trabajo en equipo



Nota: Tipos de personalidad, dentro de los trabajos en equipo. Adaptado de “*Trabajo en equipo*” por Cardona, P., & Wilkinson, H. (2006).

Con base en lo anterior, no todos los roles estuvieron presentes dentro del contexto de la investigación, pero los más representativos fueron el creativo, el coordinador, el cohesionador, el implementador y el investigador de recursos. Tipos de personalidades que están inicialmente latentes en el desarrollo y formación de la personalidad del niño. (Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI - WAECE, 2012)

Toma de decisiones

De acuerdo con Universidad de Guadalajara (2019) “la toma de decisiones es el proceso mediante el cual se realiza una elección entre alternativas o formas de resolver diferentes situaciones de la vida” (p. 1). Estos componentes influyen en las decisiones que se toman día a

día, mediante algunas técnicas y actividades prácticas. En los entornos educativos y puntualmente en la gamificación, la simulación en la toma de decisiones resulta ser un recurso válido, ya que favorecen la planificación de estrategias, la negociación, y la interculturalidad. (Sánchez, 2015)

Los juegos representan uno de los recursos más útiles para el ocio y el entretenimiento, reconociendo su alcance e importancia en los ámbitos educativos (Sánchez, 2015). Es decir, que los juegos pueden ser una herramienta útil en el desarrollo de destrezas y habilidades, y promueven la capacidad en la resolución de conflictos, los contenidos, las actitudes, la toma de decisiones, la solidaridad, la tolerancia y el respeto. Este tipo de herramientas promueven la autoestima y la motivación.

De este modo, el aprendizaje es más característico cuando el alumno asume un rol de responsabilidad en el proceso de enseñanza. Caso puntual dentro de la investigación, pues la toma de decisiones fue una de las subcategorías más representativa dentro del estudio, evidenciando a las estudiantes en un estándar de compromiso para la toma de decisiones, articulado con un trabajo en equipo congruente con la actividad.

Autorregulación

De acuerdo con Zimmerman (2001) “la autorregulación es una competencia que permite a los alumnos activar las estrategias de aprendizaje necesarias para alcanzar los objetivos establecidos. Se pueden distinguir siete grandes teorías sobre autorregulación: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, Vygotskiana y constructivista” (p. 21).

Dentro del ejercicio investigativo se vislumbró que la teoría de la autorregulación operante estuvo presente dentro del estudio, pues existió una motivación por parte de las estudiantes, que estuvo ligada de la anticipación de la recompensa, importancia, beneficio y cercanía, que se espera obtener como resultado de la actividad. Representando que las niñas, realizaron la actividad en búsqueda de un reconocimiento o recompensa que representaba la premiación, los puntos, o el simple hecho de proclamarse ganadoras de la dinámica.

Por otra parte, también se vio concentrada la teoría fenomenológica, en dónde la motivación de las estudiantes se vio regulada por el propio comportamiento, en búsqueda de la necesidad del estudiante en sentirse competente, y allí ésta se interconecta con la primera categoría basada en la competencia arraigada que se visualizó en la actividad. Asimismo, esta teoría evoca los éxitos y fracasos (Zimmerman, 2001) asumiendo que el estudiante se sentirá incompetente y se verá expuesto a la “ansiedad y su motivación disminuirá, por el contrario, si sí se siente competente porque ha tenido éxito, su motivación intrínseca por la tarea aumentará” (p.12).

Categoría 3. Vocabulario

Wilkins afirmó que (1972) “mientras que sin la gramática uno muy poco se puede expresar, sin vocabulario nada se puede transmitir” (p. 21). Por lo que el uso del vocabulario en la segunda lengua es fundamental para los procesos de aprendizaje y enseñanza, asumiendo que, si el estudiante no tiene presente el vocabulario, no expresa sus ideas.

Apreciación que las niñas del Colegio “Creando Sueños” comprenden, pues han sabido responder de manera correcta a su aprendizaje, entendiendo la relevancia de este para el aprendizaje de la segunda lengua, aspecto que evidenciaron dentro del proceso formativo.

Durante la etapa de *feedback* se suman diversas reflexiones acerca de la necesidad de profundizar esta área puntual de la enseñanza del inglés.

Medio ambiente

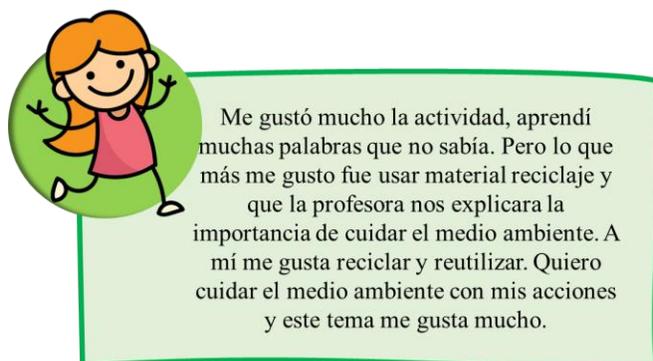
En relación con el aprendizaje del vocabulario del medio ambiente, se evidenció un interés particular por parte de las niñas, en aprender más acerca del medio ambiente, pues una vez terminada la actividad las niñas sugirieron profundizar en temas relevantes como la economía circular, el reciclaje, el calentamiento global, el cuidado de los recursos naturales y fuentes hídricas, aspectos que llamaron la atención de la investigación. Pues nos encontramos en una generación preocupada por las transformaciones y sus impactos ambientales en el futuro.

Una generación comprometida con el cambio y la mejora continua; como lo afirma Thunberg (2018), invita a las futuras generaciones a pensar y repensar el cuidado que se le está brindando al medio ambiente, el autor anteriormente mencionado indica que: “dado que nuestros líderes están actuando como niños, tendremos que asumir la responsabilidad que deberían haber tomado hace mucho tiempo” (Thunberg, 2018, p.1), un mensaje contundente que mueve y moviliza a estas generaciones. Niñas de 8 a 12 años preocupadas y ansiosas de conocimiento para actuar frente a las realidades ambientales.

Es por ello, que la realización de este proyecto representó no sólo la adquisición de conocimiento frente al vocabulario del medio ambiente en la segunda lengua, sino un interés representativo frente a los temas ambientales, inherentes al cuidado y preservación del medio ambiente. Soportando la afirmación anterior, se citará textualmente los comentarios realizados por dos de las estudiantes del grado quinto de la institución educativa:

Figura 7

Testimonio de la estudiante “Planet”

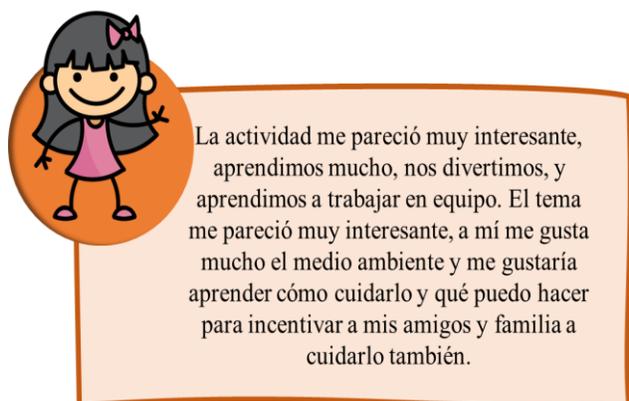


Nota: Aporte textual de la estudiante “Planet”, frente a la reflexión final de la actividad. (2022)

La estudiante *Planet* realizó un aporte al final de la actividad reflexionando no sólo en la importancia del aprendizaje del vocabulario, si no en la trascendencia del tema, pues el medio ambiente representa para ella un tema de gran relevancia en su accionar y proyecto de vida, manifiesta interés y reconoce que sus acciones se direccionan hacia este fin.

Figura 8

Testimonio de la estudiante “Ecosystem”



Nota: Aporte textual de la estudiante “Ecosystem”, frente a la reflexión final de la actividad. (2022)

Por otra parte, para la estudiante Ecosystem también se percibe un interés particular en los temas del medio ambiente, su cuidado y preservación, corroborando un interés significativo en las estudiantes, exhortando de esta manera a seguir trabajando con dinámicas mediadas por la gamificación y temas relevantes al cuidado del medio ambiente. Promoviendo la especificidad como el cuidado del agua, la economía circular, el reciclaje, entre otros temas de interés.

Conclusiones y Recomendaciones

Conclusiones

Para la construcción del capítulo de conclusiones y recomendaciones, que se derivaron del desarrollo del presente proyecto de investigación, se establece una narrativa personal de la investigadora y su proceso de aprendizaje antes, durante y después de la intervención. Y cómo la relevancia del tema, desde una perspectiva como docente logró generar un impacto significativo en las estudiantes, la institución educativa y el ejercicio docente inmerso en la construcción personal y profesional de la investigadora.

El interés investigativo surge de dar respuesta a la formulación del problema planteado del ¿Cómo puede el uso de la gamificación ayudar a las estudiantes de quinto grado de una institución privada a fomentar el vocabulario sobre el medio ambiente? A través de la identificación, influencia e impacto de la gamificación dentro de los entornos de aprendizaje-enseñanza, y dando respuesta a la incógnita se concluyen que:

Inicialmente, el aprendizaje del vocabulario es un tema que ha causado preocupación para el aprendizaje en la segunda lengua, así como se describió en la descripción de la problemática, pero si se lleva a cabo procesos dinámicos y divertidos, como la gamificación, este puede convertirse en una metodología acertada para garantizar la concentración y motivación de los estudiantes para aprender.

En donde, las niñas participaron activamente en la actividad y evidenciaron un interés particular por el juego y la dinámica interactiva, registrando que, cuando se les invita a participar de la gamificación, responden con de forma positiva a las actividades de gamificación, en donde se logra evidenciar en los resultados obtenidos. Respecto al aprendizaje a través de la

gamificación, este exhorta al trabajo en equipo, la autorregulación, la toma de decisiones y la competencia sana. A pesar de su corta edad, las niñas asumen una postura madura, respetuosa y participativa, concluyendo que el juego, el reconocimiento y la competencia son aspectos representativos dentro del proceso de aprendizaje del vocabulario, puntualmente en esta investigación, sobre el medio ambiente.

Asimismo, las niñas reconocen la importancia del medio ambiente dentro de su proceso formativo, logrando un aspecto altamente representativo, pues contamos con una generación interesada y preocupada por el medio ambiente, exhortando a la implementación de este tipo de iniciativas enlazadas con temas ambientales, pues las niñas responderán acertadamente a este tipo de propuestas. Asumiendo entonces, que el medio ambiente es un tema altamente importante para estas y futuras generaciones, y es responsabilidad de los docentes motivar a los estudiantes a cuidar, preservar y recuperar el medio ambiente, a través de acciones formativas que llamen su atención y los motive a indagar y a generar acciones que permitan su cuidado.

Por otra parte, la realización de la actividad permitió a la investigadora explorar a través de la creatividad e innovación diversas formas para construir su proceso de crecimiento personal y profesional, implementando dinámicas novedosas de interés para sus estudiantes, mejorando su didáctica y pedagogía.

Por consiguiente, y teniendo en cuenta lo anterior, se realizan las siguientes recomendaciones:

Recomendaciones

Para las instituciones: Se debe apoyar las iniciativas que propongan estrategias innovadoras mediadas por las dinámicas, la gamificación y una pedagogía diferente, que prometa

enseñar diferente que permita que los estudiantes despierten su interés y el deseo por el aprendizaje y la exploración de nuevos métodos de enseñanza. A su vez, de trabajar en equipo con los docentes, exhortando la libertad, la innovación y la creatividad de metodologías de enseñanza y aprendizaje, en pro de recuperar la atención y el interés del estudiante por “Aprender cada día más”.

Como educadores debemos fomentar en los estudiantes curiosidad, mantener el deseo fehaciente de aprender y explorar el mundo entero. Probablemente, si implementamos la gamificación con fines constructivistas podemos generar nuevas formas de aprendizaje en donde se vea el juego como una competencia sana y como una herramienta potencial para lograr aprendizajes significativos que generen reflexiones sociales, como lo fue en este estudio el tema sobre el medio ambiente.

Referencias

- Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI - WAECE. (2012). *La personalidad infantil: El desarrollo y la formación de la personalidad del niño y del bebé*. Bogotá-Colombia.
- Abdalá, H. (2021). *El uso de la plataforma Richmond Spiral en ayuda a los y las estudiantes de primer año de educación media cuando aprenden gramática inglesa a través de la gamificación*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. <https://acortar.link/MmXUef>
- Anderson, G. & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción.*, 47-70.
- Ausubel, D. (1976). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. México. Editorial Visor.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Barba, M., Gómez, A., & González, G. (2018). Tu enfoque determina tu realidad: una vida dedicada a unir teoría y práctica en la investigación cualitativa. *internacional de Investigación en Educación*, 15-32. Doi: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.tedr>
- Beltrán, M. (2017). El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Redipe*, 91-98. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/227/224>
- Benavides, M. O., & Gómez, C. (2005). Revista Colombiana de Psiquiatría. *Methods in Qualitative Research: Triangulation*, 118-124.
doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

- Bettin, Y., Campo, R., Montes, I., & Montiel, M. (2021). *Estrategia de enseñanza aprendizaje mediada por las TIC basada en Gamificación para el fortalecimiento del vocabulario en el área de Inglés de los estudiantes de quinto de primaria la Institución Educativa Marceliano Polo en Cereté - Córdoba*. Cartagena-Colombia: Universidad de Cartagena. https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14593/TGF_Ismael%20Segundo_Montes%20Reyes%20Roger%20Enrique_Campos%20Fuentes%20Yeimmi%20Marcela_Bettin%20Arrieta%20Maria%20Florinda_Montiel%20Aruachan.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caballero, M. D. (2017). Proceso de Adquisición de Segundas Lenguas. *Publicaciones Didácticas*, 731-734. <https://core.ac.uk/download/pdf/235856064.pdf>
- Cantador, I. (2015). *La competición como mecánica de gamificación en el aula: Una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo*. Madrid-España: Universidad Autónoma de Madrid. doi: <http://arantxa.ii.uam.es/~cantador/doc/2015/gamificacion15.pdf>
- Cardona, P., & Wilkinson, H. (2006). *Trabajo en equipo*. Barcelona-España: IESE Business School – Universidad de Navarra.
- Cerasolli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 980-1008. Doi: 10.1037/a0035661
- Chacón, M. d. (2020). *Aprendizaje de vocabulario en inglés nivel intermedio con el uso de técnicas de gamificación a través de la herramienta duolingo en los estudiantes de grado*

once. Bogotá: Universidad de Santander UDES.

https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/6644/1/Aprendizaje_de_Vocabulario_en_Ingl%C3%A9s_Nivel_Intermedio_con_el_uso_de_T%C3%A9cnicas_de_Gamificaci%C3%B3n_a_Trav%C3%A9s_de_la_Herramienta_Duolingo_en_los_Estudiantes_de_Grado_Once.pdf

Checa, M. d. (2021). *Estrategias metodológicas digitales de gamificación en el aprendizaje del vocabulario del idioma inglés*. Ibarra-Ecuador: Universidad Técnica del Norte.

<http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/11559/2/PG%20893%20TRABAJO%20ODE%20GRADO.pdf>

Cruz, M., Dueñas, J., & Salcedo, H. (2021). *La gamificación y el aprendizaje de la segunda lengua en contextos internacionales*. Cartagena: Universidad de Cartagena.

https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/14565/TGF_Marilyn%20Alicia_Cruz%20Penagos%20Jorge%20Armando_Duen%cc%83as%20Toloza%20Haisey%20Patricia_Salcedo%20Sanabria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 183-185. doi: 10.1037/a0012801

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). Gamification: Toward a Definition.

Doi: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

Educación 3.0. (abril de 2021). *Gamificación para la clase de Inglés en todos los niveles.*

<https://www.educaciontrespuntocero.com/empresas/milton-gamificacion-para-la-clase-de-ingles/>

EF English Proficiency Index. (23 de abril de 2021). *Colombia, con uno de los niveles de inglés*

más bajos del mundo: <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/dia-del-idioma-nivel-de-ingles-en-colombia-de-los-mas-bajos-del-mundo-550360>

Esquivel, L. M. (2019). *Gamification: A Mission to Foster Students' Engagement and*

Interaction in the EFL Classroom. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Doi:

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/10368>

Fernández-Gavira, J., Prieto-Gallego, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., &

Grimaldi-Puyana, M. (2018). Significant Learning through Gamification, using the Role

Game: "The Villages of History". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 69-78. Doi:

<https://hdl.handle.net/11441/86128>

Fulu, I. (2007). *Enhancing Learning through Competitions.* School of InfoComm.

Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido.* Colombia-Bogotá: Educativa.

Gaitán, V. (2020). *Gamificación: el aprendizaje divertido.* [https://www.educativa.com/blog-](https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/)

[articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/](https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/)

Gamboa, M. d. (2019). *El uso de la gamificación para activar el aprendizaje del idioma inglés*

en los niños de 4to nivel en la institución educativa maría auxiliadora, esmeraldas 2018.

Esmeraldas-Ecuador: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.

<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1968/1/Gamboa%20Camacho%20Maria%20del%20Carmen.pdf>

Gómez, I. (2019). *¿Qué es la gamificación y cuáles son sus objetivos?*

<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/gamificacion-que-es-objetivos/>

González, F. (2007). Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales.

Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 106133.

doi: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309007>

Gorra, A., & Kornilaki, M. (2010). Grounded theory - experiences of two studies with a focus on

axial coding and the use of the NVivo qualitative analysis software. *Methodology:*

Innovative approaches to research, 30-32.

Hernández, R, Fernández C, Baptista L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Mc

Graw Hill.

Johnson, D., & Johnson, R. (1975). *Learning Together and Alone, Cooperation, Competition,*

and Individualization. Prentice-Hall.

Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods*. Pfeiffer.

Kim, S., & Sonnenwald, D. (2002). Investigating the Relationship between Learning Style

Preferences and Teaching Collaboration Skills and Technology: an Exploratory Study. *In*

Proceedings of the 2002 American Society for Information Science & Technology Annual

Conference, 64–73. Doi: 10.1002/meet.1450390107

Kim, S., Song, K., Lockee, B., & Burton, J. (2018). *Gamification in Learning and Education*. Virginia-USA: Springer.

Lam, S., Yim, P., Law, J., & Cheung, R. (2001). *The Effects of Classroom Competition on Achievement Motivation*. In *proceedings of the 109th Annual Conference of American Psychological Association*. Doi: <https://eric.ed.gov/?id=ED458511>

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice*. Estados Unidos. University of California.

Lawrence, R. (2004). Teaching Data Structures Using Competitive Games. *IEEE Transactions on Education*, 459-466. Doi: 10.1109/TE.2004.825053

Lepper, M., Corpus, J., & Iyengar, S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology*, 184-196. Doi:10.1037/0022-0663.97.2.184

Locke, E. (1968). *Teoría de la fijación de metas*. Estados Unidos. Editorial Vértice.

Martínez, E. (2012). *Las TIC en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua*. Bucaramanga: Colegio Integrado Nuestra Señora de las Mercedes.
https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2900/2012_Articulo_Martinez_Galvis_Elizabeth.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Mendoza, R., & Saltos, M. L. (2021). Gamificación para la enseñanza práctica y eficiente del inglés. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 31-39. Doi: 10.47460/uct.v25i110.473

Montoya, J. A. (2021). *The Influence of the Gamification Approach on the Oral Production of*

6th Graders at a Private Institution. Manizales: Universidad de Caldas. Doi:

<https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/17572>

Padilla, R., & Caldera, J. F. (2021). La Gamificación como estrategia para la mejora de la

gramática del idioma. *Educatconciencia*, 62-77.

<http://repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1162/1/La%20Gamificaci%3%b3n%20como%20estrategia%20para%20la%20mejora%20de%20la%20gram%20c%3%a1tica%20del%20idioma%20ingl%3%a9s.pdf>

Peña, O., & Quintero, A. (2016). La escritura como práctica situada en el primer ciclo:

promoción de procesos cognitivos y metacognitivos. *Cuadernos de Lingüística*

Hispanica, 189-206. Doi: <https://www.redalyc.org/pdf/3222/322246463010.pdf>

Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la

investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 251-268. Doi:

<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173553246015.pdf>

Pulgarín, F. (2021). *Gamificación desde las TIC para la adquisición de vocabulario en inglés en*

colegio de Soacha. Bogotá: Universidad ECCI.

<https://repositorio.ecci.edu.co/bitstream/handle/001/2463/Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quintero, S., Pérez, W., & Sertuche, A. (2021). *Implementación de la gamificación en el aula de*

inglés en el grado noveno (9º). Bucaramanga: Universidad Santo Tomas.

<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/37688/2021windyperez%2candreasertuche%2csergioquintero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Real Academia Española. (2021). *Término de Competencia*. <https://dle.rae.es/competencia>

Ríos, J. (2021). *5 tipos de personalidades que no pueden faltar en un equipo de trabajo*. Santiago de Chile: People Officer en Nubox Chile.

Sailer, M., Hense, J., Mayr, S., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior*, 371-380.

<https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>

Sánchez, F. J. (2015). *Gamificación*. España: Universitat de València.

Shindler, J. (2007). *Transformative Classroom Management*. Pearson Allyn & Bacon Press.

Tamayo, M. (1999). *La Investigación. Serie Aprender a Investigar*.

Thousand, J., Villa, A., & Nevin, A. (1994). *Creativity and Collaborative Learning*.

Trejo, H. (2021). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma.

Educación y Educadores, 611-633. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v23n4/2027-5358-eded-23-04-611.pdf>

Universidad de Guadalajara. (2019). *Toma de decisiones*. México: Centro Universitario de Tonolá. doi:

http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/toma_de_decisiones_0.pdf

- Vallerand, R. J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 239-250.
Doi:10.1037/h0079930
- Verhoeff, T. (1999). The Role of Competitions in Education. Faculty of Mathematics and Computing Science. *Eindhoven University of Technology*.
- Vockell, E. (2004). *Educational Psychology: a Practical Approach*. Purdue University.
- Weidinger, A., Spinath, B., & Steinmayr, R. (2016). Why does intrinsic motivation decline follow negative feedback? The mediating role of ability self-concept and its moderation by goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 117–128. Doi: 10.1016/j.lindif.2016.01.003
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.
- Yu, F. Y., Chang, L. J., Liu, Y. H., & Chan, T. W. (2002). Learning Preferences towards ised Competitive Modes. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 341-350.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b34e582c685e96e959c4a9390fd0202d32e19415>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2010). *Gamification by Design: Implementing Game*. O'Reilly.
- Zimmerman, B. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Anexos https://docs.google.com/document/d/1WAJXrAdUQEarN4EdkV4ZZGels-i3pXKE/edit?usp=share_link&oid=105998387433811658675&rtpof=true&sd=true