

Universidad Santo Tomás
División de Ciencias Sociales y Educación
Facultad de Educación
Doctorado en Educación

Gamificación Educativa: una estrategia para fortalecer el aprendizaje del inglés
como lengua extranjera en el Siglo XXI en estudiantes de educación media y extra-edad.

Jose Alexander Villa Diaz

Bogotá, 3 de mayo de 2026

Gamificación Educativa: una estrategia para fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Siglo XXI en estudiantes de educación media y extra-edad.

Jose Alexander Villa Diaz

Director: Ed.D. Oscar Leonardo Acero Ordoñez

Codirector: José Humberto Guerrero Rodríguez. QEPD

Línea de investigación: Educación, Cultura y Sociedad

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

Bogotá, 3 de mayo de 2026

Tesis aprobada por:

Director de la tesis: _____

Jurados:

Nombre y firma

Nombre y firma

Nombre y firma

Agradecimientos: Agradezco a Dios, a Jesús, al Divino Niño y a la Virgen María por ser mi guía y sostén en este camino doctoral.

A mis padres, Obeida y Sabiniano, por su amor desde el cielo y por enseñarme que el conocimiento crece en la disciplina y la fe.

A mis hermanos, Marisol, Liliana, Frank, Sabiniano, Gloria, Delver, Jairo, por su compañía sincera y sus palabras de aliento.

A Nubia, por caminar conmigo con amor, paciencia y esperanza, recordándome que este esfuerzo está lleno de sentido.

Finalmente, en memoria al Doctor Humberto Guerrero, cuya sabiduría, orientación y generosidad intelectual fueron fundamentales en este proceso.

Tabla de contenido

Contenido

Resumen	9
Abstract.....	11
Capítulo I.....	13
1.1 Planteamiento del problema	13
1.2 Pregunta de investigación.....	19
1.3 Objetivos.....	19
1.3.1 Objetivo general.....	19
1.3.2 Objetivos específicos	19
1.4 Justificación	20
Capítulo II.....	23
2.1 Estado de la Cuestión	23
2.1.1 Revisiones sistemáticas o literarias.....	24
2.1.2 Gamificación análoga	27
2.1.3 Gamificación digital	30
2.1.4 Gamificación mixta.....	35
2.1.5 Gamificación virtual	38
2.1.6 Evaluación e impacto de la gamificación	41
2.1.7 Síntesis: tendencias, tensiones y vacíos.	44
Capítulo III	47
3.1 Marco Teórico	47
3.1.1 El juego	47
3.1.2 Gamificación.....	49
3.1.3 Gamificación en educación.....	49

3.1.4 Motivación	52
3.1.5 El lenguaje	56
3.1.6 Teorías del aprendizaje	58
3.1.7 Teorías del aprendizaje del inglés.....	60
3.2 Marco Conceptual y Categorical.....	63
3.2.1 Marco común europeo	63
3.2.2 Habilidades lingüísticas	64
3.2.3 Nivel A1.....	66
3.2.4 Gamificación personalizada.....	67
3.2.5 Videojuegos educativos y juegos serios	68
3.2.6 Narrativa	70
3.2.7 Cocreación	74
3.2.8 El modelo MDA: fundamentos y estructura	76
Capítulo IV	79
4.1 Marco Metodológico	79
4.1.1 Paradigma de investigación	79
4.1.2 Enfoque metodológico	80
4.1.3 Método de investigación.....	81
4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información	81
4.2.1 Pretest.....	83
4.2.2 Chismógrafo gamer.....	84
4.2.3 Grupos focales	89
4.2.4 Test escala tipo Likert.....	91
4.2.5 Grupo Control	92
4.2.6 Postest	92

4.3 Estrategia de investigación	94
4.4 Aplicaciones del Modelo MDA en el videojuego	97
4.5 Población	100
4.6 Aspectos éticos	102
4.6.1 Principios éticos aplicados en la investigación.....	103
Capítulo V	106
5.1 Análisis y sistematización de datos	106
5.2 Recolección de datos	107
5.2.1 Proceso de vaciamiento, codificación y análisis de datos	108
5.3 Categorías	109
5.3.1 Motivación y compromiso	109
5.3.2 Competencias lingüísticas A1	110
5.3.3 Narrativa y Cocreación	112
5.3.4 Gamificación Personalizada.....	112
5.3.5 Categorías emergentes	113
5.3.6 Articulación entre objetivos específicos y categorías de análisis	114
5.4 Análisis instrumento chismógrafo gamer	116
5.5 Desarrollo del videojuego WAREGLISH	135
5.5.1 Cocreación estudiantil aplicada al diseño	137
5.5.2 Aplicación del modelo MDA.....	140
5.5.3 Narrativa y estructura de la historia	142
5.5.4 Desarrollo en Genially	145
5.5.5 Desarrollo en unity 2D.....	153
5.6 Análisis de resultados	157
5.6.1 Análisis Grupos focales	157

5.6.2	Análisis resultados pretest y posttest	162
5.6.2.1	Análisis de resultados pretest y posttest jornada diurna	163
5.6.2.2	Análisis de resultados pretest y posttest jornada nocturna.....	165
5.6.3	Comparación grupo experimental y grupo control	166
5.6.4	Análisis encuestas tipo Likert	168
5.7	Análisis comparativo entre jornadas: diurna y nocturna	171
5.7.1	Análisis comparativo del instrumento chismógrafo gamer	172
5.7.2	Contrastación de hallazgos en los grupos focales.....	175
5.7.3	Comparación de resultados pretest y posttest	176
5.7.4	Análisis comparativo de las escalas tipo Likert.....	177
5.8	Relación de resultados con categorías	180
5.8.1	Motivación y compromiso	181
5.8.2	Competencias lingüísticas A1	182
5.8.3	Narrativa y cocreación.....	183
5.8.4	Gamificación personalizada.....	184
5.8.5	Categorías emergentes	185
Capítulo VI		187
6.1	Discusión de los resultados	187
6.1.1	El problema de partida y la gamificación como respuesta	187
6.1.2	La motivación: teoría y realidad en el aula.....	189
6.1.3	La Cocreación Mediada por IA.....	190
6.1.4	Fortalecimiento de Habilidades Lingüísticas.....	191
6.1.5	Convergencias, Divergencias y Aportes	192
Capítulo VII		195
7.1	Conclusiones.....	195

7.2 Síntesis de hallazgos.....	195
7.3 Aportes al Campo del Conocimiento.....	197
7.3.1 Aporte Epistémico	197
7.3.2 Aporte Metodológico	198
7.3.3 Aporte Práctico y Social:	199
7.4 Diferenciación e Impacto Poblacional.....	199
7.5 Reflexiones Críticas.....	200
7.6 Recomendaciones y Prospectiva Investigativa.....	201
Referencias	204
Anexos	223
Anexo A prueba diagnóstica	223
Anexo B parte 1 Chismógrafo Gamer	228
Anexo B parte 2 chismografía inicial	230
Anexo C grupos focales	232
Anexo D Escala tipo Likert.....	233
Anexo E posttest	236
Anexo F acceso WAREGLISH	240

Lista de tablas

Tabla 1 Niveles de competencia nivel A1 MCER.....	66
Tabla 2 Instrumentos de recolección de información.....	82
Tabla 3 Resultados SPSS alfa de Cronbach prueba diagnostico pretest	84
Tabla 4 Resultados SPSS alfa de Cronbach postest.	93
Tabla 5 Matriz de vaciamiento o integración de proceso de investigación	94
Tabla 6 Fases de la investigación.	96
Tabla 7 Categorías de desarrollo videojuego educativo para la enseñanza del inglés nivel A1.	98
Tabla 8 Articulación entre objetivos específicos y categorías de análisis.	115
Tabla 9 Categorías nombres de personajes chismografo.....	118
Tabla 10 Personajes individuales más mencionados.	119
Tabla 11 Categorías nombres de villanos chismografo.	120
Tabla 12 Personajes individuales más mencionados	120
Tabla 13 Categorías de sugerencias de los estudiantes para el videojuego	134
Tabla 14 Resumen decisiones de cocreación	140
Tabla 15 Resumen menciones por categorías grupos focales	159
Tabla 16 Estadística descriptiva pretest y postest jornada diurna.	163
Tabla 17 Resultados de la prueba t para muestras relacionadas (pretest – postest) jornada diurna	163
Tabla 18 Correlación de Pearson entre pretest y postest en la jornada diurna.	164
Tabla 19 Estadística descriptiva pretest y postest jornada nocturna.	165
Tabla 20 Resultados de la prueba t para muestras relacionadas (pretest – postest) jornada nocturna.	165
Tabla 21 Correlación de Pearson entre pretest y postest en la jornada nocturna.	166
Tabla 22 Estadísticas descriptivas de los grupos en el postest	167
Tabla 23 Prueba t para muestras independientes grupo experimental y de control.....	167
Tabla 24 Resumen frecuencias encuestas tipo Likert.....	169
Tabla 25 Resumen de menciones por jornada	175
Tabla 26 Comparación medidas entre jornada diurna y nocturna	176
Tabla 27 Resultados prueba chi- cuadrado encuesta tipo Likert	179

Lista de figuras

Figura 1 Resultados de Saber 11 por nivel socioeconómico en la prueba de inglés.	15
Figura 2 Resultados prueba Saber 11 en inglés de la IED en estudio.	17
Figura 3 Número de investigaciones consultadas por categorías de análisis	23
Figura 4 Resultados pregunta ¿Cuál es tu edad?	117
Figura 5 Resultados pregunta ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés?	117
Figura 6 Resultados pregunta ¿Qué impulsa a cada personaje a aprender el idioma inglés?	121
Figura 7 Resultados pregunta ¿Qué tipo de música te gustaría que predominara en el juego?	122
Figura 8 Resultados pregunta ¿Qué estilo visual te gustaría para los escenarios?	123
Figura 9 Resultados pregunta ¿En qué ciudades y lugares te gustaría que se desarrollara el juego?	124
Figura 10 ¿Qué género de videojuego te gustaría más?	125
Figura 11 Resultados pregunta ¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos? ...	126
Figura 12 Resultados pregunta ¿Cómo avanzarán los jugadores en el juego?	127
Figura 13 Resultados pregunta ¿Qué tipo de recompensas obtendrán los jugadores al completar objetivos?	129
Figura 14 Resultados pregunta ¿Para qué o porque crees que te serviría aprender inglés?	130
Figura 15 Resultados pregunta ¿Qué te motiva a aprender inglés?	131
Figura 16 Resultados pregunta ¿Qué se te dificulta al aprender inglés?	132
Figura 17 Resultados pregunta ¿Qué aspectos del inglés te resultan más difíciles?	133
Figura 18 Esquema de flujo general diseño del videojuego	137
Figura 19 Prototipo en papel realizado por estudiantes	143
Figura 20 Avatares finales realizados con IA	144
Figura 21 Storyboard narrativo del videojuego con escenas en español e inglés.	144
Figura 22 Imagen mundo inicial videojuego WAREGLISH	145
Figura 23 Interfaz mundo de Brayan	145
Figura 24 Interfaz mundo de María	146
Figura 25 Interfaz mundo de Lionel	146

Figura 26 Interfaz mundo de José	147
Figura 27 Interfaz mundo de Daniel.....	147
Figura 28 Interfaz mundo final.....	148
Figura 29 Brayan: actividades de listening con respuestas cortas.....	148
Figura 30 María: completar huecos (fill in the blanks)	149
Figura 31 Lionel: ordenar textos	149
Figura 32 José: verdadero o falso	150
Figura 33 Daniel: preguntas de selección múltiple con imágenes	150
Figura 34 Lionel: minijuego de caidalibre nivel A1	151
Figura 35 José: juego de vocabulario nivel A1	152
Figura 36 Daniel: emparejar.....	152
Figura 37 Código C# mundo de Brayan.....	154
Figura 38 Desarrollo interfaz mundo de Brayan	155
Figura 39 Código C# mundo de María.....	156
Figura 40 Desarrollo interfaz mundo de María	156
Figura 41 Nube de palabras grupos focales.....	161
Figura 42 Gráfico de barras resultados encuesta tipo likert	170
Figura 43 Nube de palabras generada en ATLAS.ti estudiantes jornada nocturna.....	173
Figura 44 Nube de palabras generada en ATLAS.ti estudiantes jornada diurna.....	174
Figura 45 Grafica resultados chi- cuadrado comparación entre jornadas	179

Resumen

En la actualidad, a pesar de los múltiples esfuerzos que se han realizado para incrementar las habilidades lingüísticas del idioma inglés en Colombia, particularmente en la educación pública de Bogotá, no se ha logrado. Continúa existiendo una gran cantidad de alumnos que obtienen resultados desfavorables en pruebas estandarizadas Saber 11, con desempeños entre A- y A1. Esto, a pesar de haber pasado por una formación en esta lengua durante lo que llevan de su vida escolar (primaria y bachillerato). Esta situación ha motivado a docentes e investigadores a explorar nuevas maneras, estrategias y herramientas que contribuyan a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, el aula ha comenzado a transformarse mediante la implementación de estrategias centradas en el crecimiento del pensamiento crítico, la creatividad, las competencias comunicativas y la colaboración. Entre ellas, la gamificación sobresale por su capacidad para generar motivación, compromiso y participación, convirtiéndose en un medio eficaz para obtener la atención y la curiosidad de los jóvenes.

Múltiples investigaciones han corroborado que la gamificación mejora las dinámicas de aula y favorece el aprendizaje de manera significativa. A partir de estas evidencias, la presente tesis doctoral asumió la gamificación educativa como una estrategia fundamental para fortalecer la motivación y el desempeño académico en la enseñanza del inglés en niveles de educación media y en programas de formación por ciclos (extra-edad en jornada nocturna). Con este propósito se diseñó un videojuego educativo cocreado junto con los estudiantes, integrando sus contextos, intereses y necesidades, con el fin de resignificar su relación con el idioma y superar las barreras motivacionales que dificultan su aprendizaje.

El proceso se desarrolló bajo una metodología mixta que combinó instrumentos cuantitativos y cualitativos, como pruebas diagnósticas, encuestas tipo Likert, grupos focales, observaciones y chismógrafo, los cuales permitieron analizar de forma integral la incidencia del videojuego en el aprendizaje.

Los resultados de la investigación evidenciaron el poder transformador de la gamificación personalizada y cocreada en el aprendizaje del inglés, permitiendo que los estudiantes se sintieran parte activa del proceso, aportando ideas, contextos y narrativas que dieron forma al videojuego educativo y fortalecieron su sentido de pertenencia. La motivación se consolidó como motor fundamental del aprendizaje, al tiempo que la creatividad y la participación cobraron un nuevo valor dentro del aula. El uso de herramientas digitales y de inteligencia artificial amplió las posibilidades del docente, favoreciendo una enseñanza más cercana, dinámica y significativa, de esta manera la propuesta demostró que es posible resignificar la enseñanza del inglés, convirtiendo a los estudiantes en constructores de su proceso formativo.

Palabras Clave: Gamificación educativa, aprendizaje del inglés, motivación, tecnologías de aprendizaje.

Abstract

At present, despite multiple efforts to strengthen English language skills in Colombia particularly within Bogotá's public education system such objectives have not been fully achieved. A large number of students continue to obtain low results on standardized tests such as Saber 11, with performance levels between A- and A1, even after receiving English instruction throughout their entire school life (primary and secondary). This persistent gap has motivated teachers and researchers to explore new strategies, methodologies, and tools that contribute to more effective teaching and learning processes. Consequently, the classroom has begun to transform through the implementation of approaches centered on critical thinking, creativity, communicative competence, and collaboration. Among these, gamification stands out for its ability to foster motivation, engagement, and participation, becoming an effective means to capture students' attention and curiosity.

Numerous studies have confirmed that gamification enhances classroom dynamics and significantly supports learning. Building on this evidence, the present doctoral thesis adopts educational gamification as a core strategy to strengthen motivation and academic performance in English language learning within secondary education and flexible cycle programs for extra-age students attending evening sessions. For this purpose, an educational videogame was co-created with students, integrating their contexts, interests, and needs to help them reframe their relationship with the language and overcome motivational barriers that hinder their learning.

The process was developed under a mixed methodology that combined quantitative and qualitative instruments, such as diagnostic tests, Likert-type surveys, focus groups,

observations and gossip columns, which allowed for a comprehensive analysis of the impact of video games on learning.

The results revealed the transformative power of personalized and co-created gamification in English learning, allowing students to become active participants in their educational process by contributing ideas, contexts, and narratives that shaped the videogame and strengthened their sense of belonging. Motivation emerged as a key driver of learning, while creativity and participation gained renewed relevance within the classroom. The integration of digital tools and generative artificial intelligence expanded teachers' possibilities, fostering a closer, more dynamic, and meaningful teaching process. In this way, the project demonstrated that it is possible to redefine English teaching, turning students into genuine builders of their own learning experience.

Keywords: Educational gamification, English learning, motivation, learning technologies.

Capítulo I

1.1 Planteamiento del problema

La lengua inglesa como lengua de referencia global ha adquirido una posición predominante en el escenario mundial, desempeñando un papel central en la comunicación y en campos como la comunidad científica, el ámbito tecnológico, el sector comercial y la educación. Actualmente, el acceso a la información ha cambiado de manera significativa en comparación con años anteriores; en este contexto, los estudiantes adquieren gran parte de sus conocimientos de forma informal. Ellos ya no son solo consumidores, sino también productores de contenidos a través de diversos medios digitales como redes sociales, foros, blogs y páginas web. En consecuencia, los modelos tradicionales son cada vez menos prácticos para captar y motivar a los jóvenes (Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación, 2016). Paralelamente, el aprendizaje del inglés puede definirse como las transformaciones en el comportamiento social de un individuo que resultan de su compromiso en una experiencia educativa.

Las instituciones educativas en Colombia se han caracterizado por incluir en sus programas la enseñanza del inglés. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2005, en adelante MEN), el aprendizaje de esta lengua en un mundo interconectado —ser bilingüe o multilingüe— se ha convertido en un elemento imprescindible para el ámbito educativo, laboral y de convivencia. En el país, tradicionalmente se incluye la instrucción en idiomas extranjeros (inglés, francés, alemán e italiano) con el propósito de que los alumnos adquieran una perspectiva pluralista del conocimiento global y reconozcan la diversidad. De modo que aprender una lengua extranjera se relaciona directamente con el desempeño

académico y aborda tres ejes para alcanzar esta meta: (a) el conocimiento de otras asignaturas y las exigencias de la educación superior, (b) los desafíos laborales y (c) los avances tecnológicos, científicos y culturales. En consecuencia, quien domine el idioma tendrá mayores posibilidades de integrarse en la sociedad internauta actual.

Los aportes del bilingüismo para mejorar las habilidades del educando colombiano integran la capacidad de construir pensamientos en la lengua meta y desarrollar competencias ciudadanas y científicas, lo cual facilita la investigación (MEN, 2005). A esto se añade que Gómez y Huertas (2020) sostienen que la comprensión de una segunda lengua es fundamental para aumentar la competitividad en una sociedad globalizada. En relación con tales habilidades lingüísticas, el aprendizaje del inglés posee elementos útiles para diversos contextos. Al respecto, Aldana (2018) señala que en la última década ha surgido un creciente interés por mejorar el desempeño en la lengua extranjera, vinculando al estudiante con problemas de carácter social, cultural y ambiental de relevancia local y global.

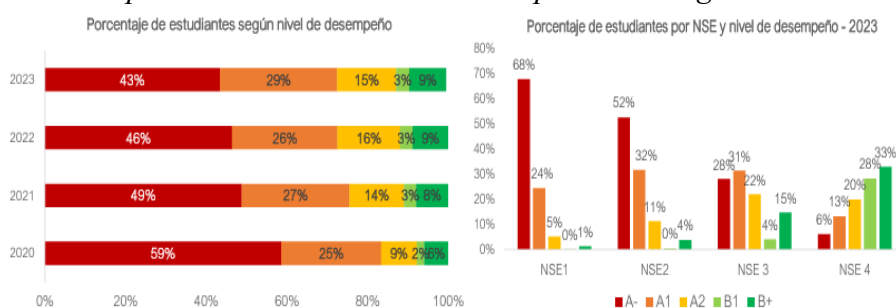
Para ilustrar mejor este panorama, parte de la cuestión de esta investigación se centra en el análisis de los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes estandarizados como Saber 11. Según cifras de la Fundación Empresarios por la Educación y el Observatorio de Gestión Educativa (FExE, 2023), en las pruebas presentadas durante el año 2023 se evaluaron 563.853 estudiantes de establecimientos públicos y privados del país. Entre sus hallazgos, destaca que la calificación promedio global se incrementó en 2,4 puntos en comparación con 2022. Asimismo, se observó una leve mejora en las demás áreas del saber, con un avance especialmente notable en inglés. Esta variación refleja, en gran medida, la influencia de dinámicas estructurales relacionadas con brechas socioeconómicas, geográficas, sectoriales y de género. Respecto a la distribución por regiones, el reporte señala que: (a) la zona con

mayor desempeño fue la región Central, con un promedio de 267 puntos; mientras que (b) el nivel más bajo se registró en la Amazonía, con una media de 234 puntos (FExE, 2023).

La prueba de inglés en el examen Saber 11 se alinea con los niveles A1, A2, B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). Con base en los resultados, el ICFES organiza a los estudiantes en cinco categorías de rendimiento: A–, A1, A2, B1 y B+. Debido a que se identifica una parte de la población por debajo del nivel A1, se incluye el nivel A– para representar desempeños mínimos en vocabulario y estructuras gramaticales; asimismo, se emplea el nivel B+ para aquellos estudiantes que superan el nivel B1 (ICFES, 2022). Actualmente, esta prueba evalúa a todos los estudiantes de grado undécimo al culminar la educación media, ya sea en modalidad regular o en programas de extra-edad en jornada nocturna. No obstante, se han evidenciado bajos resultados en el área de inglés, tal como se observa en el informe de FExE (2023), el cual analiza diversos factores ilustrados en la Figura 1.

Figura 1

Resultados de Saber 11 por nivel socioeconómico en la prueba de inglés.



Nota. Tomado de FExE (2023, p.21)

La gráfica ubicada a la izquierda permite identificar el desempeño de los estudiantes entre 2020 y 2023, periodo en el cual se evidencia una tendencia de mejora anual. Sin embargo, para 2023, el 43% de los jóvenes se ubicó en el nivel A– y el 29% en A1. Por su parte, la gráfica de la derecha presenta los resultados de 2023 según el Nivel Socioeconómico

(NSE). En este punto, el panorama resulta menos alentador: en el NSE 1 el 68% de los evaluados se encuentran en nivel A–, y en el NSE 2 esta cifra alcanza el 52%. Por el contrario, en el NSE 4 solo el 6% de los estudiantes se sitúan en el nivel más bajo. Lo anterior evidencia que, a pesar de los esfuerzos institucionales, aún no se alcanzan los estándares mínimos deseados en la población más vulnerable.

Las cuatro habilidades que estructuran el desempeño en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, según el MCER, son: *reading*, *writing*, *speaking* y *listening*. Este marco establece los niveles de dominio lingüístico y define los saberes y capacidades que los estudiantes deben demostrar en cada etapa. En este sentido, el nivel B1 esperado para los estudiantes de grado undécimo, implica el desarrollo de competencias comunicativas que les permitan interactuar en situaciones cotidianas de manera comprensible e independiente.

En el contexto colombiano, estos lineamientos son adoptados y adaptados por el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Bajo esta lógica, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras se articulan con el MCER para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas del país.

Bajo este marco, la problemática adquiere una dimensión particular en el Colegio Misael Pastrana Borrero, institución pública de la localidad de Rafael Uribe Uribe en Bogotá. Este centro educativo atiende a una población de educación media en jornada diurna y nocturna, donde convergen trayectorias diversas: por un lado, alumnos del sistema regular y, por otro, jóvenes y adultos en condición de extra-edad que cursan los ciclos V y VI.

Esta diferenciación resulta significativa, pues ambas poblaciones presentan condiciones educativas, sociales y motivacionales diversas que inciden en sus procesos de aprendizaje. Mientras que los alumnos de la jornada diurna siguen, por lo general, trayectorias escolares continuas, quienes asisten a la nocturna suelen presentar rezago

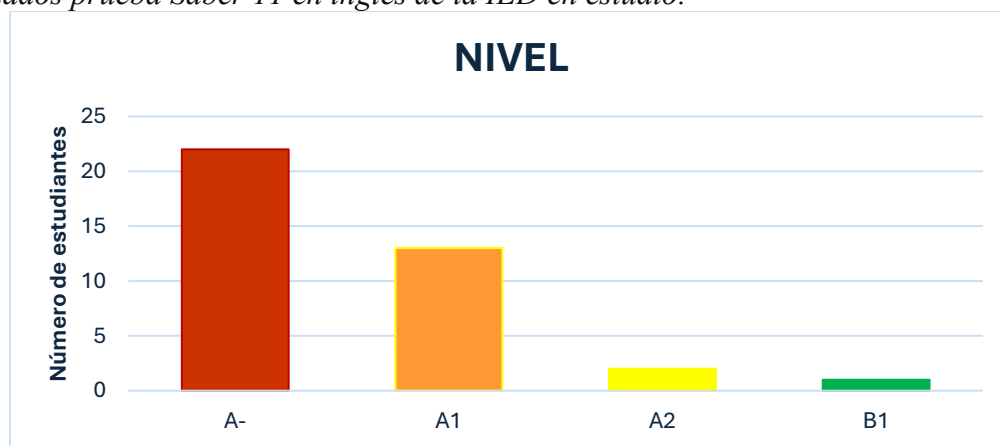
educativo, interrupciones en su escolaridad y mayores compromisos laborales o familiares. En ambos grupos predominan personas de estratos socioeconómicos 1 y 2, lo que configura un contexto de vulnerabilidad que atraviesa toda la formación.

En este escenario, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ve afectado no solo por las deficiencias estructurales del sistema educativo, sino también por la baja percepción de utilidad, la desmotivación y la escasez de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades particulares de estas poblaciones. Así, la problemática no se limita a la obtención de resultados académicos deficientes, sino que se configura como una situación compleja donde coexisten realidades diversas; lo anterior justifica la necesidad de diseñar e implementar propuestas diferenciadas.

Los resultados obtenidos por la institución muestran una tendencia similar a los reportados a nivel nacional en la prueba de inglés Saber 11. Específicamente, el 68% de los estudiantes evaluados en el año 2023 se encuentra en el nivel A–; este desempeño es significativamente bajo en comparación con los referentes del MCER, las metas del Programa Nacional de Bilingüismo y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), tal como se evidencia en la Figura 2.

Figura 2

Resultados prueba Saber 11 en inglés de la IED en estudio.



Nota: Elaborada con datos de ICFES (2022).

Esta situación no solo se evidencia a nivel teórico, sino que se manifiesta en las dinámicas cotidianas del aula. Tras el COVID-19, el investigador observó que, a pesar de la resiliencia demostrada, los estudiantes enfrentan dificultades persistentes; la clase de inglés no presenta una diferencia notable respecto a otras asignaturas. Los alumnos suelen mostrar falta de preparación y un ambiente disperso.

En el grado décimo los estudiantes están dispersos y el ambiente carece de interacción y dinamismo. Se escucha un; *What's up?* y se perciben silencios. Surge la pregunta: “¿Cuántos años han tenido clase de inglés en la escuela?” Algunas voces responden en castellano: “diez años”, “cinco años”, “en primaria no tuvimos”. Acto seguido, el investigador dijo: *“I hope you are great today. I am your teacher of communicative skills... now you are gonna do your personal presentation...”*. Se escucharon voces sorprendidas: “¿Qué está diciendo el profe?”, evidenciando un vacío cognitivo significativo: los estudiantes expresan no entender el contenido.

A partir de las observaciones en la clase de *Communicative Skills* que se imparte en inglés y no sobre el inglés, se notó que los alumnos de media vocacional carecen de las habilidades para expresar los saberes del *syllabus*. Al indagar nuevamente: “¿Jóvenes, a qué se debe esto?”, los estudiantes reiteraron: “no se entiende, profe, lo que se dice en la clase en inglés”. Incluso en la jornada nocturna, bajo la luz de la luna, los estudiantes en extra-edad manifiestan haber aprendido expresiones de manera empírica, pero surge la interrogante: ¿han aprendido empíricamente o son autodidactas? En suma, el bajo rendimiento se vincula a la falta de motivación, enfoques tradicionales y la brecha socioeconómica abismal reportada por FExE (2023).

De esta manera, la problemática de la presente investigación se focaliza en tres puntos específicos: primero, los bajos resultados de los estudiantes de instituciones públicas en los

niveles de media y formación por ciclos en pruebas estandarizadas como Saber 11; segundo, la incidencia de la motivación intrínseca y extrínseca, cuyos niveles actuales interfieren en los procesos académicos y se manifiestan en un desempeño limitado de la lengua inglesa; y, por último, la implementación de estrategias pedagógicas que no se adaptan al contexto ni a las necesidades reales de la población.

1.2 Pregunta de investigación

A partir de la identificación de la problemática, el planteamiento del problema se centró en mejorar las habilidades lingüísticas en inglés a un nivel A1 para estudiantes de educación media y formación por ciclos en jornada nocturna, por lo cual se construyó la pregunta que guio esta investigación.

¿Cómo abordar la desmotivación y el bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante el uso de la gamificación personalizada en estudiantes de educación media y extra-edad en instituciones públicas de educación en Bogotá?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Proponer una estrategia de gamificación que mejore la motivación de los estudiantes de educación media y extra-edad a la vez que fortalezca las habilidades lingüísticas para lograr un nivel A1 en el dominio del idioma inglés, a través de un videojuego cocreado.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Analizar los niveles de dominio de las habilidades lingüísticas del inglés orientadas a estudiantes de educación media y educación por ciclos (extra-edad).

2. Diseñar la estrategia de gamificación partiendo de los intereses y contexto de los estudiantes en educación media y extra-edad, para fortalecer la motivación y la didáctica que se emplea en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés.
3. Evaluar la efectividad de la estrategia de gamificación en la adquisición del nivel A1 de inglés en estudiantes de educación media y extra-edad, analizando su impacto en la motivación, eficacia, eficiencia y desarrollo de habilidades lingüísticas.

1.4 Justificación

El enfoque de esta tesis se dirige a fortalecer las cuatro habilidades del inglés en la institución objeto de estudio. Su intención es promover la consolidación de competencias básicas que permitan al estudiante expresar sus pensamientos en inglés, empleándolo como un idioma mediador del conocimiento. En este sentido, la necesidad de implementar estrategias innovadoras no responde únicamente a una tendencia pedagógica, sino a las particularidades de la población estudiantil en sus distintas modalidades.

Tanto los alumnos de la jornada diurna como aquellos en condición de extra-edad presentan dificultades significativas en el aprendizaje, evidenciadas en bajos niveles de desempeño a pesar de su permanencia prolongada en el sistema educativo. En la jornada diurna, se observan procesos que no logran consolidar las competencias comunicativas esperadas; esto refleja limitaciones en las metodologías tradicionales y una falta de apropiación significativa del idioma. Por su parte, los estudiantes de la jornada nocturna enfrentan, además, trayectorias educativas discontinuas y condiciones sociales que inciden críticamente en su formación.

En ambos escenarios, se evidencia una baja motivación hacia el aprendizaje del inglés y una desconexión entre las prácticas pedagógicas y los intereses estudiantiles. Por tanto, resulta necesario incorporar estrategias que promuevan la participación activa, el

compromiso y la contextualización del aprendizaje. En este marco, la gamificación educativa se configuró no solo como una alternativa didáctica innovadora, sino como una respuesta pertinente a las necesidades de estas poblaciones. Esto se logró al integrar elementos de motivación, interacción y personalización que favorecen el desarrollo de habilidades comunicativas.

Lo anterior se alcanzó a través de la aplicación de estrategias y el desarrollo de un videojuego cocreado, el cual permitió a los estudiantes participar activamente en la identificación de sus propias necesidades. Este enfoque es novedoso, ya que desarrolló habilidades sociales en los alumnos y abordó los desafíos de su proceso de aprendizaje desde cuatro ejes fundamentales: la didáctica, la motivación, el contexto y la tecnología (videojuegos).

Desde una perspectiva didáctica, y considerando al educando como sujeto del saber en la sociedad actual, Jordán (2012) afirma que “la educación tradicional se encuentra en las primeras etapas de una transición desde un modelo educativo institucionalizado, formal y estático hacia un entorno de aprendizaje innovador, informal, dinámico y más social” (p. 2). Bajo esta premisa, la incorporación de componentes de los videojuegos puede fortalecer el rendimiento escolar y la motivación de los alumnos. Asimismo, la didáctica ha evolucionado de ofrecer prescripciones técnicas a convertirse en un vehículo de análisis pedagógico orientado por el docente; esto permite decidir hacia dónde moverse partiendo de la praxis, la autorregulación y la interdisciplinariedad. En términos de motivación, Orihuela (2019) indica que “una de las estrategias de aprendizaje que puede contribuir a mejorar la motivación, concentración e involucración que se necesitan en el aprendizaje de una lengua extranjera es la gamificación” (p. 6).

El entorno social es fundamental para el éxito de este enfoque investigativo. Recientemente, diversos investigadores han buscado personalizar la gamificación para crear entornos que se adapten con mayor precisión a los perfiles y preferencias de los usuarios. Actualmente, las tipologías de jugadores representan las características más investigadas en la gamificación personalizada; esto indica que las preferencias sobre los diseños dependen intrínsecamente de los tipos de usuario (Vasconcelos et al., 2022).

En el contexto actual, la era tecnológica presenta una tendencia donde los videojuegos se consolidan como escenarios de aprendizaje. Estos permiten que los estudiantes experimenten y se estimulen de manera segura mediante situaciones reales simuladas, al tiempo que facilitan la construcción de conocimientos. Así, se convierten en una poderosa herramienta educativa, no solo por sus gráficos o su componente de entretenimiento, sino también por la posibilidad de integrar en ellos contenidos con objetivos pedagógicos y sociales (López, 2016, citado en Chávez et al., 2022).

Es así como el aporte y alcance de esta tesis se centró en la creación y aplicación de una estrategia de gamificación basada en el modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*), desarrollado por Hunicke et al. (2004). Este modelo proporciona las bases para la construcción y el diseño de videojuegos. El propósito de la estrategia fue fortalecer las habilidades en lengua inglesa en escenarios escolares y no escolares, simultáneamente, propiciar valores como la alegría, el interés, la autoestima y la competitividad en un marco de armonía y sana convivencia.

Capítulo II

2.1 Estado de la Cuestión

Para identificar investigaciones relacionadas con la gamificación educativa en el aprendizaje del inglés incluyendo estudios observacionales, revisiones de literatura y diseños experimentales, se realizaron búsquedas en bases de datos como Scopus, ScienceDirect, ERIC, Dialnet, SciELO y Web of Science. Para ello, se empleó la siguiente ecuación booleana: *(education AND gamification OR gamify OR gameful) AND (learning AND english)*. El criterio de selección principal incluyó artículos publicados entre 2021 y 2025; no obstante, se consideraron trabajos previos relevantes, dado que la producción científica sobre gamificación educativa surge después del 2010.

A partir de la pregunta de investigación, se implementó el modelo PRISMA para organizar, recopilar y analizar los estudios hallados. Debido al alto volumen de propuestas encontradas, se seleccionaron y analizaron 100 investigaciones, las cuales se clasificaron en seis categorías: revisiones sistemáticas o literarias, gamificación análoga, gamificación digital, gamificación virtual, gamificación mixta, y evaluación e impacto de la gamificación. La distribución de estas investigaciones por categoría se detalla en la Figura 3.

Figura 3

Número de investigaciones consultadas por categorías de análisis



Nota. Elaboración propia (2025).

Seguidamente, se desarrolló un análisis profundo de cada categoría con el fin de destacar aquellas investigaciones y propuestas pertinentes para la estructuración de la presente tesis. Este ejercicio permitió identificar los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la estrategia de gamificación, asegurando su coherencia con los objetivos planteados.

2.1.1 Revisiones sistemáticas o literarias

Las revisiones sistemáticas o literarias son investigaciones que analizan, sintetizan y recopilan las evidencias existentes sobre un tema específico mediante una metodología rigurosa. De esta manera, brindan una visión clara y objetiva del estado actual de la cuestión. En la búsqueda realizada sobre gamificación educativa en el aprendizaje del inglés, se identificaron 26 artículos (de los 100 consultados) que corresponden a esta tipología, entre los cuales destacan los siguientes estudios:

Ortiz et al. (2018) realizan una revisión teórica en la que documentan los beneficios de la gamificación y su aplicación en la escuela. Los resultados de este estudio evidencian

que dichos procesos generan ventajas en el aprendizaje, tales como el aumento de la motivación y la inmersión, lo que optimiza la planificación de las situaciones de aula. Igualmente, la interactividad favorece el compromiso y la socialización, logrando que las clases sean actividades estimulantes para los estudiantes (p. 1).

En este contexto, la educación del siglo XXI enfrenta retos ante nuevas formas de pensar la realidad, reformas educativas, máquinas que aprenden y tendencias globales. Dado que el mundo globalizado exige competitividad basada en el conocimiento, se resalta el papel de la educación en la formación de sujetos universales del saber. Al respecto, uno de los impactos cruciales es “la preparación del conjunto de la sociedad para incorporar los avances tecnológicos con el fin de utilizarlos para mejorar la calidad de vida, es una condición para evitar la acción de nuevos elementos selectivos y de desigualdad social” (Mello, 1993, p. 3).

Molina et al. (2021) realizan un estudio cuyo propósito es el análisis de la gamificación concebida como una estrategia didáctica orientada a la enseñanza de la lengua inglesa (p. 723). La investigación señala que su implementación contribuye a fortalecer el aprendizaje al utilizar el juego como detonante de la curiosidad. Asimismo, se reconoce que el dominio del inglés es una necesidad imperativa, dado que este idioma se emplea universalmente para la difusión de avances científicos, tratados comerciales y postulados académicos. Por ello, resulta fundamental que los educadores apliquen actividades de mayor eficacia que potencien la capacidad de expresión de los educandos; en este escenario, la gamificación se posiciona como un aliado valioso mediante el uso de plataformas lúdicas como Kahoot o Quizizz.

Gómez y Urraco (2022) realizaron un estudio titulado “Relación entre los videojuegos, las aplicaciones y la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera”. En esta investigación, los autores analizan los vínculos entre el universo de los

videojuegos, la enseñanza del inglés y la adquisición de lenguaje. Asimismo, establecen la importancia de conectar los contenidos didácticos con los saberes previos de los estudiantes, donde los videojuegos actúan como un puente pedagógico al formar parte de la cotidianidad juvenil. Por otra parte, examinan aplicaciones diseñadas para dispositivos móviles como *smartphones* y *tablets* (p. 63), evidenciando un aporte significativo al integrar las tecnologías y el juego en el aula para fortalecer el aprendizaje del idioma.

Lozada y Betancourt (2017) presentan un artículo donde exponen cómo la gamificación constituye una alternativa a la educación tradicional, especialmente en contextos universitarios. Su revisión sistemática revela que las áreas de ingeniería y arquitectura lideran la producción bibliográfica y el uso de elementos comunes, tales como simulaciones y sistemas de puntuación. Los autores identifican que la gamificación se implementa bajo dos modalidades: como complemento a los métodos tradicionales de enseñanza o mediante aulas totalmente gamificadas (p. 120). En ambas opciones, se trazan objetivos específicos y se integran elementos lúdicos para alcanzarlos; esto actúa como un potenciador para motivar y captar la atención del alumnado en su proceso formativo, apoyado en las TIC y en aplicaciones lúdicas.

Latorre y Marín (2023), en su estudio titulado “Gamificación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, presentan una revisión sistémica sobre la contribución de esta estrategia a los procesos formativos, específicamente en el aprendizaje del español. Entre sus conclusiones, destacan que la gamificación educativa es una técnica que optimiza los resultados de aprendizaje al aprovechar el potencial intrínseco de los juegos. Asimismo, los autores subrayan la importancia de considerar tanto las características individuales de los estudiantes como los estilos docentes, factores que inciden en el desarrollo del aprendizaje en sus dimensiones emocional, psíquica, intelectual y física (p. 171).

Labañino et al. (2024), en su reciente revisión, demuestran que los videojuegos serios poseen una mayor capacidad para captar la atención del público en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales. Asimismo, destacan que estas herramientas se ajustan a las particularidades de cada estudiante como edad, nivel y habilidades, por lo que resultan idóneas para jóvenes que han enfrentado dificultades persistentes bajo modelos pedagógicos convencionales.

Las investigaciones consultadas evidencian un creciente reconocimiento de la gamificación como estrategia educativa. En este sentido, Ortiz et al. (2018) la abordan desde una perspectiva general, destacando su valor pedagógico en distintos contextos. Por su parte, Gómez y Urraco (2022), junto con Labañino et al. (2024), profundizan en su aplicación mediante videojuegos y herramientas digitales, mientras que Lozada y Betancur (2017) analizan su incorporación en la educación superior. Estos autores coinciden en resaltar el potencial de la gamificación para aumentar la motivación y el compromiso, así como para impulsar la adquisición de habilidades lingüísticas, consolidándola como una estrategia con amplia proyección en los procesos formativos.

2.1.2 Gamificación análoga

Vargas (2023) define la gamificación análoga como una estrategia que combina elementos lúdicos con actividades cotidianas, empleando recursos físicos y tangibles para motivar e involucrar a los participantes. En comparación con las vertientes digitales, esta modalidad es escasamente investigada y utilizada en el ámbito académico. En la búsqueda realizada, solo se identificaron cuatro investigaciones que implementan este enfoque, las cuales se describen a continuación:

Cheng et al. (2025) analizaron los alcances de la gamificación análoga en la comprensión lectora y el disfrute del aprendizaje del inglés como lengua extranjera (*EFL*) en estudiantes universitarios. El estudio se enfocó en una población que, históricamente, manifiesta un bajo compromiso bajo modelos de enseñanza tradicionales. Mediante un diseño cuasiexperimental con 220 participantes, se comparó un grupo gamificado caracterizado por el uso presencial de puntuaciones, insignias, tableros y dinámicas grupales frente a un grupo de control. Los resultados revelaron que la estrategia gamificada optimizó notablemente la comprensión lectora a través de la colaboración y la retroalimentación inmediata. Asimismo, se observó un incremento en la motivación intrínseca, aunque el componente competitivo generó niveles moderados de estrés en algunos alumnos.

Wang (2024) presenta una propuesta que emplea la gamificación de forma práctica mediante un juego diseñado para expandir el vocabulario en las clases de inglés. En esta dinámica, los estudiantes deben inferir el significado de términos nuevos basándose en su formación y contexto, utilizando para ello sus conocimientos previos. Posteriormente, se les insta a construir oraciones y relatos breves que integren el léxico aprendido. Este enfoque fomenta la curiosidad, la creatividad y el trabajo colaborativo a través de desafíos que estimulan la motivación intrínseca. El autor resalta que la actitud del docente es un factor crucial, pues sus percepciones y experiencias determinan la disposición para la implementación efectiva. Finalmente, se concluye que, si bien la gamificación es un recurso eficaz, se requieren estudios adicionales que permitan perfeccionar su configuración en diversos escenarios educativos.

Nascimento et al. (2023) diseñaron un folleto didáctico para aplicar la gamificación análoga en aulas con recursos tecnológicos limitados, proporcionando estrategias adaptadas a diversos perfiles de estudiantes. Basado en el modelo Hexad, este material incorpora cinco

enfoques: social, ecológico, ficticio, personal y orientado al desempeño. La propuesta resalta la relevancia de la narrativa, especialmente en el diseño ficticio, al facilitar la interacción del alumno con el contenido académico y permitirle asumir roles activos como "autor" (constructor de la trama) o "actor" (quien da vida a los personajes).

Esta dinámica fortalece el compromiso y la participación al permitir que las decisiones de los estudiantes modifiquen los eventos, promoviendo así la autonomía y la creatividad. El estudio destaca que este entorno favorece perfiles específicos del modelo Hexad, tales como los *Disruptores* quienes tienden a cuestionar estructuras y explorar transformaciones, los *Socialisers* motivados por la interacción y la conexión social y los *Free Spirits*, quienes se inclinan hacia la autonomía y la exploración de dinámicas internas del sistema. Finalmente, los autores reconocen que el éxito de esta implementación sin tecnología depende de desafíos clave como la capacitación docente y la experiencia previa en gamificación.

Peng y Qin (2023) presentaron un modelo invertido gamificado que transforma la enseñanza de idiomas en un juego de mesa presencial, analizando las percepciones de los estudiantes tras su aplicación. Los hallazgos de este estudio piloto sugieren que dicha metodología es altamente funcional para docentes de inglés como segunda lengua (*ESL*) bajo un enfoque de aprendizaje combinado (*blended learning*), demostrando su efectividad en la motivación y el disfrute del proceso educativo. Si bien la retroalimentación inicial confirma la pertinencia del modelo, los autores señalan la necesidad de evaluaciones extensas para obtener conclusiones más sólidas. Futuras líneas de investigación podrían explorar la incorporación de mecánicas de juego adicionales y analizar qué grupos de edad se beneficiarían más de esta estrategia. En definitiva, el desarrollo de este modelo aporta herramientas innovadoras para la enseñanza de *ESL*.

El análisis de las investigaciones sobre gamificación análoga en la enseñanza del inglés evidencia que su implementación contribuye a la mejora de las habilidades lingüísticas y al aumento de la motivación estudiantil; esto promueve experiencias de aprendizaje significativas mediante el uso de objetos tangibles y dinámicas presenciales (Cheng et al., 2025; Wang, 2024; Peng y Qin, 2023). Asimismo, estas propuestas incorporan elementos como puntos, insignias y juegos de mesa, los cuales demuestran un alto potencial para estimular la curiosidad, la creatividad y el trabajo colaborativo, especialmente en contextos con limitaciones tecnológicas (Nascimento et al., 2023). En consecuencia, los estudios revisados destacan la relevancia del diseño pedagógico y del rol docente en la ejecución de estas estrategias, subrayando la necesidad de profundizar en su aplicación en diversos niveles educativos (Vargas, 2023).

2.1.3 Gamificación digital

En el rastreo bibliográfico realizado, se identificó un número significativo de propuestas y estudios vinculados a la gamificación digital; específicamente, 42 de las 100 investigaciones consultadas emplean esta modalidad. El alcance de estos trabajos abarca desde orientaciones para el uso o creación de aplicaciones y videojuegos, hasta la exposición de propuestas pedagógicas ya implementadas. A continuación, se describen los hallazgos más relevantes derivados de este análisis.

En el marco de las experiencias inmersivas, Martínez et al. (2024) proponen el desarrollo de un videojuego RPG (*Role-Playing Game*) en 2D, el cual emplea gráficos bidimensionales (*sprites*) en lugar de estructuras geométricas tridimensionales. Para su ejecución, se utilizaron plataformas de libre acceso como Unity y Vuforia, con el objetivo de ofrecer una experiencia donde los jugadores influyan directamente en la construcción

argumentativa y en la evolución de los protagonistas. Asimismo, esta propuesta busca fortalecer la comunicación asertiva mediante una narrativa basada en la obra *Omnia* de Laura Gallego (p. 45), logrando una integración efectiva entre el entretenimiento y los objetivos educativos.

Méndez y Pérez (2021) sostienen que el bajo compromiso estudiantil en la formación de lenguas extranjeras deriva de los modelos tradicionales de enseñanza; bajo esta premisa, sus prácticas educativas revelan que los alumnos manifiestan un marcado desinterés, al no percibir la utilidad del idioma en el mundo globalizado ni poseer las destrezas necesarias para la expresión oral o escrita. Para mitigar esta desmotivación, los autores implementaron la gamificación en sesiones sincrónicas con el fin de involucrar activamente al educando y, simultáneamente, transformar sus percepciones hacia el aprendizaje mixto (*blended learning*). Como resultado de esta intervención, se identificó que el 73% de los participantes incrementó su disfrute en las clases, mientras que un significativo 87.09% reportó mayor seguridad en los encuentros presenciales frente al 32.2% registrado en la modalidad semipresencial.

El estudio titulado “El uso de estrategias gamificadas para optimizar la adquisición del inglés”, realizado por Amaya y Bajaan (2020), tuvo como objetivo principal emplear la plataforma *Hot Potatoes* para fortalecer la motivación y los niveles de aprendizaje en un contexto universitario. Mediante este proceso investigativo, se determinó que la gamificación se sustenta en componentes esenciales sin los cuales no podría comprenderse, tales como puntos, insignias, tablas de calificación y rendimiento, misiones, avatares, elementos sociales y sistemas de recompensas. Como conclusión, se destaca que la aplicación de estos elementos optimiza la enseñanza de una lengua al incrementar el compromiso del estudiante; en esta experiencia, el juego funciona como un modelo cuyas mecánicas y dinámicas permiten a los

alumnos involucrarse en la resolución de retos, lo cual promueve competencias como la cooperación y facilita procesos simultáneos de retroalimentación.

En el artículo “La gamificación como estrategia metodológica para enseñar gramática en el contexto educativo universitario: explorando el uso de Kahoot”, Martínez (2022) emplea dicha herramienta con el objetivo de comprobar la viabilidad de la gramática inglesa mediante espacios de clase dinámicos que trabajen los contenidos propios del nivel. Para ello, utiliza un enfoque de métodos mixtos que integra la observación participante durante el proceso y la aplicación de un cuestionario final; los resultados de este último revelaron que el 97.3% de los estudiantes disfrutó participar semanalmente en las actividades. Los educandos afirmaron que esta metodología “es divertida”, dinamiza las sesiones, expone de manera efectiva los errores y, fundamentalmente, facilita el aprendizaje a través del juego (p. 7).

En un estudio realizado por Mora (2019), se demuestra cómo *Classcraft* funciona como una herramienta en línea capaz de gamificar el aula mediante experiencias de rol. Esta metodología, de carácter activo y participativo, sitúa al alumno como protagonista mientras el docente gestiona los ritmos de clase para facilitar el aprendizaje de la gramática básica. Entre los resultados, destaca el incremento en la independencia de los estudiantes ante las barreras lingüísticas, así como la integración de recursos informáticos para la traducción e interpretación de textos; este proceso fomenta la familiarización con la lengua extranjera (p. 60) al partir de la curiosidad y el interés intrínseco que genera el manejo de la plataforma.

En Colombia, Rojas et al. (2022) desarrollaron el estudio titulado “El uso de Duolingo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera”, en el cual identifican la utilidad de esta herramienta en los procesos educativos de educación media. La investigación, que contó con una muestra de 332 estudiantes de grado undécimo pertenecientes a cuatro Instituciones

Educativas Distritales (IED) de Boyacá, empleó una metodología cualitativa mediante la aplicación de cuestionarios diseñados para evaluar las competencias comunicativas antes y después de la implementación de la propuesta. Los hallazgos revelaron que los alumnos del grupo experimental, quienes utilizaron la plataforma *Duolingo*, obtuvieron resultados significativamente superiores en comparación con el grupo de control (p. 421), lo que permite concluir que dicha herramienta es un recurso efectivo para el fortalecimiento del idioma en contextos escolares.

Hong et al. (2025) investigaron el impacto de la gamificación digital, resaltando su amplia capacidad para motivar y optimizar los niveles de desempeño en la adquisición del inglés. En su análisis, los autores advierten que una proporción considerable de las investigaciones previas se fundamenta en hipótesis teóricas que omiten las necesidades de aprendizaje reales; por tal motivo, su estudio indaga en las preferencias y requerimientos de 505 estudiantes universitarios en tareas de escritura. Entre sus conclusiones, identifican variables que van desde la tipología textual hasta la reacción de los participantes, revelando que, aunque la aceptación es alta, un 9.4% se muestra reacio por falta de familiaridad y un 3.6% por desmotivación. Finalmente, proponen tres principios rectores para el diseño de estrategias digitales: la retroalimentación instantánea y personalizada, la presión temporal equilibrada y la graduación de los niveles de dificultad, subrayando que la efectividad de la gamificación reside en el equilibrio pedagógico entre el juego y el contenido curricular.

Maimaiti et al. (2025) desarrollan una investigación orientada a optimizar el modelo de aula invertida en la educación superior, identificando que la transición hacia el aprendizaje autónomo suele presentar dificultades para estudiantes habituados a la enseñanza tradicional. En este contexto, los autores consideran que la autorregulación y la motivación son facultades críticas, por lo que proponen el enfoque *GSRFL (Gamified Self-Regulated Flipped Learning)*;

esta metodología integra elementos lúdicos con herramientas que permiten al alumnado planificar, ejecutar y evaluar su propio proceso formativo. Para su implementación, se diseñó un entorno virtual de gestión del aprendizaje accesible vía web, el cual incorpora mecánicas como medallas, niveles y tableros de posiciones. Esta plataforma digital no solo facilita la interacción constante, sino que permite un análisis detallado del progreso del estudiante, garantizando una retroalimentación inmediata que fortalece el control sobre su propio aprendizaje.

Shan (2024) explora la gamificación como estrategia para abordar los desafíos en el aprendizaje del inglés en China, enfocándose en el diseño de un videojuego orientado al desarrollo de habilidades prácticas en estudiantes de secundaria de la provincia de Shandong. Mediante un análisis de contenido fundamentado en investigaciones previas, el autor presenta ejemplos aplicables y reflexiones dirigidas a expertos en *GBL (Game-Based Learning)* y educación mediada por Inteligencia Artificial (IA), destacando el potencial del intercambio interdisciplinario para enriquecer esta metodología emergente. La propuesta, sustentada en teorías pedagógicas, psicológicas y de diseño lúdico, busca fortalecer las competencias comunicativas en entornos educativos tradicionales; asimismo, el estudio considera la relevancia de la integración urbano-rural en el gigante asiático, con el propósito de expandir el impacto de la gamificación en el nivel de educación secundaria.

La gamificación digital se posiciona como una propuesta pedagógica innovadora para la enseñanza del inglés, abarcando desde el diseño de videojuegos y aplicaciones (Martínez et al., 2024; Shan, 2024) hasta el uso estratégico de plataformas como *Kahoot* (Martínez, 2022), *Classcraft* (Mora, 2019), *Duolingo* (Rojas et al., 2022) y *Hot Potatoes* (Amaya y Bajaan, 2020). Las investigaciones revisadas coinciden en el potencial de estas herramientas para incidir positivamente en los niveles de motivación y participación (Méndez y Pérez,

2021; Mora, 2019; Rojas et al., 2022); asimismo, destacan su capacidad para facilitar la adquisición de habilidades lingüísticas y promover el aprendizaje autónomo (Maimaiti et al., 2025). Estos beneficios se logran mediante la integración de mecánicas lúdicas tales como puntos, insignias y tablas de clasificación que transforman el proceso educativo en una experiencia inmersiva y efectiva.

2.1.4 Gamificación mixta

La gamificación mixta combina los dos tipos mencionados anteriormente: digital y analógica. Sin embargo, las investigaciones que proponen esta combinación disminuyen notablemente en comparación con aquellas que utilizan únicamente la gamificación digital. De esta manera, en la investigación realizada se lograron rastrear ocho estudios que proponen el uso de este tipo de gamificación, entre los cuales se destacan los siguientes trabajos:

Nilubol y Sitthitikul (2025) Realizaron un estudio en el cual implementan y analizan los efectos de un modelo de aprendizaje gamificado en las destrezas vinculadas a la escritura y metacognición del aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. Para ello, utilizaron un entorno de aprendizaje combinado en el cual implementaron la plataforma *Classcraft*, integrando elementos del juego (avatar, misiones, niveles, etc.) con actividades presenciales. De esta manera, crearon un entorno mixto que fomentó tanto la interacción digital como la colaboración en el aula. La experiencia arrojó resultados positivos, mostrando que, después de la intervención, los puntajes obtenidos en las pruebas aumentaron y los estudiantes reportaron una mayor capacidad para planificar, hacer seguimiento y reflexionar sobre sus procesos de escritura.

Li (2025) explora cómo la gamificación puede mejorar la enseñanza de la comunicación intercultural en programas de inglés dirigidos a la educación superior. En su

propuesta, incluye elementos de la gamificación como insignias, tablas de clasificación, desafíos, etc., empleando una gamificación de carácter mixto al utilizar elementos análogos y digitales. Es decir, los elementos gamificados se emplean tanto en entornos digitales como en actividades presenciales. También se incluyen tareas prácticas como investigaciones y presentaciones. Finalmente, realizan un análisis de la experiencia que concluye de manera satisfactoria con un promedio de 4.5/5 por parte de los estudiantes participantes; sin embargo, algunos manifestaron presión por la competitividad que generan las tablas de clasificación.

Charkova (2024) analizó la efectividad de una estrategia gamificada para motivar a los estudiantes de tecnologías de la información (TI) a incorporar hábitos sostenibles. La recopilación de información se basó en registros digitales y respuestas a encuestas aplicadas a 75 estudiantes de TI dentro de su curso de inglés. Los hallazgos indicaron que la metodología basada en juegos promovió exitosamente la adopción de prácticas ecológicas tanto en la vida cotidiana de los participantes como en sus futuras profesiones. Además, la percepción de los estudiantes sobre la responsabilidad compartida entre empresas y ciudadanos en la preservación del planeta se transformó significativamente, reforzando su compromiso con el desarrollo sostenible. La estrategia planteada tiene un amplio potencial de aplicación en distintos ámbitos académicos, incluyendo las humanidades, las ciencias y la medicina. La gamificación en este estudio se clasifica como mixta, ya que fusiona dinámicas interactivas y competitivas con experiencias prácticas y reflexivas. A nivel digital, se emplearon plataformas como Kahoot, Wordwall y Google Drive para fomentar la participación y registrar acciones sostenibles. Paralelamente, en el entorno presencial, se desarrollaron sesiones de retroalimentación y un foro simulado donde los equipos presentaron sus estrategias. Se incorporaron elementos lúdicos como desafíos, niveles, recompensas y sistemas de clasificación para potenciar la motivación. Además, los

estudiantes documentaron sus prácticas sostenibles y participaron en discusiones colectivas, consolidando así una metodología integral que favorece el compromiso y la aplicabilidad de los conocimientos.

Kim et al. (2024) Realizaron un estudio en el cual implementaron parcialmente el aula invertida con elementos de gamificación para optimizar el rendimiento de los estudiantes en un curso de circuitos electrónicos en el área de inglés. La propuesta implementa la gamificación mixta con tarjetas de conceptos análogas y un tablero de juego digital. Los resultados muestran un aumento del 11,6% en las calificaciones promedio de los estudiantes, además de una valoración positiva del trabajo en equipo, las tarjetas y los problemas de desafío. Finalmente, concluyen que el aprendizaje invertido y la gamificación mejoran significativamente el rendimiento y la motivación.

Casañ (2024) diseñó un videojuego serio llamado *The Engineer*, el cual se complementa con un libro de texto y busca mejorar el aprendizaje de inglés técnico B2 en estudiantes de ingeniería. La estrategia utiliza la gamificación para transformar el contenido a través de misiones, puzzles, etc., empleando como fondo una narrativa que muestra a un ingeniero que debe completar dichas misiones para conseguir su primer empleo. El estudio se realizó con 64 estudiantes, quienes mostraron mejoras en su vocabulario técnico y satisfacción con la asignatura, concluyendo la eficacia de la gamificación y los videojuegos serios para motivar, comprometer y facilitar el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En síntesis, estudios como los de Nilubol y Sitthitikul (2025) evidencian que la integración de plataformas digitales como Classcraft con actividades presenciales contribuye a la consolidación de habilidades de escritura y metacognición en estudiantes universitarios. De manera similar, Li (2025) muestra el potencial de combinar insignias y tablas de clasificación digitales con actividades prácticas para favorecer la comunicación, mientras que

Charkova (2024) destaca la efectividad de articular plataformas como Kahoot, Wordwall y Google Drive con sesiones presenciales para promover la motivación y el compromiso estudiantil. Asimismo, Kim et al. (2024) muestran mejoras en el rendimiento académico al integrar tarjetas de conceptos análogas con tableros de juego digitales en entornos de aula invertida, y Casañ (2024) evidencia resultados positivos al complementar un videojuego serio con materiales didácticos para el aprendizaje del inglés técnico. Estas investigaciones coinciden en señalar que la gamificación mixta facilita el seguimiento del progreso y la interacción social, potenciando el desarrollo de habilidades lingüísticas y metacognitivas, así como la motivación y el compromiso en las prácticas formativas vinculadas al aprendizaje del inglés.

2.1.5 Gamificación virtual

La gamificación virtual requiere un despliegue tecnológico más avanzado, como el uso de realidad virtual (RV) o realidad aumentada (RA), lo que la configura en una práctica más inmersiva para los estudiantes, pero, a su vez, más difícil de ejecutar para los docentes. Sin embargo, con los avances actuales, se encontraron nueve investigaciones que hacen uso de esta: una en 2023 y las demás entre 2024 y 2025. A continuación, se describe cómo se desarrollaron algunos de estos trabajos.

Popova y Morhun (2025) analizan herramientas educativas innovadoras para mejorar la preparación de próximos traductores y profesores de lenguas extranjeras en Ucrania, bajo el contexto de guerra. En su propuesta, se centran en tecnologías que se adaptan al aprendizaje, como la IA, la realidad virtual, realidad aumentada, y la gamificación. Estas mismas muestran el impacto en la personalización del aprendizaje y el mejoramiento que generan en las habilidades lingüísticas. En el estudio, realizan experimentos con estudiantes

de la Universidad Ushynsky y evalúan las expectativas y resultados académicos al usar las tecnologías gamificadas, mostrando una mejora significativa no solo en las habilidades lingüísticas, sino también psicológicas. Sin embargo, los recursos financieros y el contexto de guerra son barreras a las que se enfrentó la experiencia. Finalmente, concluyen que las tecnologías innovadoras son prometedoras y destacan la importancia de investigar más sobre su impacto a largo plazo.

Liu et al. (2025) proponen cómo un metaverso gamificado puede fomentar el interés por la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de primaria. Utilizan un diseño cuasiexperimental en el cual un grupo interactúa con el metaverso desarrollado en *Gather.Town*, que incluye elementos como avatar, chatbots, NPC y tablas de clasificación, entre otros. Estos elementos promovieron la autonomía, la competencia y las relaciones entre compañeros, alineándose con la teoría de la autodeterminación. Identificaron patrones de exploradores con alto interés y otros con bajo compromiso, destacando la importancia de la autonomía en el aprendizaje. Por último, concluyen que el metaverso gamificado logra mejorar el interés, la percepción y crear entornos propicios para el aprendizaje exploratorio. Por tanto, sugieren a futuros investigadores utilizar modelos avanzados como IA para generar interacciones con metaversos educativos.

Geng (2024) realiza una investigación en la que aborda el uso de robots de voz inteligentes para la enseñanza gamificada y personalizada del inglés. Utiliza técnicas de minería de datos sobre las preferencias e intereses de los estudiantes; de esta manera, proporciona un soporte personalizado y respuestas en tiempo real que motivan al estudiante. Por otra parte, integró contenido educativo en forma de tareas, desafíos, recompensas, etc., que fomentan la participación y la motivación. A su vez, diseña un sistema de observación continua del progreso del alumnado en el que se puede llevar un control de los módulos, el

aprendizaje y la evaluación, lo que permite un aprendizaje más autónomo y retroalimentaciones basadas en el desempeño. Por último, la experiencia permite concluir que los robots de voz inteligentes combinados con la enseñanza gamificada tienen una gran capacidad para mejorar el aprendizaje personalizado del inglés.

San Martin et al. (2024) desarrollaron *Talki*, una aplicación móvil que utiliza realidad virtual a través de Google Cardboard y elementos de la gamificación, organizando el aprendizaje en vocabulario, *speaking* y *listening* con un sistema de puntos para desbloquear avatares. El objetivo fue mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria en Perú, abordando la falta de motivación y recursos, trabajaron con un grupo experimental de 58 estudiantes, quienes mejoraron en promedio un 22% en los resultados obtenidos después de dos semanas de uso de la aplicación. De igual manera, concluyeron que se redujeron los tiempos para completar pruebas y con una valoración positiva la usabilidad de la gamificación y la realidad virtual.

Yun et al. (2024) implementaron un enfoque de gamificación virtual, integrando tecnologías avanzadas como realidad virtual e inteligencia artificial en la enseñanza del inglés para educación primaria. A través de un servicio de formación en RV conversacional, se buscó mejorar la calidad del aprendizaje mediante experiencias inmersivas que simulan interacciones reales en diversos entornos. La inclusión de un sistema de gestión del aprendizaje (LMS) permitió el monitoreo del progreso estudiantil, mientras que el reconocimiento de voz y el procesamiento de respuestas con IA ofrecieron tutorías personalizadas. Este enfoque no solo optimizó la adquisición del idioma, sino que también abordó la brecha educativa al facilitar el acceso equitativo a contenido adaptado para diferentes niveles y necesidades de los estudiantes. Se optimizó el aprendizaje mediante gamificación, fomentando la motivación y el desempeño académico. Además, la tecnología

desarrollada tiene aplicaciones potenciales en sectores como educación, videojuegos, cine y radiodifusión, con posibilidades de expansión hacia el metaverso en futuros desarrollos.

Los estudios sobre gamificación virtual destacan su capacidad para generar experiencias de aprendizaje inmersivas y efectivas en la enseñanza del inglés mediante el uso de tecnologías avanzadas. Una tendencia relevante es la integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial (IA), con la gamificación virtual para favorecer la personalización del aprendizaje y la consolidación de habilidades lingüísticas de los estudiantes (Popova y Morhun, 2025; Geng, 2024; Yun et al., 2024). De igual manera, se evidencia un interés creciente en el uso de metaversos gamificados orientados a favorecer el desarrollo de la autonomía y la percepción de competencia y colaboración entre estudiantes (Liu et al., 2025), al igual que en el diseño de aplicaciones móviles con RV y elementos gamificados que muestran resultados positivos en la mejora del vocabulario, speaking y listening (San Martin et al., 2024).

2.1.6 Evaluación e impacto de la gamificación

El análisis de la incidencia, implementación y efectividad de la gamificación en los resultados de aprendizaje es un aspecto crucial para comprender y optimizar su aplicación, en esta categoría se exploran las investigaciones que centran su mirada en la evaluación de la gamificación en contextos educativos, se identificaron 10 estudios que abordan esta necesidad de los cuales se destacan los siguientes:

Roa et al. (2021) realizan un estudio sobre la evaluación y el uso de metodologías *activas*, profundizando en la gamificación. En este se analiza el porcentaje del uso de la gamificación en las instituciones españolas, detectando variables que *influyen* en la implementación de esta metodología. Se recolectan datos a través de cuestionarios

informatizados y observaciones durante su estancia de prácticas en las instituciones. En las conclusiones de esta investigación se puede ver que un 87% de los centros no usan la gamificación de manera efectiva o lo hacen de forma *superficial* (p.6).

Tayeh et al. (2023) desarrollaron una investigación orientada a evaluar la efectividad de la gamificación como estrategia pedagógica en contraste con prácticas de enseñanza convencionales del inglés. La investigación exploró qué habilidades lingüísticas como la comprensión lectora, la gramática y el vocabulario se fortalecen más mediante la gamificación en el aula. La muestra incluyó a 120 estudiantes de cuarto grado en escuelas públicas de Jordania, divididos en un grupo con instrucción gamificada y otro con enseñanza convencional. Se aplicaron pruebas previas y posteriores para evaluar el nivel de desarrollo de las competencias en inglés, utilizando herramientas estandarizadas. Estas evaluaciones sirvieron como los principales instrumentos de recolección y procesamiento de datos. Adicionalmente, se emplearon pruebas - t independientes, ANOVA de una vía y MANOVA de una vía para examinar la variación y el impacto global de las estrategias de enseñanza sobre distintos aspectos del aprendizaje del idioma. El estudio demuestra que la gamificación potencia significativamente el desempeño académico en contraste con la enseñanza tradicional. Los estudiantes en el grupo gamificado obtuvieron resultados más favorables en vocabulario, gramática y comprensión lectora, con diferencias estadísticamente significativas. Además, el análisis MANOVA confirmó su incidencia favorable en el aprendizaje. En conclusión, la gamificación no solo incrementó la motivación, sino que optimizó el desarrollo de competencias lingüísticas.

Roseni y Mucho (2023) realizaron una investigación para cuantificar y evaluar la satisfacción y el impacto de la gamificación y las plataformas interactivas, explorando su potencial para fortalecer la participación y el desarrollo de competencias lingüísticas entre

los estudiantes. A través de un enfoque cuantitativo detallado, se examinan los efectos de la gamificación y las plataformas interactivas en la enseñanza del inglés. La muestra incluye 59 estudiantes de inglés y alemán en programas de grado y máster de la Universidad Aleksandër Moisiu de Durrës, seleccionados según su disponibilidad y disposición para participar entre enero y marzo de 2024, asegurando una diversidad representativa. El análisis detallado de los datos cuantitativos proporcionó evidencia sólida sobre la efectividad de la gamificación y las plataformas interactivas en la adquisición de idiomas y la motivación estudiantil.

Nozhovnik et al. (2023) evaluaron la incidencia de los chatbots gamificados en la enseñanza del inglés en entornos virtuales, analizando su efecto en los niveles de motivación, la implicación activa y el desempeño académico. A través de un diseño cuasiexperimental con pruebas previas y posteriores, compararon el aprendizaje automatizado con métodos tradicionales, identificando mejoras significativas en la interacción y el dominio del idioma.

Tao y Zou (2021) Realizaron un estudio en el que analizaron la apreciación de 80 estudiantes universitarios chinos sobre la utilidad de la plataforma de aprendizaje Kahoot en clases de inglés. Los resultados obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas mostraron que los estudiantes perciben la herramienta como útil para mejorar la motivación, la participación y la eficacia en el aprendizaje. Por lo tanto, sugieren a los docentes utilizarla para facilitar el aprendizaje.

Las investigaciones sobre la evaluación de la gamificación en el aprendizaje coinciden en la importancia de medir su impacto y efectividad en el contexto educativo. Se evidencia un interés en comparar la gamificación con los métodos tradicionales de enseñanza, demostrando que esta estrategia puede potenciar el desempeño académico y el desarrollo de habilidades lingüísticas como vocabulario, gramática y comprensión lectora (Tayeh et al., 2023). Diversos estudios exploran la valoración del estudiantado respecto al uso de

herramientas gamificadas, como Kahoot, resaltando su utilidad para fortalecer la motivación, la participación y la eficacia en el aprendizaje (Tao y Zou, 2021). De igual manera, se analiza el impacto de los chatbots gamificados en entornos virtuales, destacando su efecto positivo en la interacción y el dominio del idioma (Nozhovnik et al., 2023). No obstante, algunas investigaciones muestran que la gamificación requiere una implementación pedagógica adecuada, ya que su uso superficial puede limitar su potencial educativo (Roa et al., 2021).

2.1.7 Síntesis: tendencias, tensiones y vacíos.

El análisis de todas las investigaciones revisadas permitió identificar un panorama amplio y diverso sobre el uso de la gamificación en la enseñanza del inglés, evidenciando tanto avances significativos como limitaciones persistentes en su conceptualización, diseño e implementación. De manera general, los estudios coinciden en reconocer la gamificación como una estrategia educativa con alta capacidad para incidir en los procesos motivacionales, el compromiso y el desarrollo de habilidades lingüísticas en distintos niveles de formación (Ortiz et al., 2018; Gómez y Urraco, 2022; Tayeh et al., 2023).

Entre las tendencias, se observa una gran expansión de la gamificación digital, principalmente a través del uso de plataformas, aplicaciones y videojuegos educativos, tales como Kahoot, Duolingo, Classcraft y videojuegos de tipo RPG, los cuales han demostrado mejoras significativas en la motivación, la participación y el aprendizaje autónomo de los estudiantes (Méndez y Pérez, 2021; Rojas et al., 2022; Amaya y Bajaña, 2020). De manera complementaria, investigaciones recientes evidencian un interés creciente en la incorporación de tecnologías emergentes como la realidad virtual, aumentada y la inteligencia artificial, enfocadas en generar experiencias inmersivas y procesos de

aprendizaje más personalizados (Popova y Morhun, 2025; Geng, 2024; Yun et al., 2024; Liu et al., 2025).

No obstante, junto a estas tendencias, emergen tensiones relevantes. Diversos estudios advierten que, en muchos casos, la gamificación se implementa de forma instrumental, centrada en el uso de plataformas o mecánicas aisladas, sin una integración sólida con los objetivos pedagógicos o una atención real a las necesidades de los estudiantes (Hong et al., 2025; Roa et al., 2021). De igual forma, se identifican tensiones asociadas al equilibrio entre los elementos lúdicos y el contenido académico, así como a la dependencia del rol y la formación del docente para garantizar una implementación efectiva de las estrategias gamificadas, especialmente en contextos educativos con recursos limitados (Nascimento et al., 2023; Vargas, 2023).

En relación con los vacíos, la literatura revisada evidencia la escasa exploración de enfoques de gamificación análoga y mixta, a pesar de su potencial para articular dinámicas presenciales y digitales en contextos de baja tecnología (Cheng et al., 2025; Kim et al., 2024). De igual modo, se evidencian limitaciones metodológicas recurrentes, como la falta de estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto a largo plazo de la gamificación en el aprendizaje del inglés, así como una atención limitada a procesos de personalización, cocreación estudiantil y evaluación integral del aprendizaje (Hong et al., 2025; Roa et al., 2021).

Por último, las proyecciones de investigación apuntan hacia la necesidad de diseñar propuestas de gamificación más contextualizadas e inclusivas, que trasciendan el uso superficial de elementos lúdicos y se fundamenten en modelos pedagógicos sólidos. En este sentido, diversos autores coinciden en la importancia de equilibrar el diseño narrativo y

lúdico con los objetivos de aprendizaje, fortalecer la formación docente para su implementación y profundizar en estrategias de evaluación que permitan comprender el impacto real de la gamificación en el desarrollo de habilidades lingüísticas y en la transformación de las prácticas educativas.

Capítulo III

3.1 Marco Teórico

El aprendizaje del inglés, al igual que el de cualquier lengua extranjera, constituye un proceso complejo que exige una dedicación sostenida por parte del estudiante. Para garantizar un desarrollo exitoso, es imperativo cultivar las competencias delineadas en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales establecen los estándares mínimos de conocimiento por grado escolar. En este escenario, la gamificación entendida no solo como juego, sino como una estrategia didáctica estructurada requiere de una fundamentación teórica robusta que sustente su intencionalidad pedagógica. Por consiguiente, este apartado desarrolla una construcción conceptual sobre categorías clave: la gamificación educativa, la motivación intrínseca, teorías del aprendizaje y teorías del aprendizaje del inglés. El propósito es desglosar los principios esenciales que permitieron diseñar una estrategia orientada a estudiantes que, pese a una extensa trayectoria en el sistema formal, presentan un rezago persistente en sus habilidades lingüísticas, permitiendo así problematizar las causas de dicha brecha y proponer soluciones desde la innovación educativa.

3.1.1 El juego

El juego, según Huizinga (1938) en su obra *Homo ludens*, se caracteriza por desarrollarse de manera voluntaria y en un espacio diferenciado de las dinámicas cotidianas; se realiza por placer y carece de fines materiales. Esta actividad tiene lugar en un marco delimitado, tanto en el tiempo como en el espacio, bajo reglas estrictas aceptadas libremente que logran crear un "mundo aparte". Aunque no posee una utilidad práctica directa, el juego fomenta la creatividad, fortalece las relaciones sociales y promueve la interiorización de

valores asociados al respeto; todo ello genera un estado de alegría, tensión y un sentimiento de excepcionalidad. En definitiva, su esencia radica en la libertad y el entusiasmo, oscilando constantemente entre lo serio y lo lúdico.

La acción de jugar por entretenimiento es una manifestación esencial del espíritu humano, anterior y más profunda que la propia cultura. Mientras que esta última implica la existencia de una sociedad organizada, el juego se manifiesta incluso en el reino animal sin intervención humana, lo que evidencia que la civilización no ha introducido elementos esenciales nuevos al acto de jugar. Tanto animales como seres humanos comparten comportamientos lúdicos donde ya están presentes los rasgos fundamentales de esta actividad. En este sentido, el carácter lúdico de la cultura reside en que el juego se configura como una experiencia de libre participación que, aunque se ejecuta al margen de las dinámicas habituales, puede absorber por completo al sujeto. Al desarrollarse bajo normas obligatorias asumidas voluntariamente y generar un orden propio, se demuestra que la cultura misma posee un fondo de juego en su génesis (Huizinga, 1938).

El juego mediado por la red proyecta hacia el futuro el acceso al aprendizaje del inglés para el denominado *homo internauta*, permitiendo la inclusión de sectores que, en sociedades escolares del tercer mundo, son clasificados como población de inclusión o migrantes digitales. En este contexto, el videojuego gamificado facilita la adquisición de habilidades lingüísticas para el dominio básico del idioma. Así, el *homo internauta* personifica una suerte de aventura épica quijotesca: mientras el jugador conquista en el terreno virtual la apropiación del inglés, su avatar actúa como un escudero Sancho, mediando en la interacción entre el sujeto y el nuevo conocimiento en el entorno digital.

3.1.2 Gamificación

El primer uso del término gamificación se atribuye a Terrill (2008), quien la describe en su blog como el acto de «tomar la mecánica de un juego y aplicarla a otras propiedades para aumentar el compromiso» (p. 2). Sin embargo, no es sino hasta el año 2010 cuando el concepto se introduce de manera formal en el ámbito académico y profesional (Gatta, 2015). Al ser una noción relativamente reciente y objeto de un creciente interés investigativo, coexisten diversas definiciones que han configurado su base teórica actual.

Entre las perspectivas más influyentes, Deterding et al. (2011) definen la gamificación como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos que no son lúdicos. Esta visión resalta cómo el empleo de puntos, insignias, desafíos y misiones permite aprovechar las dinámicas de los juegos para generar motivación en entornos diversos. En esta misma línea, Werbach y Hunter (2012) proponen una definición convergente al enfatizar que los componentes del diseño de juegos funcionan como herramientas aplicables a distintos escenarios, con el fin de propiciar compromiso, diversión y satisfacción en los usuarios.

3.1.3 Gamificación en educación

Al aplicar la gamificación en contextos educativos, surgen definiciones y propuestas que dotan de mayor complejidad a este concepto. Por ejemplo, Zichermann y Cunningham (2011) plantean una categorización de los elementos del juego en tres dimensiones principales: mecánicas, dinámicas y estéticas. Estas interactúan para crear una experiencia de aprendizaje atractiva que permite a los estudiantes involucrarse activamente y con mayor motivación en las actividades propuestas. En este sentido, la implementación de la gamificación educativa se basa en la integración de diversos componentes: en primer lugar, se encuentran aquellos que proporcionan estructura y sentido al progreso, como la narrativa

y los elementos visuales puntos, insignias, niveles y barras de progreso (Lee y Hammer, 2011). En segundo lugar, se consideran los modos de interacción competitivos o cooperativos que fomentan la responsabilidad social (Zichermann y Cunningham, 2011). En tercer lugar, la libertad para explorar y fracasar permite a los estudiantes recorrer diferentes caminos de aprendizaje sin consecuencias negativas (Deterding et al., 2011; Kapp, 2012; Lee y Hammer, 2011), promoviendo así un aprendizaje autónomo. Por último, la retroalimentación rápida o *feedback* facilita el proceso al brindar respuestas inmediatas sobre el rendimiento (Kapp, 2012; Zichermann y Cunningham, 2011).

Dentro de las teorías de aprendizaje vigentes, la gamificación se define bajo dos perspectivas complementarias. Serna et al. (2016) proponen comprenderla como una metodología activa donde el estudiante asume un rol dual: participa dinámicamente en el proceso educativo y, simultáneamente, se responsabiliza de su propio aprendizaje. Bajo este enfoque, el docente se transforma en un “motor motivador” que orienta al alumno en procesos de reflexión, razonamiento y construcción de conocimientos. Esta visión no solo promueve la participación, sino que favorece la interiorización de contenidos al convertir el aprendizaje en una experiencia significativa. Por otra parte, Lozada y Betancourt (2017) la presentan como una alternativa a los métodos tradicionales, planteando que la gamificación educativa funciona como un complemento a los modelos pedagógicos existentes. Como señalan Ortega et al. (2021), al ser una estrategia didáctica versátil, esta se adapta a diversas metodologías (como el aprendizaje cooperativo o basado en proyectos) para potenciar la motivación intrínseca. En conclusión, la gamificación ha evolucionado desde sus primeras aplicaciones hasta consolidarse como una estrategia robusta que utiliza la mecánica del juego para generar compromiso y optimizar los procesos de aprendizaje, transformándolos en experiencias más atractivas y eficientes.

El informe *Horizon* realizado por EDUCAUSE (2023) describe la gamificación como una tendencia educativa clave, vinculando esta estrategia al uso de tecnologías innovadoras. Según este reporte, se prevé que en un período de uno a tres años las plataformas de enseñanza adopten funcionalidades gamificadas de manera masiva, especialmente en cursos en línea (p. 6). De ahí que la gamificación educativa se plantee como un plan de acción para implementar los principios epistemológicos, empíricos y prácticos necesarios en el aprendizaje del inglés. Al diseñar una herramienta tecnológica bajo este enfoque, se integran conocimientos orientados a resolver las deficiencias en las habilidades lingüísticas observadas en el contexto escolar. Esto resulta particularmente relevante si se considera que muchos estudiantes acceden a la educación media vocacional sin haber alcanzado un nivel básico de dominio del idioma. Dado que el aprendizaje de una lengua extranjera involucra requerimientos académicos, biológicos y sociales (p. 4), la institución educativa debe brindar la oportunidad de emplear el inglés como un mediador del conocimiento. En este escenario, se reconoce que la mayoría de los estudiantes poseen dispositivos móviles (*smartphones*), los cuales, aunque suelen usarse como elementos de ocio, representan una oportunidad para integrarse al proceso de aprendizaje mediante estrategias gamificadas.

La gamificación educativa se ha integrado progresivamente en el diseño de contenidos para la enseñanza de lenguas, consolidándose como una herramienta didáctica esencial para fortalecer la formación en este idioma. Investigaciones recientes convergen al destacar su efecto positivo, ya que no solo capta el interés de los estudiantes, sino que potencia el proceso formativo en un contexto donde el inglés posee un carácter universal y predominante en áreas como la ciencia, los negocios y la comunicación (Molina et al., 2021). Asimismo, se ha observado que esta metodología dinamiza las aulas y fomenta la participación, contribuyendo significativamente a los procesos metacognitivos (Martínez,

2022; Molina et al., 2021). En consecuencia, los beneficios de su implementación abarcan desde la mejora de los rendimientos académicos hasta un impacto favorable en las dimensiones emocionales, psíquicas e intelectuales del alumnado, lo cual refuerza su capacidad de adaptación a las particularidades individuales (Latorre y Marín, 2023). Finalmente, su versatilidad permite una ejecución eficiente tanto en modalidades virtuales sincrónicas como asincrónicas, donde el uso de videojuegos y dinámicas lúdicas favorece la adquisición de habilidades cognitivas superiores, tales como la concentración y el aprendizaje activo (Riera et al., 2021).

En síntesis, las investigaciones analizadas coinciden en que la gamificación, mediante la articulación de sus elementos constitutivos y el soporte de plataformas digitales, incrementa significativamente la motivación de los estudiantes. Esta estrategia no solo potencializa las habilidades lingüísticas en inglés, sino que transforma las prácticas pedagógicas convencionales en entornos dinámicos, participativos y centrados en el alumno (Molina et al., 2021; Latorre y Marín, 2023). De este modo, la gamificación se establece como un puente necesario entre la rigurosidad curricular y las nuevas subjetividades de los jóvenes en el siglo XXI.

3.1.4 Motivación

La motivación se entiende como un proceso esencial que impulsa a las personas a actuar, orientando su energía, dirección, persistencia y propósito hacia los comportamientos que realizan (Deci y Ryan, 1985). Este concepto resulta fundamental en diversos ámbitos (educativo, social, psicológico y laboral), ya que determina las acciones que un individuo emprende y los objetivos hacia los cuales proyecta su esfuerzo (Naranjo, 2009). En armonía con esta perspectiva, Santrock (2011) la define como el conjunto de «procesos que aportan

energía, dirigen y mantienen la conducta» (p. 7). Bajo esta premisa, comprender y fomentar la motivación en los estudiantes es vital para mejorar el rendimiento académico y la adquisición de habilidades lingüísticas; esto la convierte en un pilar para el diseño de una estrategia gamificada capaz de transformar las prácticas educativas y promover una participación activa del alumnado en su propio aprendizaje.

En el transcurso de la historia, diversos investigadores han desarrollado marcos teóricos para explicar la naturaleza de la motivación. Al respecto, Stover et al. (2017) realizan revisiones históricas en las que sintetizan las principales teorías relacionadas con este constructo, de las cuales se destacan aquellas que permiten comprender el comportamiento humano desde factores internos y externos:

La teoría de la jerarquía de necesidades, desarrollada por Maslow (1943), propone que la motivación humana se organiza de manera ascendente, iniciando con las necesidades fisiológicas básicas hasta culminar en la autorrealización, entendida esta última como la búsqueda del máximo potencial individual. Esta perspectiva destaca la importancia del reconocimiento en el entorno, el cual se ve influenciado por factores sociales y culturales. Bajo este esquema, la autorrealización se constituye como el objetivo final del desarrollo humano, emergiendo progresivamente una vez que el individuo ha logrado satisfacer sus necesidades de seguridad, amor y estima.

La teoría de Herzberg (1959) se focaliza en el ámbito laboral y sostiene que la satisfacción o insatisfacción en el trabajo depende de factores específicos de motivación. Entre estos destacan el logro de objetivos, el reconocimiento, la responsabilidad y la mejora del desempeño, elementos que potencian directamente la motivación intrínseca del individuo. Asimismo, Herzberg subraya que el contexto laboral debe garantizar un entorno óptimo.

McClelland (1961) expone su teoría de las motivaciones sociales enfocada en las aspiraciones y vivencias del individuo, identificando tres impulsos fundamentales que rigen el comportamiento: el poder, que motiva la búsqueda de influencia sobre los demás; la afiliación, orientada a fomentar relaciones interpersonales y obtener reconocimiento social; y el logro, que incentiva la consecución de objetivos desafiantes pero alcanzables. Esta perspectiva recalca la importancia de evaluar la motivación hacia el logro como un motor de excelencia académica.

Atkinson (1966) manifiesta que la motivación es el resultado de la interacción entre las necesidades, las expectativas y el valor de incentivo que se le otorga a una tarea. En este sentido, postula que la fuerza motivacional es entendida como el producto de estos elementos, donde el comportamiento humano se ve estimulado por la tensión entre dos impulsos opuestos: la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso. Bajo esta premisa, el esfuerzo que el estudiante dedica a alcanzar una meta objetivada depende del equilibrio entre su deseo de logro y el temor a no cumplir con las expectativas, lo cual resulta fundamental al proponer retos gamificados que mantengan un nivel de dificultad óptimo.

La teoría de la atribución de Weiner (1974) se centra en la relación entre las explicaciones causales que el individuo da a sus resultados y su conducta de logro. Sostiene que la atribución de responsabilidad por las propias acciones influye significativamente en la motivación, estableciendo un vínculo directo entre pensamientos, sentimientos y acciones futuras. En este sentido, la percepción del éxito o el fracaso se interpreta a partir de dos dimensiones fundamentales: en primer lugar, el locus de causalidad, que identifica si el origen es interno (capacidad, esfuerzo) o externo (dificultad de la tarea, suerte); y en segundo lugar, la estabilidad, que determina si la causa es constante en el tiempo (talento innato) o variable (esfuerzo puntual)

Por último, la Teoría de la Autodeterminación (TAD), formulada por Deci y Ryan (1985), se presenta como una macro-teoría empírico-humanista que examina la motivación enfatizando en la energía y la orientación de las acciones humanas. Este enfoque se diferencia de las perspectivas cognitivas tradicionales al observar el proceso mediante el cual se alcanzan las metas, más allá de su simple formulación. La TAD integra elementos de los paradigmas conductista y humanista, resaltando que los seres humanos son organismos activos inclinados al desarrollo personal que buscan integrar sus vivencias y satisfacer tres necesidades psicológicas fundamentales: la autonomía, la competencia y los vínculos sociales. Bajo esta óptica, la teoría categoriza la motivación en tres niveles: la motivación intrínseca, caracterizada por el disfrute inherente a la actividad; la motivación extrínseca, donde la acción es un medio para alcanzar un objetivo externo; y la motivación, definida como la ausencia de propósito o intención. Esta distinción es un factor clave en el ámbito académico, ya que permite orientar las estrategias pedagógicas hacia el fortalecimiento de la autodeterminación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Tras analizar las diversas perspectivas sobre la motivación, este trabajo se fundamenta principalmente en dos marcos teóricos. En primer lugar, la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985), la cual constituye la base esencial de la gamificación; esta explica cómo las experiencias diseñadas bajo dinámicas lúdicas potencian el aprendizaje al satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación. De esta manera, se prioriza el fomento de la motivación intrínseca para la consecución de metas significativas y eficaces. En segundo lugar, se incorpora la Teoría de la Expectativa-Valor de Atkinson (1966), la cual subraya cómo la persistencia y la elección individual (expectativa) se entrelazan con la relevancia asignada a las misiones del videojuego educativo (valor), determinando así el éxito en la superación de los retos lingüísticos propuestos.

3.1.5 El lenguaje

El lenguaje es el resultado de un complejo proceso evolutivo. Para profundizar en su estudio, resulta pertinente considerar que este desarrollo no ha sido lineal ni perfecto; por el contrario, como señala Oxford (1995), “la evolución del lenguaje ha dejado peculiaridades y rarezas, mientras que la posterior ramificación y división de lenguas individuales también ha dejado anomalías, de modo que la herencia de cada lengua natural es una mezcolanza” (p. 3). Esta naturaleza heterogénea del lenguaje implica que su aprendizaje no debe abordarse únicamente como la adquisición de un sistema rígido de reglas, sino como la comprensión de una estructura viva y diversa que se adapta a las necesidades de comunicación de los sujetos.

Diversas perspectivas teóricas han propuesto orígenes y naturalezas heterogéneas para el lenguaje. Mientras que algunas posturas lo conciben como un producto de la herencia genética, otras lo definen como un sistema estrictamente matemático o social. En esta misma línea, existen argumentos que derivan el lenguaje de las intuiciones de los hablantes nativos, frente a visiones que lo consideran el resultado de la acumulación progresiva de datos. Asimismo, el lenguaje ha sido interpretado desde enfoques contrastantes: como una colección de fragmentos memorizados, como un sistema combinatorio discreto gobernado por reglas, o incluso como el producto de la activación eléctrica en una red distribuida (Oxford, 1995).

La naturaleza del lenguaje es un objeto de estudio complejo que continúa bajo el debate lingüístico; no obstante, las diversas teorías brindan una visión valiosa sobre sus múltiples dimensiones. En el ámbito de la enseñanza, uno de los primeros enfoques para el aprendizaje de lenguas extranjeras fue el método de gramática y traducción. Al respecto,

Rivers (1985) señala que, cuando este método surgió, “ arrasó Europa como un reguero de pólvora”, pues las lenguas modernas buscaban establecerse como un campo de estudio respetable que contribuyera al entrenamiento mental y al desarrollo intelectual (p. 2). Posteriormente, se transitó hacia el período audio lingüístico, donde la necesidad de comunicación eficaz fue impulsada por el contexto geopolítico post-Sputnik, evidenciando que la comprensión mutua era un imperativo estratégico más allá de los valores intrínsecos de la profesión.

En este marco, la investigación lingüística se bifurcó en el estudio del origen y las dinámicas de adquisición. Mientras el estructuralismo concebía el lenguaje como un sistema organizado de signos para la comunicación, otros enfoques resaltaron su función social y cognitiva. Un ejemplo de esta última visión es la de Calabro (citado en Ríos, 2010), quien afirma que, dependiendo de la complejidad con la que esté estructurado el lenguaje, “puede variar significativamente el nivel de pensamiento y entendimiento en el individuo” (p. 5), permitiendo que los sujetos interactúen en función de su cultura. Actualmente, ante las revoluciones tecnológicas, el concepto de alfabetización se ha transformado: ya no se limita a las habilidades básicas de leer, escribir y hablar, sino que integra la competencia digital, la comprensión de nuevas prácticas sociales y el pensamiento crítico en entornos virtuales.

Desde la perspectiva sociocultural, Abdallah (2011) sostiene que la alfabetización es una habilidad que se adquiere en el contexto de las actividades cotidianas; por ello, las escuelas y aulas deben transformarse en espacios donde los estudiantes aprendan a participar en estas dinámicas de forma significativa. En sintonía con este planteamiento, Jerez y Navas (2019) señalan que diversos académicos han establecido una dicotomía entre las alfabetizaciones escolares y extraescolares, argumentando que la formación académica debe integrar las nuevas formas de lenguaje que hoy predominan en las interacciones diarias (p.

324). En investigaciones actuales, Teeler y Gray (2000) subrayan que la red constituye una herramienta fundamental para instruir y adquirir competencias en lengua inglesa. Para el desarrollo docente, la Web funciona como una vasta biblioteca de referencia que permite acceder a revistas y boletines especializados con ideas innovadoras para la instrucción lingüística. Asimismo, para el alumnado, este entorno ofrece una amplia gama de beneficios que incluyen el acceso a recursos variados, la práctica constante y personalizada, así como el fomento de la flexibilidad y la autonomía.

3.1.6 Teorías del aprendizaje

El análisis de los procesos de aprendizaje conlleva una alta complejidad, toda vez que implican transformaciones sustanciales en la conducta, el conocimiento o las habilidades de un individuo. En este sentido, las teorías del aprendizaje se constituyen como marcos conceptuales que buscan explicar los mecanismos mediante los cuales se adquiere y procesa la información. Para este apartado, se retoman las perspectivas de Scott y Miranda (2005), quienes conciben el aprendizaje como un proceso dinámico e ininterrumpido que se desarrolla a lo largo del ciclo vital. Bajo esta premisa, se describen a continuación las teorías fundamentales que sustentan la comprensión de la formación humana y que sirven de base para la propuesta pedagógica de esta investigación:

Conductismo: En el marco del conductismo, Pavlov en 1904 desarrolló la teoría del reflejo condicionado a partir de la observación de respuestas fisiológicas ante estímulos asociados. El autor advirtió que la salivación en sujetos experimentales no se producía exclusivamente ante la presencia de alimento, sino también ante estímulos neutros que se presentaban de manera constante durante el acto de comer. Bajo este principio, para producir el condicionamiento bastaba una señal auditiva, como el sonido de una campana, que el

sujeto asociara con la recompensa. Según Pavlov cuando se vincula el “reflejo incondicionado al reflejo condicionado, este se consolida” (p. 15).

Teoría del condicionamiento operante: la teoría del condicionamiento operante fue introducida por Skinner en 1948. Este enfoque postula que el comportamiento es moldeado por sus consecuencias, ya sean refuerzos o castigos, los cuales determinan la probabilidad de que una conducta se repita o se extinga en el futuro (p. 17). A diferencia del condicionamiento clásico, que se centra en estímulos previos, la propuesta de Skinner enfatiza en cómo las respuestas voluntarias son influenciadas por los estímulos consecuentes.

Aprendizaje significativo: Desde una concepción cognitiva, Ausubel en 1963 postula la teoría del aprendizaje significativo, la cual sostiene que el conocimiento se consolida cuando el individuo logra otorgar sentido al mundo previsible mediante la interacción con su entorno (p. 17). Bajo esta premisa, el aprendizaje significativo solo es posible si la nueva información se relaciona de manera sustancial, no arbitraria y natural con las estructuras cognitivas o conocimientos previos que ya posee el estudiante. En el contexto de esta investigación, este enfoque es fundamental, ya que la gamificación permite crear anclajes pedagógicos donde el vocabulario y las estructuras del inglés dejan de ser datos aislados para integrarse en esquemas de conocimiento previos del alumno, facilitando así una retención más duradera y comprensiva.

Teoría cognitiva: a partir de 1945, se consolida la psicología cognitiva como la disciplina encargada de estudiar los procesos mentales mediante los cuales el individuo adquiere y procesa la información. Este enfoque establece una analogía funcional entre el cerebro humano y los sistemas informáticos, analizando operaciones como la codificación, el almacenamiento y la organización de los datos. Bajo esta perspectiva, se sostiene que “el aprendizaje ocurre a través de la construcción de nuevos conocimientos y estructuras

cognitivas” (p. 18), entendiendo estas últimas como los esquemas, conceptos y redes neuronales que permiten al sujeto organizar y dotar de significado al mundo externo.

3.1.7 Teorías del aprendizaje del inglés

Para la fundamentación de esta investigación, resultó esencial explorar las perspectivas teóricas desarrolladas específicamente para la formación en lenguas extranjeras. En este sentido, los marcos que explican cómo un individuo adquiere un nuevo idioma proporcionan el sustento teórico necesario para el diseño de la propuesta, permitiendo alinear la estrategia gamificada con los mecanismos cognitivos y sociales que intervienen en el aprendizaje del inglés.

En el ámbito de la lingüística aplicada, se han establecido métodos y enfoques particulares para la enseñanza de segundas lenguas. Al respecto, Scott y Miranda (2005) analizan diversas teorías que ahondan en la adquisición de habilidades lingüísticas, de las cuales se destacan las siguientes:

Audio lingual: el enfoque audio-lingual define la lengua como un sistema de estructuras regido por reglas organizadas jerárquicamente, donde el aprendizaje se fundamenta en la creación de hábitos mecánicos para el dominio de la lengua extranjera. Bajo esta perspectiva, se otorga prioridad a la repetición y al refuerzo de estructuras gramaticales mediante la práctica oral constante (*drills*), con el objetivo de que el estudiante automatice las respuestas lingüísticas.

Respuesta física total: Este enfoque defiende que el aprendizaje de una “segunda lengua debe ser de la misma manera que la lengua materna, donde inicialmente se genera un periodo silencioso, en el que se capta y asimila la información” (p. 22). Bajo esta premisa, el

proceso continúa con una etapa de producción basada en la repetición y el método de ensayo y error, transitando por fases progresivas de complejidad.

Aprendizaje de idiomas en comunidad (*Community language learning*):

Este modelo establece una distinción fundamental entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua, definiendo este último como un proceso esencialmente social que evoluciona desde una fase de dependencia inicial hacia la autonomía del sujeto. Bajo este enfoque, el aprendizaje no se limita a la transferencia de información, sino que se percibe como una experiencia de crecimiento personal mediada por la comunidad.

En la presente investigación, dicho concepto se expande hacia la lógica de la Sociedad Red (Castells, 2006), entendida como una estructura social constituida por redes de información que interactúan bajo un paradigma tecnológico digital. En este contexto, la interacción pedagógica trasciende el aula física para integrarse en una estructura de nodos interconectados estudiantes, docentes y sistemas de IA que intercambian flujos de cultura y conocimiento. Esta dinámica permite que la estrategia se constituya como una Comunidad de Práctica (Wenger, 1998), donde el aprendizaje colaborativo surge del compromiso mutuo y la participación en una "empresa común": la resolución de la narrativa lúdica y la superación de retos lingüísticos.

Dicha estructura se alinea con los principios del Conectivismo (Siemens, 2004), al reconocer que el aprendizaje es un proceso de conexión de nodos especializados y que la capacidad de saber más es más importante que lo que actualmente se conoce. En este entorno, el estudiante transita de una dependencia guiada por el sistema hacia una autonomía lingüística soportada por la red, validando que el aprendizaje del inglés (A1) es un proceso

autoorganizado que requiere sistemas abiertos a la información y capaces de clasificar su propia interacción con el medio ambiente.

Enfoque natural: Este enfoque sustenta la premisa de que existen dos procesos diferenciados para el desarrollo de la competencia lingüística. Por un lado, la adquisición, descrita como un proceso natural e inconsciente que ocurre de forma similar a la apropiación de la lengua materna; por otro lado, el aprendizaje, que se define como una actividad consciente fundamentada en la instrucción formal y estructurada de las reglas del idioma.

El enfoque comunicativo: El enfoque comunicativo sostiene que, para garantizar la adquisición de una “segunda lengua, este proceso debe ser realmente significativo y funcional” (p. 22). Bajo esta premisa, la enseñanza trasciende la mera repetición gramatical para integrar dimensiones sociolingüísticas y psicolingüísticas, priorizando la capacidad del estudiante para utilizar el idioma en contextos reales y con propósitos comunicativos auténticos. En el marco de esta investigación, este enfoque constituye un eje transversal, pues la gamificación no se limita a la instrucción de reglas, sino que propone escenarios de interacción donde el uso del inglés se vuelve una herramienta necesaria para la resolución de problemas y la comunicación efectiva entre los participantes.

Los avances tecnológicos han transformado los dispositivos inteligentes en recursos esenciales para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta evolución no es meramente técnica, sino cultural; como señala Butler (1986), en contextos como el europeo, el multilingüismo se aprovecha como un motor de “cohesión social, política y cultural” (p. 3), una visión que hoy se globaliza a través de la red. Sin embargo, la integración de estas herramientas en el aula presenta tensiones inconclusas. Al respecto, Valencia et al. (2018) reportan que, aunque el profesorado reconoce los beneficios de la tecnología, aún persiste el desafío de implementarla efectivamente en el desarrollo de contenidos.

En este punto, la gamificación emerge como la estrategia capaz de resolver dicha tensión, actuando como el puente entre la motivación (al satisfacer las necesidades de autonomía y competencia) y el aprendizaje del inglés (al ofrecer un entorno de práctica funcional y comunicativa). Por tanto, la actualización docente no debe limitarse al manejo técnico de artefactos, sino a la apropiación de metodologías lúdicas que transformen el contenido en una experiencia significativa. En última instancia, el diálogo entre estos conceptos sugiere que el éxito del bilingüismo en la era digital no depende de la herramienta en sí, sino de la capacidad del diseño pedagógico para movilizar el deseo de aprender del estudiante en entornos mediados por la tecnología.

3.2 Marco Conceptual y Categorical

El marco conceptual y categorial constituye una construcción analítica del contexto en el que se inscribe el problema de investigación. Su propósito fundamental es vincular los conceptos y definiciones esenciales para la comprensión multidimensional de la gamificación, el aprendizaje del inglés y la cocreación de videojuegos como estrategias pedagógicas innovadoras. En este sentido, el presente apartado busca delimitar y clarificar el alcance terminológico de categorías como los videojuegos serios, la narrativa y la cocreación, constructos que actúan como ejes articuladores en el desarrollo y ejecución de la propuesta. De este modo, se garantiza una base semántica sólida que otorga coherencia interna al estudio y facilita la interpretación de los hallazgos.

3.2.1 Marco común europeo

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) es el estándar internacional que establece los niveles de competencia lingüística. Este sistema es utilizado globalmente para valorar las habilidades de los estudiantes en distintos idiomas, organizándolos en una escala progresiva que abarca desde el nivel A1, correspondiente a

usuarios básicos, hasta el C2, propio de usuarios expertos (Cambridge Assessment English, s.f.).

Su objetivo principal es favorecer la articulación entre profesionales de la educación y mejorar la transparencia de los programas de estudio y sistemas de evaluación. En este sentido, el marco proporciona criterios claros que permiten a los estudiantes medir su progreso de manera objetiva a lo largo del tiempo y en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, facilitando una visión evolutiva de su desempeño.

Además, el MCER busca superar las asimetrías entre los sistemas educativos, promoviendo un enfoque integrador en la enseñanza de lenguas modernas. Al definir objetivos, metodologías y contenidos de manera explícita, contribuye a la cooperación internacional y al reconocimiento mutuo de titulaciones. Su estructura permite reflejar la complejidad del lenguaje y la interacción de diversas habilidades comunicativas en el desarrollo de la competencia individual (Council of Europe, 2001).

3.2.2 Habilidades lingüísticas

En la formación en lengua inglesa, el desarrollo equilibrado de las habilidades lingüísticas constituye un eje central para la adquisición de la competencia comunicativa. En este sentido, la comprensión auditiva (*listening*), la expresión oral (*speaking*), la comprensión lectora (*reading*) y la producción escrita (*writing*) se configuran como pilares fundamentales que no operan de manera aislada, sino que se interrelacionan y refuerzan mutuamente durante el proceso de aprendizaje. Como señalan Brown y Yule (1983), “la habilidad de comprender y producir lenguaje hablado y escrito de manera efectiva es la meta final del aprendizaje de una segunda lengua” (p. 27).

A continuación, se describe cada una de estas habilidades en el contexto del aprendizaje del inglés:

Comprensión auditiva: se refiere a la capacidad de procesar y entender el significado del lenguaje oral, esto implica la decodificación de los sonidos y la interpretación del mensaje dentro de un contexto social, para Richards y Rodgers (2014) la comprensión auditiva es un proceso activo en el que el oyente construye significados a partir de información acústica, su conocimiento previo y las expectativas conceptuales. El desarrollo de esta habilidad les permite a los estudiantes identificar información específica, comprender las ideas principales, realizar inferencias y seguir instrucciones en la lengua extranjera.

Expresión oral: es la habilidad de producir lenguaje oral de una manera clara para comunicar ideas e información, implica dominar la pronunciación, la gramática, el vocabulario con fluidez, de igual manera la capacidad de interactuar a través del lenguaje, Thornbury (2005) afirma que hablar no es solo producir sonidos, sino un acto social que requiere “la gestión de turnos, la negociación de significado y la adaptación al interlocutor y al contexto” (p.15). El fortalecimiento de esta habilidad contribuye a que los estudiantes se involucren en conversaciones, expresen sus opiniones y experiencias en otra lengua.

Comprensión lectora: es la facultad de comprender el significado de textos escritos, involucra la decodificación de palabras, la comprensión de reglas gramaticales y la elaboración de significados con base en la información disponible, para Grabe (2008) la lectura implica la interacción de procesos de bajo nivel (reconocimiento de palabras) y alto nivel (inferencias y metacognición) para construir una representación mental del texto (p.14) esto permite a los estudiantes acceder a la información escrita, entender reglas gramaticales y desarrollar su vocabulario.

Expresión escrita: Según el MCER para las lenguas, la expresión escrita hace alusión a la elaboración de lenguaje escrito. En esta línea, incluye, además del componente verbal, recursos no verbales como mapas, esquemas, fórmulas, entre otros. con el fin de dejar constancia de hechos. El desarrollo de esta habilidad implica procesos complejos en los cuales el estudiantado debe comunicar sus ideas con claridad y coherencia, involucrando aspectos lingüísticos del inglés que se deben emplear de manera correcta para comunicar las ideas.

3.2.3 Nivel A1

Este nivel representa el punto inicial en el uso generativo de un idioma. En esta etapa, los aprendices pueden interactuar de manera sencilla, formular y responder preguntas sobre aspectos personales como su identidad, lugar de residencia y pertenencias. Asimismo, son capaces de expresar afirmaciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas o temas cotidianos, trascendiendo el uso exclusivo de frases memorizadas y estructuradas para situaciones específicas (Council of Europe, 2001).

La Tabla 1 detalla los niveles de competencia mediante descriptores referidos a tareas de la vida real, proporcionando un marco estandarizado para la organización del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de la lengua inglesa en esta investigación.

Tabla 1

Niveles de competencia nivel A1 MCER.

Habilidades		A1
Comprender	Comprensión auditiva	“Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad”
	Comprensión de lectura	“Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos”.

Habilidades		A1
Hablar	Interacción oral	“Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales”.
	Expresión oral	“Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco”.
Escribir	Expresión escrita	“Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas, por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales, por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel”.

Nota: Tomado de *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe, 2001, p. 27.

3.2.4 Gamificación personalizada

La gamificación personalizada surge como una evolución de las estrategias de gamificación convencionales y se orienta hacia la adaptación de la experiencia del usuario a sus rasgos individuales, tales como los perfiles de jugador, la edad, las preferencias y el contexto sociocultural. Esta categoría buscó caracterizar la aplicación de la gamificación mediante la creación de dinámicas de aprendizaje que generaran sentido y favorecieran la participación activa de los estudiantes. Al vincular la estrategia con sus intereses particulares, se logra potenciar el compromiso (*engagement*) hacia el proceso de aprendizaje del inglés.

Para Gonzales et al. (2023), la personalización facilita la “adaptación de la interfaz de forma automática de acuerdo con el perfil de usuario y la experiencia con el sistema” (p. 3). Bajo este enfoque, la implementación requiere de un modelo que integre tanto atributos estáticos como la edad, el sexo y el perfil de jugador como dinámicos, entre los que destacan

las narrativas y el nivel de aprendizaje alcanzado. Asimismo, estos elementos deben combinarse con información contextual referida al entorno específico en el que se desarrolla la actividad pedagógica (p. 5), garantizando así una experiencia de usuario coherente y adaptativa.

En la personalización de la gamificación, un modelo común es el Hexad de Tipos de Usuario, donde se describen seis tipos de usuarios: “socializadores, espíritus libres, triunfadores, filántropos, jugadores y disruptores” (Gonzales et al., 2023, p. 1). En este sentido, el modelo de los estudiantes se debe representar a través de su tipo de jugador, permitiendo que la propuesta se adapte a sus motivaciones particulares.

Por otra parte, Olivera et al. (2023) subrayan que la mayor parte de las investigaciones en gamificación personalizada se limitan a considerar los tipos de jugadores, omitiendo factores fundamentales como el género, la edad y el contexto. Al respecto, los autores señalan que “la mayoría de los experimentos no ofrecen evidencia estadística suficiente, especialmente en lo que respecta al rendimiento del aprendizaje” (p. 374). Por tanto, para lograr una personalización efectiva, se deben incorporar mecanismos adaptativos, como los *chatbots*, que ajusten de manera dinámica tanto los elementos del juego como los contenidos en función de las necesidades del usuario.

3.2.5 Videojuegos educativos y juegos serios

Los videojuegos han evolucionado y se han adaptado, pasando de ser herramientas de entretenimiento a convertirse en recursos valiosos dentro del ámbito pedagógico. Esta transformación se refleja en los llamados videojuegos educativos, los cuales buscan, más allá de la recreación, propiciar un entorno en el que los estudiantes fortalezcan sus habilidades cognitivas, resuelvan problemas y mejoren su desempeño académico (Álvarez et al., 2020)

Dentro de esta categoría se encuentran los juegos serios, los cuales tienen como objetivo enseñar, informar y sensibilizar a los alumnos sobre temas específicos, trascendiendo el simple entretenimiento (Chipia, 2011). Estos juegos, basados en situaciones reales o simuladas, permiten que los estudiantes se involucren activamente y se preparen para enfrentar desafíos del entorno cotidiano (Urquidi y Tamarit, 2015). En diversos estudios, como el realizado por Chipia (2011), se argumenta que los videojuegos serios no solo son herramientas útiles para el aprendizaje del inglés, sino que a su vez desarrollan competencias tecnológicas y cognitivas indispensables en la actualidad. Estos recursos, diseñados con propósitos pedagógicos definidos, ofrecen a los jóvenes la posibilidad de potenciar sus habilidades lingüísticas al tiempo que se implican de manera activa en su proceso formativo.

Este tipo de videojuegos constituye una metodología activa fundamentada en el aprendizaje experiencial, donde se fomenta el «aprender haciendo», la práctica y la resolución de problemas en entornos seguros (Fernández, 2015). A pesar de su creciente implementación, aún existen aspectos por explorar en torno a los videojuegos educativos; de hecho, no hay una taxonomía unificada para clasificarlos, dado que se trata de un campo de estudio reciente. No obstante, se ha comprobado que el uso de videojuegos diseñados específicamente para la enseñanza aumenta la motivación y la dedicación del estudiante (Lee y Hammer, 2011).

Un ejemplo destacado es el trabajo de Prieto y Valderrama (2020), quienes diseñaron un videojuego basado en la obra *El general en su laberinto* dentro de un entorno de *e-learning* para dispositivos móviles. Esta propuesta ofrece una experiencia interactiva y atractiva que transforma la narrativa literaria en un entorno lúdico digital, con el objetivo de fomentar la alfabetización en estudiantes con bajo interés por la lectura tradicional (p. 14). El desarrollo se realizó en 2D utilizando el motor gráfico Unity, el cual permitió integrar eficazmente

elementos narrativos, personajes y pasajes de la obra original gracias a la versatilidad de su interfaz.

De acuerdo con los estudios de Werbach y Hunter (2012), las dinámicas se definen como los elementos de mayor nivel de abstracción en el diseño de juegos y representan el grado más elevado de conceptualización; estas incluyen las restricciones, las emociones, la narrativa, la progresión y las relaciones. Además, en palabras de Herranz (2013), estas se vinculan directamente con el efecto motivacional y las aspiraciones que se pretenden generar en los jugadores. Asimismo, los componentes de gamificación son esenciales para su funcionamiento operativo, pues poseen un nivel bajo de abstracción; es decir, son acciones concretas tales como desbloquear logros, personalizar personajes, combatir, encontrar elementos o desbloquear contenidos (Werbach y Hunter, 2012). En suma, el uso de videojuegos en la enseñanza del inglés constituye una alternativa eficiente para fortalecer la adquisición de competencias, ya que no solo logran motivar al estudiante, sino que permiten una mayor implicación en el proceso dentro de ambientes de aprendizaje protegidos y estructurados.

En el contexto de esta tesis doctoral, los videojuegos serios representan un enfoque innovador que fusiona la esencia del juego con objetivos educativos y profesionales. Este enfoque trasciende la mera diversión o el carácter lúdico superficial, abriendo un vasto horizonte de posibilidades para la enseñanza, el entrenamiento y la resolución de problemas. Por tanto, se desarrolló un videojuego educativo serio orientado a estudiantes de educación media, así como a jóvenes y adultos que no han logrado alcanzar un nivel A1 según el MCER.

3.2.6 Narrativa

Dentro de la gamificación, la narrativa posee una importancia clave, puesto que otorga un contexto significativo que conecta los contenidos académicos con relatos que

integran la imaginación, la creatividad y la participación activa de los usuarios. Más que un recurso estético, la narrativa actúa como el eje que da sentido a las acciones del jugador dentro del entorno lúdico. A continuación, se presentan diversas investigaciones que han explorado el impacto y la función de la narrativa en los procesos de aprendizaje:

Para Nussbaum (1995), la literatura y la imaginación literaria constituyen factores clave en la construcción de una visión más amplia de la racionalidad pública, desafiando la perspectiva utilitarista predominante en la ciencia económica. A través del análisis de *Tiempos difíciles* de Dickens, se evidencia cómo la novela, a diferencia de los textos de economía política, puede ofrecer una base ética y reflexiva para la vida cotidiana y la gobernanza de una sociedad libre e igualitaria. La fragmentación académica ha relegado la literatura a un segundo plano, cuando en realidad su capacidad de influir en la percepción moral y social es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico. Asimismo, la imaginación literaria se presenta como una herramienta de transformación que atraviesa fronteras culturales, ofreciendo una perspectiva flexible sobre la condición humana, lejos del reduccionismo matemático de la filosofía utilitarista. La novela, en particular, sigue siendo el género más influyente para transmitir valores y cuestionar estructuras sociales, guiando a los lectores hacia una comprensión más profunda de su entorno y de su propia identidad. Al integrar la narrativa en el debate pedagógico, se fortalece la capacidad de reflexión y de formulación de procesos de aprendizaje más humanos y equitativos.

Jadán y Ramos (2018) describen una experiencia sobre la “Metodología de Aprendizaje Basada en Metáforas Narrativas y Gamificación: Un caso de estudio en un Programa de Posgrado Semipresencial”. En concordancia con Rojas (2012), quien realiza una propuesta similar, se concluye que el uso de metáforas y narrativas proporciona un hilo conductor entre las ideas, los procedimientos y las actitudes. De esta manera, “se disminuye

la brecha que se da entre lo que se quiere hacer y lo que realmente se hace” (p. 88). La narrativa debe integrar los conocimientos de forma que los estudiantes se sientan parte del entorno lúdico. Es así como las metáforas resultan claves en los procesos de gamificación, ya que permiten relacionar los contenidos de manera directa con las diferentes áreas del saber, promoviendo una actitud crítica y reflexiva del contexto.

Barreal y Jannes (2019) destacan que diversos autores subrayan la relevancia de incorporar una narrativa o historia dentro de la gamificación para fomentar la participación y motivación del alumno. En este sentido, proponen estructurar la gamificación en torno a un relato que estimule la participación activa del estudiante. Al abordar la importancia del diseño, Kapp (2012) enfatiza la necesidad de establecer pautas que generen “experiencias impactantes”, proponiendo que un diseño “atractivo y emocionante” resulta fundamental para influir en el comportamiento del estudiante y asegurar el cumplimiento de los objetivos educativos

Desde una perspectiva estructural del relato, inspirada en los planteamientos de Todorov (1973), la narrativa puede comprenderse como una secuencia de transformaciones entre estados de equilibrio y desequilibrio, en la que se produce un cambio que reorganiza la situación inicial y conduce a un nuevo estado narrativo. A partir de esta base teórica, diversos enfoques didácticos han operacionalizado la narrativa en etapas como introducción, desarrollo, valoración, desenlace y estado final, con el fin de facilitar su aplicación en contextos educativos. Estas etapas proporcionan un marco útil para diseñar narrativas aplicadas en la gamificación, siendo esta el eje central de la estructura al integrar las propuestas pedagógicas con las dinámicas de juego.

Por otra parte, Batlle y Pujolá (2018) analizan 16 propuestas que relacionan la gamificación y la narrativa con el fin de valorar la calidad de esta estrategia en contextos

educativos. A partir de sus hallazgos, se concluye que la narrativa es un elemento fundamental en la gamificación de procesos educativos; es más, se define como el «elemento vertebrador» (p. 122), ya que está presente a lo largo de toda la secuencia de actividades propuestas. Esto implica la creación de un argumento que permita a los estudiantes avanzar, cumpliendo retos y objetivos que los conduzcan hacia una meta final.

Asimismo, al igual que en las aulas tradicionales, los textos narrativos son los primeros con los que los estudiantes se relacionan (p. 128), funcionando como vehículos para la transmisión de cultura. En este ámbito, es posible crear situaciones contextualizadas y simuladas que resulten significativas para el alumnado. Por último, al diseñar procesos gamificados, resulta imperativo identificar los dos tipos de narrativa: la narrativa designada, que integra todos los elementos del juego, y las narrativas personales, que surgen de la experiencia individual del usuario.

Para Han (2023), actualmente atravesamos una profunda crisis de la narración, sustentada en la pérdida de la capacidad de generar sentido, comunidad y continuidad temporal, lo cual ha desplazado el relato hacia un uso superficial del *storytelling* como instrumento de consumo. En la actualidad, aunque abundan las historias, nos enfrentamos a un “vacío narrativo; si bien se encuentra una sobreabundancia de información, esta fragmenta la experiencia y genera desorientación” (p. 8). Según este autor, la narración verdadera “crea lazos, nos salva de la contingencia y constituye un fuego de campamento alrededor del cual la comunidad comparte sentidos, a diferencia de la información que rompe el hilo de la historia” (pp. 7–8). En este contexto, Han señala que la narrativa se ha reducido a una herramienta de marketing, careciendo de relatos auténticos que son necesarios para la vida humana y que orientan más allá de los datos (p. 19).

Es así como, para esta investigación, la narrativa en el proceso de cocreación del videojuego tuvo un papel central, ya que logró vincular, a través de la historia, los datos recolectados de los estudiantes (gustos, rasgos y contextos). Esto permitió que todos los participantes se sintieran identificados, generando interés en el desarrollo de la narrativa de los personajes y, en general, del juego; logrando así expresar los pensamientos que los estudiantes poseen en su imaginario sobre el universo del conocimiento.

3.2.7 Cocreación

La cocreación, inicialmente conceptualizada en el ámbito empresarial por Prahalad y Ramaswamy (2004), se define como un proceso colaborativo en el que los usuarios aportan nuevas ideas o respaldan las de otros, promoviendo su evolución y perfeccionamiento. Este enfoque, basado en la participación activa y el intercambio de conocimientos, ha encontrado aplicaciones significativas en la educación (Valbuena y Rodríguez, 2024). En este campo, la cocreación ha sido reconocida como un elemento clave para la transformación de los procesos formativos. Diversas investigaciones han evidenciado su impacto en la evaluación y utilización de datos académicos, propiciando la comprensión integral de los indicadores educativos y su interpretación dentro del contexto pedagógico (Somerville et al., 2006, como se cita en Valbuena y Rodríguez, 2024).

Para Omland et al. (2025), la cocreación representa una estrategia innovadora dentro de la educación superior, orientada a optimizar la dinámica de enseñanza y aprendizaje. Mediante la colaboración entre estudiantes y personal académico, se han fortalecido aspectos como la mejora del currículo, la diversificación de los recursos pedagógicos y la evolución de los roles educativos. Como resultado, esta interacción ha contribuido a generar experiencias de aprendizaje más efectivas, prácticas inclusivas y un mayor empoderamiento

estudiantil, consolidando una relación más sólida entre los distintos actores del ámbito académico.

Además, la cocreación destaca la importancia de la participación estudiantil en los procesos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo su aporte significativo en la construcción de experiencias educativas más enriquecedoras (Bovill, 2020, citado por Omland et al., 2025). Este proceso colaborativo se encuentra profundamente arraigado en las prácticas sociales, enmarcándose en los enfoques socioculturales que explican el aprendizaje y el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye a través de la interacción, donde el diálogo juega un papel esencial. Cada expresión dentro de una conversación adquiere significado en relación con lo que se ha dicho previamente y con lo que se dirá posteriormente, generando un proceso dinámico de construcción de sentido. En este contexto, la producción de significado surge de la interacción entre los interlocutores y no puede reducirse únicamente a las palabras emitidas por el hablante o a la interpretación aislada del oyente (Omland et al., 2025).

En el marco de esta tesis doctoral, la cocreación se constituyó como un elemento central en el diseño del videojuego gamificado, permitiendo que los estudiantes participaran en la construcción de mecánicas, dinámicas y estéticas, así como en la definición de la narrativa y la estructuración de los desafíos educativos. A través del uso de herramientas como el chismógrafo y la elaboración de prototipos visuales, los estudiantes plasmaron sus ideas en bocetos, definieron interacciones clave y estructuraron la progresión del juego. Este enfoque no solo potenció la creatividad y el sentido de apropiación, sino que también garantizó que el producto final reflejara las necesidades y perspectivas de los propios usuarios. La interacción entre los participantes permitió ajustar mecánicas en tiempo real y

fortalecer la narrativa, asegurando una experiencia de aprendizaje inmersiva, innovadora y centrada en el estudiante.

3.2.8 El modelo MDA: fundamentos y estructura

El modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*) es un marco conceptual desarrollado por Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004), que permite analizar y estructurar experiencias interactivas en videojuegos. Su enfoque es particularmente útil en el diseño de videojuegos educativos, ya que facilita la integración de elementos gamificados para optimizar el aprendizaje y la motivación estudiantil (Kusuma et al., 2018). El modelo MDA descompone la experiencia lúdica en tres niveles interconectados:

Las mecánicas representan los componentes fundamentales del videojuego, incluyendo reglas, algoritmos y sistemas de interacción. En el ámbito pedagógico, estas pueden integrar sistemas de puntos, niveles, insignias y tableros de clasificación, los cuales refuerzan la progresión del estudiante y fomentan una competencia saludable. Al ser la base estructural de la gamificación, las mecánicas deben diseñarse para consolidar el aprendizaje y mantener la motivación intrínseca; por ello, según Kusuma et al. (2018), resulta clave integrar sistemas que impulsen tanto la progresión como la participación activa.

En un videojuego educativo orientado al aprendizaje del inglés, las mecánicas se materializan en misiones interactivas donde los estudiantes enfrentan diversos desafíos lingüísticos para avanzar en su nivel de dominio. Estas no solo estructuran el contenido de manera dinámica, sino que también proporcionan retroalimentación inmediata, permitiendo que los jugadores ajusten su desempeño en tiempo real y optimicen su proceso de adquisición de la lengua.

Las dinámicas en gamificación representan los comportamientos y procesos que emergen cuando los jugadores interactúan con las mecánicas del juego. En el ámbito educativo, estas permiten estructurar experiencias de aprendizaje más motivadoras y adaptativas, facilitando la participación activa de los estudiantes. Particularmente, en el diseño de un videojuego orientado al aprendizaje del inglés en nivel A1, la implementación de estas dinámicas desempeña un rol fundamental al transformar las reglas en vivencias pedagógicas significativas. Según Kusuma et al. (2018), las dinámicas no son componentes estáticos, sino que surgen de la interacción fluida entre el usuario y los sistemas de reglas previamente definidos.

Las estéticas representan la experiencia subjetiva del jugador y determinan su nivel de inmersión y motivación. En los videojuegos educativos, estas pueden fomentar el descubrimiento, la sensación de logro, la narrativa inmersiva y la competencia social. Según Hunicke, LeBlanc y Zubek (2004), las estéticas emergen de la interacción entre las mecánicas y dinámicas del juego, generando emociones y respuestas cognitivas que influyen en el compromiso del usuario. Al respecto, Kusuma et al. (2018) identifican ocho tipos de estéticas en la gamificación educativa: sensación, desafío, descubrimiento, fantasía, narrativa, expresión, sumisión y comunidad, cada una con un impacto específico en la motivación del aprendiz.

La narrativa destaca como una de las estéticas más influyentes, ya que permite estructurar el aprendizaje dentro de una historia envolvente. Kusuma et al. (2018) subrayan que los juegos con un hilo conductor bien definido generan mayor compromiso al situar al estudiante dentro de un contexto significativo. En la propuesta para el aprendizaje del inglés (A1), la narrativa potenció la experiencia mediante:

- La creación de un mundo inmersivo: Se diseñó un entorno donde los estudiantes asumieron roles dentro de una historia estructurada, permitiendo que el aprendizaje ocurriera de manera natural y contextualizada.
- Misiones con propósito: Se integraron desafíos lingüísticos en una trama coherente, donde cada misión representó una situación comunicativa real, como solicitar ayuda en un entorno de ficción.
- Personajes con desarrollo progresivo: Se incluyeron personajes que guiaron al estudiante, proporcionando pistas y retroalimentación en tiempo real para reforzar la adquisición de la lengua.
- Sensación de logro y progresión: Se utilizó el relato para estructurar el avance del jugador, asegurando que cada nivel desbloqueado representara un hito tangible en su dominio del idioma.

En conclusión, la integración de las habilidades lingüísticas, el modelo MDA y la cocreación narrativa constituye el soporte teórico de esta investigación. Esta triangulación demuestra que el videojuego propuesto no es solo una herramienta tecnológica, sino un entorno pedagógico con sentido humano y rigor técnico, donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje. Establecidos estos fundamentos, el siguiente capítulo detalla el Marco Metodológico, describiendo el proceso empírico para transformar estos conceptos en una realidad educativa.

Capítulo IV

4.1 Marco Metodológico

Este capítulo describe la ruta sistémica seguida para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, tomando la gamificación educativa como el eje central para fortalecer el aprendizaje del inglés en estudiantes de educación media y jóvenes y adultos en condición de extra-edad. La investigación se estructuró a partir del diseño de un videojuego educativo orientado a la práctica del conocimiento mediante situaciones que emulan retos del mundo real. Por tanto, el estudio no se limitó a la implementación del recurso tecnológico, sino que se centró en evaluar cómo esta herramienta gamificada impactó en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de los participantes.

4.1.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se inscribe en el paradigma sociocrítico, el cual utiliza la crítica social como un marco de autorreflexión y transformación. De acuerdo con Arnal (1992), este enfoque se fundamenta en la teoría crítica como una forma de ciencia social que trasciende los caracteres puramente empíricos e interpretativos. Su origen se halla en los estudios comunitarios y en los procesos de investigación participante, cuyo objetivo es promover la transformación social mediante respuestas concretas a problemáticas específicas, involucrando de manera activa a todos los integrantes del proceso.

En este sentido, el paradigma sociocrítico sostiene que el conocimiento no es neutral, sino que se construye a partir de los intereses y necesidades de los grupos involucrados. Por tanto, busca fomentar la autonomía y la libertad mediante el diálogo, la participación y la incidencia social. Al respecto, Popkewitz (1988) señala que los principios fundamentales de

este paradigma son: (a) comprender la realidad desde una perspectiva holística, (b) integrar la teoría, la acción y los valores, (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación del ser humano y (d) garantizar la participación de todos los involucrados incluido el investigador en procesos de autorreflexión y toma de decisiones compartidas.

4.1.2 Enfoque metodológico

Esta investigación adoptó un enfoque de investigación mixta, fundamentado en los planteamientos de Creswell (2021, citado por Ortega, 2023), quien la define como:

“Una metodología de investigación en ciencias sociales, del comportamiento y de la salud, en la que el investigador reúne datos cuantitativos (cerrados) y cualitativos (abiertos), integra o combina ambos y extrae, producto de esa integración, inferencias (metainferencias) que proporcionan una visión más amplia a la ofrecida por los datos cuantitativos o cualitativos de forma independiente” (p. 197).

Bajo este enfoque, el estudio no se limita a recolectar datos cualitativos y cuantitativos de manera aislada, sino que implica un análisis integrado para alcanzar una comprensión profunda de la población y del fenómeno estudiado. La aplicación de este modelo permite que instrumentos de naturaleza cualitativa, como el chismógrafo, faciliten la transformación de datos; es decir, la asignación de medidas o valoraciones a hallazgos cualitativos para su posterior combinación con datos cuantitativos.

De este modo, el enfoque mixto permite abordar la pregunta de investigación desde una perspectiva holística y multidimensional. Según Medina et al. (2023), esta integración busca un “equilibrio entre la objetividad de los datos cuantitativos y la profundidad de los cualitativos” (p. 21), garantizando que los resultados finales sean producto de una visión global y no fragmentada de la realidad educativa intervenida.

4.1.3 Método de investigación

El método aplicado en esta investigación corresponde a un diseño mixto de tipo convergente. En este modelo, se recolectan datos de naturaleza cualitativa y cuantitativa de manera simultánea para obtener un entendimiento integral del fenómeno. Este diseño facilita el análisis de diversos tipos de información complementaria, con el fin de lograr una comprensión precisa del problema investigativo (Morse, 1991, como se cita en Creswell y Plano, 2018, p. 61).

La información cuantitativa se obtuvo mediante la aplicación de una prueba diagnóstica (*pretest*), una prueba final (*posttest*) y encuestas de tipo Likert. Estos instrumentos permitieron medir variables específicas, como el nivel de competencia en inglés de los estudiantes y sus percepciones sobre la estrategia gamificada. Paralelamente, se recolectaron datos cualitativos a través del chismógrafo gamer, grupos focales y registros de observación. Este conjunto de técnicas facilitó el proceso de cocreación del videojuego, garantizando coherencia entre el diseño técnico, el contexto educativo y los intereses de los participantes.

Al integrar ambos enfoques, se aprovechan las fortalezas de la información cualitativa como su capacidad para captar la experiencia situada para compensar las restricciones de los datos cuantitativos en cuanto a interpretación profunda. A su vez, los datos cuantitativos robustecen la posibilidad de analizar tendencias en los hallazgos cualitativos (Gay y Mills, 2018, p. 486). De este modo, el diseño convergente permite triangular los resultados y construir un análisis multidimensional que dota de mayor validez a las inferencias finales.

4.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Los instrumentos de recolección son herramientas sistemáticas diseñadas para recopilar datos que den respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Estos incluyen

métodos como cuestionarios, entrevistas, pruebas estandarizadas y observación directa, entre otros. Su importancia radica en que constituyen la base de la evidencia empírica; por tanto, deben ser diseñados y validados con rigurosidad para garantizar la fiabilidad y validez de los hallazgos (Creswell, 2014).

En coherencia con el diseño mixto convergente detallado anteriormente, se seleccionaron instrumentos de naturaleza cuantitativa y cualitativa que permiten capturar la complejidad del fenómeno desde distintos ángulos. En la Tabla 2, se presentan los instrumentos utilizados, clasificados según su naturaleza y su función dentro del proceso investigativo.

Tabla 2

Instrumentos de recolección de información.

Tipo	Instrumento	Propósito / Dimensión de análisis
Cualitativos	Chismógrafo <i>gamer</i> (Anexo B)	Identificar intereses, gustos y narrativas previas de los estudiantes para la fase de cocreación.
	Prototipos visuales (Dibujos y esquemas)	Materializar la propuesta estética y funcional del videojuego desde la perspectiva del usuario.
	Grupos focales (Anexo C)	Profundizar en las percepciones de los participantes sobre la experiencia de aprendizaje y la mediación tecnológica.
Cuantitativos	Encuesta tipo Likert (Anexo D)	Evaluar la percepción de usabilidad y la motivación generada por la estrategia gamificada.
	<i>Pretest</i> (Anexo A) y <i>Postest</i> (Anexo E)	Medir el nivel de desempeño lingüístico inicial y final para determinar el impacto pedagógico del videojuego.

Nota. Elaboración propia (2025)

A continuación, se detalla el proceso de creación y validación de cada uno de los instrumentos que se emplearon:

4.2.1 Pretest

La validación del *pretest* para medir el nivel lingüístico de los estudiantes en la lengua meta se constituyó como un componente fundamental para asegurar la calidad y el rigor del proceso. Esta prueba diagnóstica no solo permitió evaluar el nivel inicial de los participantes, sino que consolidó los principios esenciales para medir los avances y el impacto de la intervención gamificada. Su diseño y aplicación estuvieron fundamentados en criterios psicométricos, asegurando una medición efectiva de las habilidades lingüísticas relevantes para este estudio. Como el viejo refrán popular lo dice “hacer como el carpintero: medir dos veces para cortar una vez” (Buzo y Garcia, 2022, p.251).

La evaluación diagnóstica es un recurso esencial en la labor docente, puesto que posibilita la identificación de los aprendizajes consolidados y de aquellos que requieren mayor atención, facilitando la planificación de la enseñanza desde un punto de partida adecuado. Según Martínez et al. (2022), este tipo de evaluación, realizada al inicio de un ciclo académico, permite identificar los niveles de conocimiento, habilidades y actitudes necesarias para el proceso educativo. Además, fomenta la autorregulación, permitiendo que los estudiantes reflexionen sobre sus fortalezas y áreas de mejora mientras desarrollan habilidades metacognitivas que potencian su rendimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, el investigador diseñó una prueba alineada con el MCER para el nivel A1 (ver Anexo A), la cual evalúa las cuatro habilidades lingüísticas. Para garantizar su confiabilidad, se realizó un pilotaje con un grupo de características similares a la muestra; los datos obtenidos se codificaron mediante el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), obteniendo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.701 (ver Tabla 3).

Tabla 3*Resultados SPSS alfa de Cronbach prueba diagnostico pretest*

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos	
0.701	0.705	12	
Estadísticas de elemento			
Ítem	Media	Desv. estándar	N
LISTENING 1	0.33	0.479	30
LISTENING 2	0.23	0.43	30
LISTENING 3	0.37	0.49	30
LISTENING 4	0.47	0.507	30
READING AND WRITING 1	0.57	0.504	30
READING AND WRITING 2	0.5	0.509	30
READING AND WRITING 3	0.6	0.498	30
READING AND WRITING 4	0.43	0.504	30
WRITING 1	0.43	0.504	30
WRITING 2	0.5	0.509	30
WRITING 3	0.4	0.498	30
WRITING 4	0.27	0.45	30

Nota. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en SPSS (2025).

El coeficiente Alfa de Cronbach permite estimar el grado de consistencia interna de un instrumento; es decir, el nivel de relación y coherencia entre las respuestas a los diferentes ítems que lo conforman. Un valor de 0.701 indica que la prueba posee una consistencia interna aceptable para evaluar las habilidades lingüísticas en el nivel A1, lo cual sugiere que los reactivos miden de manera uniforme el constructo de interés. Este resultado respalda la fiabilidad del instrumento y la solidez de los hallazgos alcanzados durante la fase de pilotaje.

4.2.2 Chismógrafo gamer

El término chismografía, según la Real Academia Española (RAE), se refiere a “la ocupación de chismear y la relación de los chismes y cuentos que corren”. No obstante, lejos de concebirse únicamente como una práctica marginal o negativa, el chisme ha comenzado a ser reconocido como un fenómeno discursivo con profundas implicaciones cognitivas,

políticas y retóricas. Al respecto, Somers (2024) sostiene que, entendido como narrativa ficcional, el chisme no representa una distorsión de la realidad, sino un modo legítimo de significación que posibilita procesos de ficcionalización y articulación política dentro de las prácticas discursivas.

Diversos estudios han reforzado esta perspectiva. Por ejemplo, investigaciones etnográficas con adolescentes latinos en programas extracurriculares demuestran que el chisme promueve la confianza, el desahogo y una alfabetización liberadora, resultando clave en la construcción de identidades juveniles (Nuñez et al., 2024). Asimismo, Pietrosemoli (2009) identifica que, en la conversación cotidiana, el chisme cumple funciones de economía de la información, mantenimiento de vínculos y reconfiguración temporal de las relaciones de poder.

Estas conclusiones convergen con lo señalado por Dunbar (2004, citado en Pietrosemoli, 2009), quien sugiere que el lenguaje humano evolucionó ligado al «parloteo» y la charla informal, nichos naturales del chisme. De este modo, más allá de la difusión de rumores, esta práctica se reconoce como un ejercicio lingüístico esencial para la cohesión social, la circulación de saberes y la negociación de significados dentro de las redes de interacción.

Partiendo de esta base conceptual, la presente investigación propuso el *chismógrafo gamer* como un instrumento metodológico que recupera la práctica escolar de intercambiar notas, pero con un propósito académico y creativo. Su diseño buscó explorar las inclinaciones e intereses de los estudiantes respecto a los videojuegos abarcando tipologías, personajes, música, narrativa, niveles y sistemas de recompensa con el fin de trasladar dicha información al diseño narrativo y estético de un videojuego educativo para el aprendizaje del inglés (A1).

A diferencia de otros enfoques de gamificación personalizada, centrados primordialmente en la perspectiva del docente o del diseñador, el chismógrafo *gamer* pretendió capturar la voz auténtica de los estudiantes para convertirla en el insumo central del proceso creativo.

La revisión de literatura sobre gamificación educativa y personalizada mostró avances significativos, pero también limitaciones. Chanchi et al. (2022), por ejemplo, proponen 51 directrices para el diseño de videojuegos serios; no obstante, su propuesta carece de un instrumento para recolectar los aportes directos de los estudiantes. Del mismo modo, Rodríguez y García (2020) elaboran una guía para el desarrollo de videojuegos en educación superior, donde reconocen la importancia de vincular la narrativa con el contexto del estudiante, pero sin involucrarlos activamente en el proceso, el cual queda restringido a docentes, ludólogos y diseñadores. Por consiguiente, se evidencia un vacío en cuanto a herramientas que permitan a los docentes identificar los intereses reales de los estudiantes para orientar la creación de videojuegos educativos.

En respuesta a esta necesidad, se diseñó en colaboración con un equipo de expertos en desarrollo, programación y diseño de videojuegos una primera versión del chismógrafo *gamer* (ver Anexo B). Este incluyó 39 preguntas sobre preferencias lúdicas, modos de juego, experiencias con videojuegos educativos, aspectos socioculturales y expectativas en torno al aprendizaje del inglés. Sin embargo, tras su aplicación piloto con estudiantes de educación media, se identificó que el instrumento resultaba extenso y tedioso debido a la densidad de los cuestionamientos, algunos de los cuales presentaban un nivel de detalle excesivo para la población objeto de estudio.

A partir de la experiencia del pilotaje, se analizaron preguntas como:

- ¿Con quién sueles jugar (solo, con amigos, en línea, con la familia)?

- ¿Cuál es tu personaje favorito de videojuegos?
- ¿Qué juego te ha hecho sentir más emoción o te ha impactado más?
- ¿Alguna vez has hecho trampa en un videojuego? ¿Cómo fue?
- ¿Te gustan los juegos que requieren trabajo en equipo o prefieres los individuales?
- ¿Cuál fue la última vez que descargaste un videojuego? ¿Cuál fue?

Se determinó que muchos de estos interrogantes generaban información redundante o poco relevante para los fines del diseño; asimismo, se detectaron preguntas complejas que los estudiantes no lograban responder con claridad. Con base en estos hallazgos, el equipo de diseño se reunió nuevamente para generar una segunda versión del chismógrafo *gamer*. En esta etapa, se redujo el número de ítems a 18, estructurando secciones enfocadas en los elementos personalizables de la experiencia para los estudiantes, los cuales se describen a continuación:

Secciones del Chismógrafo *Gamer* (Versión Final)

Personajes, estética y ambientación:

- ¿Cómo llamarías y quiénes serían los personajes principales?
- ¿Cómo llamarías y quién sería el villano o el obstáculo principal que los jugadores deberán superar?
- ¿Qué impulsa a los personajes a aprender el idioma inglés?
- ¿Qué tipo de música te gustaría que predominara en el juego? (ej. *rock*, electrónica, reguetón, *pop*, etc.).
- ¿Qué estilo visual prefieres para los escenarios? (realista, *cartoon*, anime, *pixel art*).

- ¿En qué ciudades o lugares te gustaría que se desarrollara el juego? (ej. Bogotá, Nueva York, el barrio, el colegio, etc.).

Esta sección proporcionó los insumos necesarios para que el diseño de personajes y la ambientación se desarrollaran con base en las preferencias estéticas de los participantes, garantizando una mayor identificación con el entorno virtual.

Tipología y mecánicas de juego:

- ¿Qué género de videojuego te gustaría más? (aventura, acción, *puzzle*, carreras, RPG, *shooter*, deportes, etc.).
- ¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos?
- ¿Cómo avanzarán los jugadores en el juego? (niveles, misiones, puntos de experiencia).
- ¿Qué tipo de recompensas obtendrán al completar objetivos? (puntos, objetos, mejoras de personaje).

Estos interrogantes permitieron al equipo definir los modos de juego, los sistemas de retroalimentación y las recompensas, alineando la arquitectura del software con los modelos mentales de los estudiantes.

Dimensión pedagógica y motivacional:

- ¿Para qué o por qué crees que te serviría aprender inglés?
- ¿Qué te motiva a aprender inglés y qué dificultades has encontrado en el proceso?
- ¿Qué aspectos del idioma te resultan más difíciles? (vocabulario, pronunciación, gramática, lectura, escritura).
- ¿Qué sugerencias aportarías para el diseño y desarrollo del videojuego?

Aunque el contenido curricular fue diseñado por el investigador, estas respuestas permitieron adaptar los desafíos lingüísticos a las necesidades específicas y al nivel de competencia real de la población de extra-edad.

Narrativa y ficcionalización:

- ¿Qué personajes secundarios te gustaría que aparecieran? (superhéroes, personajes de cine, caricaturas, personas del mundo real, etc.).
- ¿Qué mundos surrealistas te gustaría explorar? (ciudades futuristas, el pasado, mundos de ficción, zombis, extraterrestres, etc.).
- ¿Qué género literario preferirías para la historia? (comedia, drama, terror, ciencia ficción, fantasía, misterio, aventuras).

Este conjunto de preguntas complementó la construcción de la trama principal y las misiones secundarias, integrando gustos provenientes del cine, la televisión y la literatura para potenciar la inmersión.

Prototipado visual: Como técnica complementaria, se solicitó a los estudiantes la creación de prototipos visuales (dibujos y esquemas) sobre cómo imaginaban el entorno y los personajes. Este material gráfico funcionó como suministro directo para la construcción de la identidad visual y la estética final del videojuego.

4.2.3 Grupos focales

La aplicación de los grupos focales se fundamentó en la importancia de la participación activa de los estudiantes en el desarrollo del producto educativo. Al tratarse de un proceso de cocreación, el diseño se centró en el usuario (DCU), bajo los planteamientos de Norman (2013), quien sostiene la necesidad de involucrar a los destinatarios a lo largo de las distintas etapas del proceso. El objetivo es garantizar que el producto final sea

intrínsecamente útil, usable y deseable; para ello, la recopilación de información a través de grupos focales constituye un principio fundamental de validación (p. 15).

A su vez, este instrumento se apoyó en la teoría de Kolb (1984), quien señala que el diálogo grupal promueve la reflexión sobre las experiencias vividas. De este modo, los grupos focales permitieron capturar las percepciones reales de los estudiantes al interactuar con las versiones preliminares del videojuego. Esta técnica resultó crucial para identificar áreas de mejora y corregir aspectos técnicos o narrativos antes de la implementación final.

Para el diseño de este instrumento, el equipo de desarrollo (investigador, programador y diseñador) se reunió con el fin de establecer los criterios de control que permitieran mantener la experiencia fiel a las preferencias de los estudiantes. Como resultado, se plantearon los siguientes ejes de indagación:

Experiencia General con el Videojuego

- ¿Qué les gustó más del videojuego? ¿Por qué?
- ¿Qué les gustó menos del videojuego? ¿Por qué?
- ¿El videojuego fue fácil o difícil de usar? ¿Por qué?

Contenido y Aprendizaje del Inglés

- ¿El contenido del videojuego les ayudó a aprender inglés en el nivel A1?
¿Cómo?
- ¿Qué actividades o ejercicios les parecieron más útiles para aprender inglés?
- ¿Qué temas les gustaría ver incluidos en el videojuego?

Gamificación y Motivación

- ¿Los elementos de gamificación (puntos, niveles, recompensas) los motivaron a seguir jugando?

- ¿Hubo algún elemento de gamificación que no les gustó o que no les pareció útil?

Retroalimentación y Sugerencias

- ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el videojuego en general?
- ¿Qué cambios harían en el diseño, la jugabilidad o el contenido?

4.2.4 Test escala tipo Likert

Una actitud se define como una predisposición aprendida que impulsa al individuo a reaccionar de manera consistente, ya sea favorable o desfavorablemente, ante un objeto, actividad, idea o símbolo (Sampieri et al., 2014). Bajo esta premisa, los seres humanos desarrollan actitudes hacia una amplia variedad de fenómenos sociales y procesos pedagógicos, lo que hace necesario el uso de herramientas que permitan cuantificar estas inclinaciones de manera objetiva.

El escalamiento de Likert es una herramienta validada en la investigación científica para medir actitudes y percepciones a través de un conjunto de afirmaciones que capturan la reacción de los participantes en categorías numéricas. Desarrollada por Rensis Likert en 1932, esta escala destaca por su flexibilidad y la familiaridad que genera en los encuestados. Aunque técnicamente representa una medición de nivel ordinal, en la práctica investigativa es común tratarla como una variable de intervalo para realizar análisis estadísticos más complejos, siempre que se garantice su confiabilidad mediante pruebas piloto (ver Anexo D).

En la presente investigación, la implementación de este cuestionario facilitó la recolección estructurada y eficiente de datos relacionados con la usabilidad y la motivación, permitiendo transformar las experiencias de los estudiantes de extra-edad en métricas analizables que complementan los hallazgos cualitativos.

4.2.5 Grupo Control

En esta investigación se conformó un grupo de control, definido como el conjunto de estudiantes que no recibe la intervención principal la implementación del videojuego educativo gamificado. Su inclusión permite establecer comparaciones con el grupo experimental, que sí interactuó con la estrategia. Tal como plantea Hedges (2007), el grupo de control es un recurso metodológico esencial en diseños cuasiexperimentales, ya que posibilita calcular con mayor precisión el efecto real de una intervención al diferenciarlo de cambios atribuibles a factores externos.

Desde la perspectiva de Rosenbaum (2002), este grupo funciona como una referencia contrafactual; es decir, representa lo que habría ocurrido si los estudiantes no hubieran estado expuestos a la herramienta tecnológica. Esto garantiza un mayor nivel de validez interna, puesto que la comparación entre grupos permite determinar si las variaciones en el desarrollo de las habilidades lingüísticas (escucha, habla, lectura y escritura) se deben a la estrategia gamificada o a variables no controladas.

En términos prácticos, el grupo de control estuvo integrado por estudiantes del mismo nivel educativo y con características sociodemográficas semejantes al grupo experimental, quienes continuaron sus clases de inglés bajo la metodología tradicional de la institución. Según Morales (2023), esta diferenciación permite contrastar los efectos de la propuesta aplicada de forma directa, fortaleciendo la fiabilidad de los hallazgos y la solidez de las inferencias estadísticas derivadas del estudio.

4.2.6 Postest

La aplicación del *postest* (ver Anexo E) como instrumento de medición posterior a la intervención constituye un componente fundamental para valorar la efectividad del

videojuego educativo y su impacto en el aprendizaje del inglés. Este instrumento no solo permitió identificar los logros alcanzados tras la implementación, sino que también posibilitó establecer comparaciones precisas con los resultados obtenidos en el *pretest*, generando una visión integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El *postest*, entendido como una práctica de recuperación, se aplica una vez que la información ha sido mediada con el fin de reforzar y evaluar el aprendizaje alcanzado. A diferencia de otras técnicas, este activa procesos cognitivos profundos relacionados con la consolidación de la memoria y la transferencia del conocimiento. Aunque sus beneficios están ampliamente documentados, se reconoce que esta técnica potencia significativamente la retención y la comprensión de los contenidos (Pan y Sana, 2021).

En este sentido, el investigador aplicó un *postest* diseñado con base en el MCER para el nivel A1, evaluando las cuatro habilidades lingüísticas. El instrumento fue sometido a un análisis de fiabilidad en el software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), obteniéndose un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.856 (ver Tabla 4). Este valor indica una consistencia interna alta, evidenciando que los ítems miden de manera coherente el constructo de estudio, lo cual respalda la fiabilidad del instrumento y fortalece la validez de los resultados finales de la investigación.

Tabla 4
Resultados SPSS alfa de Cronbach postest.

Estadísticas de fiabilidad			
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos	
0.858		0.844	12
Estadísticas de elemento			
Ítem	Media	Desv. estándar	N
p5	0.89	0.119	140

p6	0.87	0.187	140
p7	0.9	0.301	140
p8	0.81	0.39	140
p9	0.61	0.489	140
p10	0.44	0.499	140

Nota. Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en SPSS (2025).

4.3 Estrategia de investigación

Para definir las estrategias de investigación, se diseñó una **matriz de vaciamiento** (ver Tabla 5), la cual se constituyó como la herramienta rectora para la planeación y el desarrollo detallado del estudio. En este contexto, su estructura se alineó con los objetivos específicos, las fases metodológicas y el cronograma de trabajo establecido. Esta matriz permite visualizar la trazabilidad entre el problema investigado, las acciones pedagógicas implementadas y los instrumentos de recolección de datos, garantizando así la coherencia interna del proceso investigativo.

Tabla 5

Matriz de vaciamiento o integración de proceso de investigación (planeación y desarrollo).

Gamificación Educativa: una estrategia para fortalecer el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el Siglo XXI en estudiantes de educación media y extra-edad				
Método de investigación: Diseño mixto de tipo convergente				
Pregunta Modular	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías de Análisis	Técnicas/ Instrumentos
¿Cómo abordar la desmotivación y el bajo rendimiento en el aprendizaje del inglés como lengua	Proponer una estrategia de gamificación que mejore la motivación de los estudiantes en educación	Analizar los niveles de dominio de las habilidades lingüísticas del inglés orientadas a estudiantes de educación media y educación por ciclos (extra-edad).	Habilidades lingüísticas en inglés Listening Speaking Writing Reading	Prueba diagnóstica (ver anexo A) Observaciones directas

extranjera mediante el uso de la gamificación personalizada en estudiantes de educación media y extra-edad en instituciones públicas de educación en Bogotá?	media y extra-edad a la vez que fortalezca las habilidades lingüísticas para lograr un nivel A1 en el dominio del idioma inglés, a través de un videojuego cocreado.	Diseñar la estrategia de gamificación partiendo de los intereses y contexto de los estudiantes en educación media y extra- edad, para fortalecer la motivación y la didáctica que se emplea en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Evaluar la efectividad de la estrategia de gamificación en la adquisición del nivel A1 de inglés en estudiantes de educación media y extra-edad, analizando su impacto en la motivación, eficacia, eficiencia y desarrollo de habilidades lingüísticas.	Cocreación Mecánicas de videojuegos Usabilidad Jugabilidad Narrativas Desempeño en las habilidades comunicativas Interacción con el modelo gamificador Impacto en el proceso de aprendizaje	Chismografía Gamer (ver anexo B) Ideas de dibujos de prototipos de videojuegos Evaluación post-intervención: Grupo experimental y control Grupos focales (ver anexo C) Encuesta de satisfacción- Escalamiento de Likert (ver anexo D)
--	--	---	--	--

Nota: Elaboración propia (2024)

Para el diseño, desarrollo e implementación del videojuego educativo, se definieron las siguientes fases de trabajo:

Fase de diseño y desarrollo del prototipo: Esta etapa se fundamentó en la información recolectada sobre el contexto y los intereses de los participantes a través del chismógrafo *gamer* (ver Anexo B). El objetivo fue integrar las preferencias de los estudiantes en la arquitectura narrativa y estética del software, garantizando un proceso de cocreación auténtico.

Fase de aplicación e implementación: En esta etapa se puso en marcha el videojuego con la población de estudio. Durante la ejecución, se realizó un seguimiento sistemático de la interacción de los usuarios con la interfaz, evaluando aspectos críticos como la usabilidad, la accesibilidad y la funcionalidad técnica en el entorno pedagógico.

Fase de evaluación de impacto: En la fase final, se verificó el efecto de la estrategia en el contexto educativo, determinando si se cumplió el objetivo de fortalecer el aprendizaje del inglés (Nivel A1). Para ello, se utilizaron instrumentos cuantitativos: el postest, orientado a medir el avance en las habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar), y la encuesta tipo Likert, para valorar la percepción y motivación de los estudiantes frente al uso del recurso gamificado.

En la tabla 6 se detallan las actividades y población con las que se trabajó en cada una de las fases planteadas para la investigación

Tabla 6
Fases de la investigación.

Fase	Momentos	Actividad	Población
Diseño y desarrollo	ONE: Análisis de contexto	Cualitativa Aplicación del instrumento Chismografía Gamer (anexo B) – observación	Criterios de inclusión: Estudiantes de niveles académicos décimo y undécimo del programa regular, así como los alumnos correspondientes de los ciclos V y VI, que quieran participar. Criterios de Exclusión: quienes no quieran participar o decidan voluntariamente retirarse de la experiencia.
	TWO: pretest	Análisis de resultados de chismografía Gamer Cuantitativa descriptiva Prueba diagnóstica estandarizada (habilidades lingüísticas en inglés) (anexo A) -Análisis estadístico descriptivo	Estudiantes de educación media y extra-edad

Fase	Momentos	Actividad	Población
Aplicación del videojuego	THREE: Diseño del juego educativo – gamificado	-Aplicación del videojuego y narrativa con grupos focales (anexo C) -Observación directa	Investigador – programadores-grupos focales
	FOUR: Postest	Examen estándar para evaluar habilidades lingüísticas en inglés nivel A1	Estudiantes de educación media y extra-edad
Evaluación		-Encuesta de Actitud- Escalamiento de Likert -Estadística descriptiva e inferencial (correlación) -Análisis de los datos cualitativos y cuantitativos mediante triangulación.	Investigador
			Investigador

Nota. Elaboración propia (2024)

4.4 Aplicaciones del Modelo MDA en el videojuego

Para la implementación del modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, Aesthetics*) en el diseño del videojuego serio, se adaptaron las dimensiones propuestas por Chanchí, Gómez y Sierra (2022): usabilidad, aprendizaje y juego. Estas dimensiones se vinculan de manera directa con los componentes del modelo original:

- La usabilidad se vincula con la estética: Al centrarse en la experiencia del usuario, la facilidad de navegación y el disfrute sensorial durante la interacción.
- El aprendizaje se alinea con las dinámicas: Al referirse a los patrones de comportamiento y procesos cognitivos que emergen durante el juego y facilitan la adquisición de habilidades lingüísticas.
- El juego se relaciona con las mecánicas: Al comprender las reglas, algoritmos y elementos estructurales que componen el sistema del videojuego.

Adicionalmente, se incorporó la cocreación como una categoría emergente que influyó transversalmente en los tres componentes del modelo. Esta integración permitió la introducción de mecánicas diseñadas por los propios estudiantes, generó dinámicas de participación activa y personalización del aprendizaje, y afectó la estética al adaptar el entorno visual y narrativo a las preferencias de la población de educación media y extra-edad. En la Tabla 7, se caracteriza de manera detallada cómo se abordó cada una de estas categorías para el diseño del videojuego serio.

Tabla 7

Categorías de desarrollo videojuego educativo para la enseñanza del inglés nivel A1

Categoría	Descripción y Herramientas para la Recopilación de Datos
<i>Cocreación</i>	Representa la base fundamental de este proyecto, diferenciando este videojuego de otros al centrarse específicamente en el contexto y las preferencias de los estudiantes. Se buscó que los participantes se involucraran activamente en el proceso de creación, logrando que el juego fuera cercano a su realidad y gustos personales. Para ello, fue necesario recolectar información sobre preferencias en tipos de juegos, modos, personajes, niveles, escenarios y tipos de retroalimentación. Se emplearon los siguientes elementos: Recolección de información: se realizó mediante el uso de varios instrumentos: (a) chismógrafo, (b) grupos focales y (c) la creación de prototipos (ideas) en papel por parte de los estudiantes. A lo largo de la creación de la historia, personajes y mundos, se procuró una participación y retroalimentación constante entre los participantes y el equipo de diseño para garantizar la coherencia con el contexto de los usuarios. Pruebas de usuarios: se realizaron sesiones con los estudiantes para obtener retroalimentación directa sobre la jugabilidad, la interfaz y el contenido pedagógico. Grupos focales: se presentaron ideas generadas sobre personajes, escenarios y modelos de retroalimentación, los cuales fueron ajustados según las opiniones de los alumnos. Aspecto social: en el desarrollo de la narrativa se incluyeron factores sociales relevantes para los estudiantes, su entorno y su comunidad.

Categoría	Descripción y Herramientas para la Recopilación de Datos
<i>Usabilidad (mecánica)</i>	Evaluación: se aplicó un <i>postest</i> y una encuesta tipo Likert que permitieron a los estudiantes medir su progreso, evaluar la calidad del videojuego y su impacto.
	En esta categoría se consideró que el videojuego propuesto fuera fácil de usar y visualmente atractivo mediante el uso de colores familiares. El sistema se diseñó para ser adaptable a los diferentes perfiles de usuario, implementando una interfaz clara con elementos visuales que corresponden a la realidad de los participantes. De igual modo, se priorizó la inclusión de explicaciones precisas para asegurar que la interacción con las mecánicas del juego facilitara el proceso de aprendizaje sin generar fatiga cognitiva.
<i>Aprendizaje (dinámicas)</i>	Se analizaron y organizaron los contenidos y competencias del nivel A1 según el MCER, factor fundamental en el desarrollo de la interfaz, retos y niveles. El videojuego trasciende el entretenimiento para cumplir una labor formadora, orientada a alcanzar la eficacia comunicativa en inglés. Se consideraron los siguientes aspectos: Alineación curricular: el juego se vincula con las competencias del nivel A1, trabajando la comprensión y el uso de expresiones básicas, frases cortas y vocabulario común. Progresión pedagógica: los retos se organizan de manera gradual, avanzando desde la presentación personal hasta la resolución de preguntas sobre información propia. Contextualización de escenarios: los entornos virtuales representan situaciones cotidianas (tiendas, transporte, entornos familiares y escolares) coherentes con el nivel A1. Objetivos de aprendizaje: los niveles integran prácticas específicas (como adjetivos descriptivos) vinculadas a misiones que guardan coherencia con la narrativa. Aprendizaje implícito: los desafíos se diseñaron para ser divertidos, permitiendo que el conocimiento se adquiriera de forma natural y no forzada. Autonomía y Aprender haciendo: las dinámicas potencian el aprendizaje autónomo, complementando la actividad del aula con ejercicios de construcción de frases y opción múltiple. Conciencia del logro: para ascender de nivel, el estudiante debe adquirir competencias lingüísticas claras, siendo consciente de su aporte al aprendizaje del idioma. Visualización del progreso: la interfaz permite al jugador observar su avance e identifica las competencias superadas o aquellas que requieren refuerzo mediante <i>feedback</i> inmediato.

Categoría	Descripción y Herramientas para la Recopilación de Datos
<i>Juego (estética)</i>	En cuanto a su interfaz y jugabilidad, el videojuego se diseñó bajo los siguientes criterios de experiencia de usuario: Inmersión: se buscó generar una experiencia envolvente para los estudiantes que minimice la monotonía y propicie el estado de "flujo" (pérdida de la noción del tiempo). Refuerzo motivacional: implementación de sistemas de mensajería que motivan y retroalimentan al usuario tras la superación de retos. Gestión del error: inclusión de mensajes orientativos cuando no se cumplen los objetivos, diseñados para ayudar a superar obstáculos y mantener la disposición al aprendizaje. Claridad de objetivos: disposición de instrucciones que describen de forma precisa tanto los objetivos lúdicos como los pedagógicos. Modos de soporte: inclusión de variantes de juego (como el modo entrenamiento) para preparar a los estudiantes que presentan mayores dificultades técnicas o lingüísticas. Variedad y progresión: diseño de retos no repetitivos que permiten una percepción clara y constante del avance del jugador. Narrativa interactiva: la historia permite la interacción con objetos y personajes, ofreciendo opciones de personalización y un lenguaje cercano al contexto de los usuarios, respetando sus ritmos individuales de aprendizaje.

Nota. Adaptado de Chanchí, Gómez y Sierra, (2022, p. 9)

4.5 Población

La presente investigación se llevó a cabo con estudiantes de educación media, jóvenes y adultos en condición de extra-edad de la jornada nocturna del Colegio Misael Pastrana Borrero, institución ubicada en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en Bogotá. En este escenario, el docente asumió el rol de investigador, interviniendo en los procesos pedagógicos mediante la implementación de la gamificación como estrategia para el aprendizaje eficaz del inglés.

La población de estudio estuvo conformada por un total de 170 estudiantes, distribuidos en los siguientes grupos:

- Educación media regular (Jornada diurna): Dos cursos de décimo y un curso de undécimo grado.
- Educación por ciclos (Jornada nocturna): Dos cursos de Ciclo V y dos cursos de Ciclo VI.

La mayoría de los participantes pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. Cabe notar que, aunque la Secretaría de Educación del Distrito (SED) establece que los estudiantes de educación regular en estos grados deberían oscilar entre los 15 y 16 años, se identificó una población significativa con edades entre los 17 y 18 años.

Para el caso de la educación de jóvenes y adultos, la normativa colombiana, a través del Decreto 3011 de 1997, establece que los requisitos para acceder a esta modalidad incluyen: tener más de 15 años, haber finalizado la educación primaria y haber estado fuera del sistema educativo por dos años o más. Esto se fundamenta en el artículo 67 de la Constitución Política, que ordena facilitar oportunidades educativas a quienes se encuentran en situación de extraescolaridad. Asimismo, la Resolución 2565 de 2003 del Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su artículo 2, refuerza la obligatoriedad de garantizar apoyos pertinentes para alcanzar una educación inclusiva y resultados óptimos para todos los estudiantes.

Criterios de selección

- Criterios de inclusión: Estudiantes de los grados décimo y undécimo, así como de los ciclos V y VI, que manifestaran su voluntad de participar en la investigación mediante el consentimiento informado.
- Criterios de exclusión: Aquellos estudiantes que optaron por no participar o decidieron retirarse voluntariamente durante el proceso.

Es importante señalar que un grupo específico (curso 1001, jornada diurna) decidió no participar en la fase de implementación de la estrategia gamificada; no obstante, aceptó voluntariamente conformar el grupo de control. A este grupo se le aplicó únicamente el instrumento de evaluación final (*posttest*) con el propósito de contrastar el dominio de las habilidades lingüísticas frente a los grupos que sí interactuaron con la experiencia de aprendizaje mediada por el videojuego.

4.6 Aspectos éticos

Esta investigación se fundamentó en principios éticos orientados a garantizar la integridad, el respeto y la voluntariedad de los estudiantes participantes. Al involucrar a jóvenes de educación media y adultos en condición de extra-edad como colaboradores activos en el codiseño de una herramienta tecnológica, se estableció un marco normativo que protege sus derechos fundamentales.

El estudio se basó en la Declaración Universal de Derechos Humanos (ONU, 1948), específicamente en sus artículos 1, 2, 19, 26 y 27, los cuales garantizan la libertad de expresión, el acceso a la educación y el derecho a beneficiarse de los avances científicos y tecnológicos. En concordancia con la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), se priorizó el respeto a la autonomía y la diversidad. De este modo, se procuró fomentar el involucramiento de los alumnos en la construcción del videojuego, plasmando sus experiencias y contextos sin discriminaciones ni imposiciones.

Asimismo, la investigación se rigió por los principios de la Declaración de Helsinki (AMM, 2024). Aunque su origen es médico, sus directrices sobre la obtención del consentimiento informado y la confidencialidad de los datos son plenamente aplicables aquí,

dada la recopilación de información sensible sobre preferencias, intereses y experiencias personales de los sujetos de estudio.

En el contexto colombiano, la investigación se acogió a la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud, la cual establece las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud (extensible a las ciencias sociales y educativas). Debido a que la población incluyó menores de edad, se aplicaron con rigor los lineamientos de consentimiento y asentimiento informado, garantizando que tanto los estudiantes como sus padres o tutores legales fueran plenamente conscientes del propósito, alcance y confidencialidad del estudio antes de formalizar su participación.

4.6.1 Principios éticos aplicados en la investigación.

Participación voluntaria y consentimiento informado: Los estudiantes participaron de manera voluntaria en todas las fases. Se garantizó la comprensión del propósito del estudio y el derecho al retiro voluntario sin repercusiones (Creswell y Creswell, 2018). En menores de edad, se obtuvo el asentimiento informado del estudiante y el consentimiento de sus padres o tutores legales.

Respeto por la autonomía y coautoría: La investigación reconoció a los estudiantes como protagonistas y coautores del proceso de construcción del videojuego, respetando su capacidad para proponer ideas desde sus propias percepciones.

Confidencialidad y privacidad: Los datos fueron anonimizados o seudonimizados. Cualquier testimonio o idea se utilizó exclusivamente con fines académicos y de desarrollo del software.

Equidad y diversidad: Se aseguró la participación sin distinción de género, etnia o experiencia previa con tecnología, promoviendo un diseño inclusivo y accesible (Beauchamp y Childress, 2013).

Impacto psicosocial y bienestar: Dado que la investigación involucró la expresión creativa, se garantizó un ambiente seguro, libre de presiones y orientado al fortalecimiento del autoestima escolar.

Justicia y beneficio social: Al finalizar el estudio, se garantizó que toda la comunidad educativa pudiera acceder y beneficiarse del videojuego. Los resultados se compartieron de manera abierta para fomentar la apropiación del conocimiento (Resnik, 2020).

Transparencia en el diseño tecnológico: Se evitó la inclusión de estereotipos o sesgos en el contenido del videojuego, asegurando que las herramientas cumplieran con estándares de accesibilidad.

Gestión y almacenamiento de la información

De acuerdo con la Ley 1581 de 2012 (Protección de Datos Personales en Colombia), el tratamiento de la información se rigió bajo los siguientes protocolos:

Acceso restringido: El investigador principal es el único responsable del acceso, manejo y resguardo de los datos. La identidad de los participantes solo reposa en los documentos de consentimiento y asentimiento.

Custodia física: Los documentos en formato físico se conservarán en un espacio seguro durante cinco años, tras los cuales serán destruidos mediante trituradora de papel y sus residuos serán reciclados.

Custodia digital: La información digital está protegida por claves de acceso exclusivas del investigador y será eliminada definitivamente tras cumplirse el periodo de custodia (entre tres y cinco años).

Aval Institucional: La presente investigación contó con la aprobación del Comité de Ética, Bioética e Investigación con Seres Humanos (CEBIC) de la Universidad Santo Tomás, mediante acta de evaluación emitida el 24 de abril de 2025, garantizando el cumplimiento de los más altos estándares éticos institucionales.

En conclusión, el marco metodológico aquí expuesto proporciona la estructura necesaria para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, articulando de manera coherente el diseño mixto convergente con las fases de cocreación y evaluación pedagógica. Una vez establecidos los instrumentos, la población y los protocolos éticos, se procede en el siguiente capítulo al Análisis y sistematización de datos. En dicho apartado, se presentarán los resultados derivados de la implementación del videojuego educativo, contrastando las evidencias cuantitativas del *postest* y la escala Likert con las percepciones cualitativas de los grupos focales, con el fin de determinar el impacto real de la estrategia en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de los estudiantes de educación media y extra-edad.

Capítulo V

5.1 Análisis y sistematización de datos

El presente capítulo tiene como propósito contextualizar y presentar el proceso de análisis, sistematización e interpretación de los datos obtenidos durante la fase de la aplicación de la estrategia gamificada para el aprendizaje del inglés en un nivel A1. A partir del enfoque mixto, el cual combina metodologías cualitativas y cuantitativas, se hace una lectura profunda de las evidencias con el fin de comprender el impacto, incidencia y percepción de la estrategia aplicada. Esta triangulación entre evidencias empíricas, teóricas y estadísticas facilita una comprensión profunda de la eficacia pedagógica y didáctica de la gamificación educativa personalizada.

Se abordaron tres enfoques de análisis complementarios: el descriptivo, centrado en la exposición directa de los datos; el explicativo, orientado a identificar relaciones significativas entre variables; y el interpretativo, que busca revelar las implicaciones y los sentidos educativos de los fenómenos observados dentro del ecosistema de aprendizaje gamificado. La integración de estos tres enfoques permitió comprender de manera más completa los resultados de la intervención, al relacionar los datos empíricos con los fundamentos teóricos y pedagógicos del estudio, fortaleciendo así la validez de los hallazgos y la comprensión global de la incidencia de la estrategia gamificada en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Las técnicas analíticas empleadas incluyeron procedimientos estadísticos como la prueba t de Student, la correlación de Pearson y el chi-cuadrado, con el propósito de verificar relaciones, diferencias y significancia entre grupos. Paralelamente, se desarrolló un análisis

cualitativo mediante el software ATLAS.ti y estadísticas descriptivas en Excel, que facilitaron la codificación y categorización para la creación de discursos narrativos.

El diseño del videojuego se construyó desde una perspectiva narrativa que priorizó la conexión emocional y el contexto cultural de los estudiantes. Cada nivel fue concebido como un capítulo dentro de un universo ficcional inspirado en lugares narrados por los estudiantes, incorporando elementos cotidianos, retos lingüísticos y decisiones que fomentaron el aprendizaje del inglés de forma significativa.

5.2 Recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizaron de manera inicial dos instrumentos: un pretest y el chismógrafo *gamer*. Ambos fueron diseñados para analizar el nivel de habilidades lingüística de los estudiantes y explorar sus intereses, percepciones sobre el idioma y preferencias narrativas, con el objetivo de emplear dicha información en el diseño del videojuego educativo WAREGLISH.

Posteriormente, tras una primera interacción con el videojuego, se realizaron grupos focales por grados, en los que se indagó sobre la percepción de los estudiantes frente a la experiencia gamificada, así como sobre sus debilidades y sugerencias de mejora. Con base en estas recomendaciones, se ajustaron aspectos técnicos y pedagógicos del videojuego. Finalmente, la experiencia culminó con la aplicación de un posttest y una escala tipo Likert, herramientas con las cuales se analizó el avance de los estudiantes en sus habilidades lingüísticas y su actitud hacia la estrategia implementada.

5.2.1 Proceso de vaciamiento, codificación y análisis de datos

El tratamiento metodológico de los instrumentos se llevó a cabo desde una perspectiva diferenciada, según su naturaleza cuantitativa o cualitativa. Los datos provenientes de los exámenes diagnósticos (pretest y posttest) se sometieron a análisis comparativos mediante la prueba t de Student y el coeficiente de correlación de Pearson. Este procedimiento permitió detectar variaciones significativas en el rendimiento lingüístico de los participantes y explorar los vínculos entre las habilidades evaluadas antes y después de la implementación de la estrategia gamificada.

Por otro lado, los resultados generados por la escala tipo Likert fueron analizados mediante la prueba Chi-cuadrado, lo que hizo posible establecer asociaciones entre las categorías actitudinales relacionadas con la experiencia vivida en el entorno gamificado.

En cuanto al componente cualitativo, se implementó un enfoque dual apoyado en Excel y ATLAS.ti con el fin de estructurar, interpretar y visualizar las respuestas discursivas y lúdicas. Mediante la determinación de frecuencias, se tomaron decisiones fundamentadas sobre el diseño del videojuego. Particularmente, el chismógrafo *gamer* aportó insumos valiosos a través de nubes de palabras, revelando términos recurrentes que influyeron directamente en la construcción de la narrativa, la estética y la ambientación. Además, se realizó un análisis estadístico descriptivo para identificar tendencias en preferencias de personajes, géneros musicales y estilos visuales, nutriendo así el diseño integral de WAREGLISH desde las voces de los estudiantes.

Finalmente, las intervenciones de los grupos focales fueron transcritas y codificadas en ATLAS.ti, generando categorías emergentes y correlaciones temáticas que permitieron

ajustar la experiencia gamificada según las sugerencias de los participantes. A continuación, se presentan las categorías de análisis y los resultados derivados de este proceso.

5.3 Categorías

Las categorías de análisis constituyen las unidades conceptuales que permiten organizar, interpretar y dar sentido a la información recolectada. Según Flick (2018), estas funcionan como marcos interpretativos que orientan la comprensión de los significados expresados por los participantes, articulando la teoría con la evidencia empírica. En este sentido, su formulación no se limita a una simple clasificación de datos, sino que posibilita la revelación de estructuras, relaciones y sentidos profundos en torno al fenómeno estudiado.

Para la presente tesis, las categorías se configuraron como constructos teóricos y emergentes que guiaron la interpretación de la voz de los estudiantes durante el proceso de cocreación del videojuego WAREGLISH. Dichas categorías son: motivación y compromiso, competencias lingüísticas A1, narrativa y cocreación, gamificación personalizada y categorías emergentes. Estas dimensiones fueron definidas a partir del marco teórico y refinadas durante el análisis de los instrumentos, actuando como ejes interpretativos que permiten comprender cómo los estudiantes resignificaron su relación con el aprendizaje del inglés a través de la experiencia gamificada.

5.3.1 Motivación y compromiso

Esta categoría parte del reconocimiento de la motivación como un proceso dinámico que energiza, dirige y mantiene la conducta humana (Deci y Ryan, 1985) y como un conjunto de factores que orientan las acciones hacia metas específicas (Santrock, 2002). En el contexto de esta investigación, la motivación se concibió como el eje articulador para comprender el nivel de implicación, constancia y entusiasmo de los estudiantes frente a la estrategia

gamificada. El análisis de esta dimensión se fundamenta en dos pilares teóricos: la Teoría de la Autodeterminación (TAD) y la Teoría de la Expectativa-Valor (Atkinson, 1966).

La estructura narrativa, los desafíos progresivos y los sistemas de recompensa de WARENLISH permitieron activar dimensiones de la motivación tanto intrínseca como extrínseca. La empatía generada hacia los personajes y el sentido de propósito construido en torno a la experiencia lúdica funcionaron como motores que potenciaron el compromiso (*engagement*) de los participantes.

En consecuencia, esta categoría permite interpretar cómo las emociones, intereses y percepciones expresadas —especialmente en el chismógrafo *gamer* y los grupos focales— evidencian el papel transformador de la motivación en entornos mediados por gamificación. La evidencia empírica analizada bajo este constructo ofrece una ruta clara sobre cómo se activa y sostiene el interés estudiantil cuando se integran elementos lúdicos significativos en la enseñanza del idioma extranjero.

5.3.2 Competencias lingüísticas A1

Esta categoría se fundamenta en los lineamientos del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), tomando el nivel A1 como estándar para valorar el desarrollo lingüístico. Para que este progreso sea pedagógicamente estructurado, el diseño de las actividades en WARENLISH no se limitó a la enseñanza de vocabulario, sino que se cimentó en modelos que explican la adquisición de una segunda lengua de forma funcional.

La eficacia de las actividades en esta categoría se justifica bajo los siguientes pilares pedagógicos:

- **Funcionalidad Comunicativa:** Basándose en el enfoque comunicativo, el videojuego propone escenarios donde el inglés es una herramienta para resolver problemas auténticos. Esto permite que el estudiante trascienda la repetición y emplee el idioma

de forma significativa, priorizando la capacidad de usar frases cotidianas y responder preguntas personales en contextos reales.

- **Progresión y Asimilación Natural:** Inspirado en el enfoque natural y la respuesta física total, el videojuego respeta el ritmo de aprendizaje al permitir una fase inicial de asimilación de información. Las misiones funcionan mediante el ensayo y error, facilitando que el usuario transite gradualmente desde el reconocimiento de estructuras simples hacia una producción oral y escrita más compleja.
- **Andamiaje y Autonomía (Aprendizaje en Comunidad):** Las dinámicas lúdicas actúan como un entorno de apoyo donde el estudiante inicia con una "dependencia guiada" por el sistema y, a medida que supera retos, alcanza una autonomía lingüística. Este proceso es vital para la población de extra-edad, ya que convierte el aprendizaje en una experiencia de crecimiento personal mediada por la comunidad y la tecnología.
- **Automatización de Hábitos (Audio-lingual):** Para consolidar el nivel A1, se integraron mecánicas de refuerzo que, a diferencia de los métodos tradicionales, utilizan la interactividad del juego para que el estudiante automatice estructuras gramaticales básicas sin perder el interés.

A través del contraste entre los instrumentos aplicados, esta categoría permitió valorar cómo el diseño pedagógico logró movilizar el deseo de aprender del estudiante, transformando los contenidos técnicos del idioma en una experiencia situada, coherente y funcional.

5.3.3 Narrativa y Cocreación

Esta categoría se utilizó para analizar cómo los estudiantes se relacionan con la narrativa del videojuego y participan activamente en su construcción, integrando elementos personales, culturales y escolares. Durante el proceso, se codificaron expresiones que revelan la identificación con los personajes, el interés por la historia, los aportes a la ambientación y la participación directa en el desarrollo de las misiones y retos propuestos.

El análisis se apoyó en los aportes de Batlle y Pujolá (2018) y Barreal y Jannes (2019), quienes destacan la narrativa como el elemento vertebrador de la gamificación. De este modo, se transforman las referencias de los estudiantes en secuencias narrativas, estructuras de la historia y simbolismos utilizados en la creación del juego (Todorov, 1973).

Desde la dimensión de la cocreación, se codificaron los aportes estudiantiles registrados en el chismógrafo *gamer*, los grupos focales y los prototipos visuales. El análisis toma como base los planteamientos de Prahalad y Ramaswamy (2004) y Omland et al. (2025) para interpretar cómo la participación fortalece el diseño, incrementa el sentido de pertenencia y mejora la experiencia de aprendizaje. En este sentido, se reconoce el valor de la interacción y el diálogo (Omland et al., 2025) como el motor del diseño colaborativo.

Esta categoría permitió comprender cómo la narrativa y la cocreación actúan como mecanismos de implicación emocional, expresión simbólica y construcción colectiva del videojuego educativo WAREGLISH.

5.3.4 Gamificación Personalizada

Esta categoría permitió analizar cómo los elementos del videojuego fueron alineados con las particularidades individuales de los estudiantes, considerando sus tipos de jugador, edad, intereses, contexto sociocultural y nivel de aprendizaje. Durante el proceso, se codificaron las referencias a experiencias diferenciadas, niveles de dificultad ajustados,

elecciones de personajes, respuestas personalizadas y mecanismos de retroalimentación que evidenciaron una propuesta flexible y centrada en el usuario.

El análisis partió de los planteamientos de Gonzales et al. (2023), quienes proponen modelos de personalización que combinan atributos estáticos (como la edad y el tipo de jugador) con dinámicos (como las narrativas y la interacción). Se integraron también las observaciones de Oliveira et al. (2023) sobre la necesidad de considerar variables adicionales como el género y el contexto para lograr una personalización auténtica que incida positivamente en el aprendizaje. A través de la codificación, se identificaron las formas en que el juego se adaptó a estas variables.

Asimismo, se consideraron los aportes de Werbach y Hunter (2012) para identificar componentes de gamificación concretos (desbloqueo de logros, progresión, retos, recompensas) y acciones dinámicas asociadas (narrativa, emociones, relaciones) que fueron personalizados según las preferencias del grupo participante. La categoría también recogió los elementos propios de los videojuegos serios (Álvarez et al., 2020; Chipia, 2011), los cuales aportan al análisis de cómo el juego permitió el "aprender haciendo" en un entorno seguro y significativo.

Finalmente, esta categoría permitió comprender cómo el diseño de WAREGLISH incorporó mecanismos personalizados que fortalecieron el compromiso, la motivación y el aprendizaje autónomo. Se evidenció cómo los estudiantes se involucraron activamente en una experiencia que respondía a sus realidades, estilos y metas lingüísticas.

5.3.5 Categorías emergentes

El análisis de las respuestas espontáneas recopiladas mediante el chismógrafo *gamer* y las reflexiones compartidas en los grupos focales permitió identificar una serie de categorías emergentes que reflejan la perspectiva genuina del estudiantado. Estos hallazgos

surgieron del contacto directo con las voces de los participantes, manifestando aspectos relevantes que no estaban previstos inicialmente en el marco teórico ni en el diseño gamificado original, donde la motivación figuraba como eje exclusivo.

Lo expresado por los estudiantes revela una vivencia más compleja que trasciende lo lúdico: aparece con intensidad la relación emocional con el idioma, vinculada directamente a la autoestima escolar, la memoria afectiva y la autopercepción de las habilidades comunicativas. Los datos sugieren que el aprendizaje del inglés está mediado por barreras psicológicas que la gamificación debe ayudar a dismantelar.

Adicionalmente, se evidenciaron dificultades críticas en la alfabetización digital, particularmente en el manejo funcional de plataformas educativas. Este hallazgo es disruptivo, ya que demuestra que, incluso entre los denominados "nativos digitales", existen brechas técnicas que obstaculizan la puesta en marcha efectiva de experiencias gamificadas. Estas categorías emergentes amplían el horizonte analítico del estudio y sugieren la necesidad de incorporar un componente afectivo y un acompañamiento técnico más estructurado, reflejando con mayor fidelidad las realidades del aula en contextos de educación media y extra-edad.

En definitiva, esta red categorial aportó insumos decisivos para el diseño narrativo, visual y mecánico de WAREGLISH, asegurando que su construcción responda de manera coherente, ética y afectiva al universo experiencial de los participantes.

5.3.6 Articulación entre objetivos específicos y categorías de análisis

Con el fin de fortalecer la coherencia metodológica del estudio y evidenciar la relación intrínseca entre los propósitos investigativos y el proceso analítico desarrollado, se presenta en la Tabla 8 la articulación entre los objetivos específicos de la investigación y las

categorías empleadas. Esta matriz permite visualizar cómo las categorías deductivas fundamentadas en el marco teórico y las categorías emergentes surgidas del análisis inductivo de la información se vincularon directamente con cada uno de los hitos planteados.

Dicha articulación garantizó la trazabilidad del proceso, demostrando que el análisis cualitativo y cuantitativo no se desarrolló de manera aislada, sino en estricta coherencia con las fases de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la estrategia gamificada WAREGLISH.

Tabla 8

Articulación entre objetivos específicos y categorías de análisis.

Objetivo específico	Categoría(s) asociada(s)	Origen de la categoría	Instrumentos vinculados
1. Analizar los niveles de dominio de las habilidades lingüísticas del inglés orientadas a estudiantes de educación media y educación por ciclos (extraedad).	Competencias lingüísticas A1	Deductiva (basada en los descriptores del MCER)	Pretest, posttest
2. Diseñar la estrategia de gamificación partiendo de los intereses y contexto de los estudiantes en educación media y extraedad, para fortalecer la motivación y la didáctica empleada en la enseñanza del inglés.	Motivación y compromiso; Narrativa y cocreación; Gamificación personalizada	Deductivas (derivadas de TAD, Expectativa-Valor, narrativa y modelos de personalización)	Chismógrafo gamer, grupos focales, prototipos
3. Evaluar la efectividad de la estrategia de gamificación en la adquisición del nivel A1 de inglés en estudiantes de educación media y extraedad, analizando su impacto en la motivación, eficacia, eficiencia y desarrollo de habilidades lingüísticas.	Competencias lingüísticas A1; Motivación y compromiso; Gamificación personalizada; Categorías emergentes	Mixta: Deductiva e Inductiva (emergente)	Posttest, grupos focales, encuesta tipo Likert

Nota. Elaboración propia (2025)

La relación presentada en la Tabla 8 permite visualizar la organización lógica que orientó la interpretación de los datos y el papel decisivo de las categorías emergentes en la expansión del campo de análisis. Estas dimensiones, surgidas de la voz estudiantil durante la fase de implementación, aportaron variables no previstas inicialmente y enriquecieron la comprensión del proceso formativo más allá de los supuestos teóricos de partida. De este modo, el análisis integró tanto los referentes conceptuales como los hallazgos situados; fortaleciendo una lectura contextualizada de la experiencia gamificada y garantizando que los resultados finales reflejen con fidelidad la complejidad de la realidad educativa intervenida.

5.4 Análisis instrumento chismógrafo gamer

Con el objetivo de identificar y caracterizar los gustos, intereses, motivaciones y preferencias de los estudiantes, se implementó el instrumento Chismógrafo *Gamer*. Este permitió recoger información cualitativa de forma significativa y lúdica; los estudiantes se pasaban entre ellos las hojas de chismes gamer.

A continuación, se presenta un análisis estadístico descriptivo de las respuestas obtenidas. Las mismas se organizaron y categorizaron según las variables contenidas en el instrumento, principalmente cualitativas, ordinales y nominales. Para su interpretación, se realizaron tablas de frecuencia y representaciones visuales con gráficos estadísticos que permitieron identificar tendencias generales dentro del grupo de estudiantes, las cuales orientaron la toma de decisiones fundamentales en el diseño de las mecánicas, dinámicas y estéticas del videojuego, tales como la narrativa, el estilo visual, las recompensas, etc.

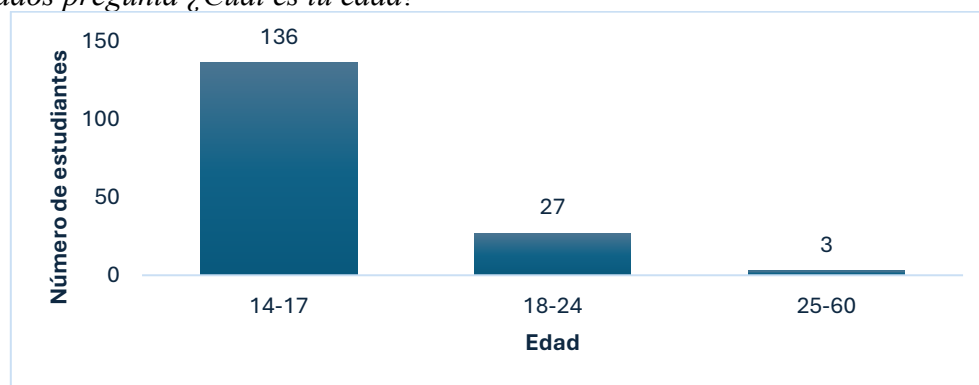
Se abordaron las preguntas de forma individual y, posteriormente, se hizo un comparativo con ATLAS.ti mediante nubes de palabras, donde se identificaron correlaciones entre los estudiantes de educación diurna y nocturna.

Pregunta 1 ¿Cuál es tu edad? Con el propósito de caracterizar el perfil etario de los estudiantes y comprender mejor las dinámicas intergeneracionales que conviven en el aula. Este dato resulta clave para el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas,

especialmente cuando se implementan metodologías activas como la gamificación, que deben adaptarse tanto a jóvenes en edad escolar como a adultos que están retomando sus estudios. Para ello, se construyó una tabla de datos agrupados que facilita el análisis general del grupo.

Figura 4

Resultados pregunta ¿Cuál es tu edad?

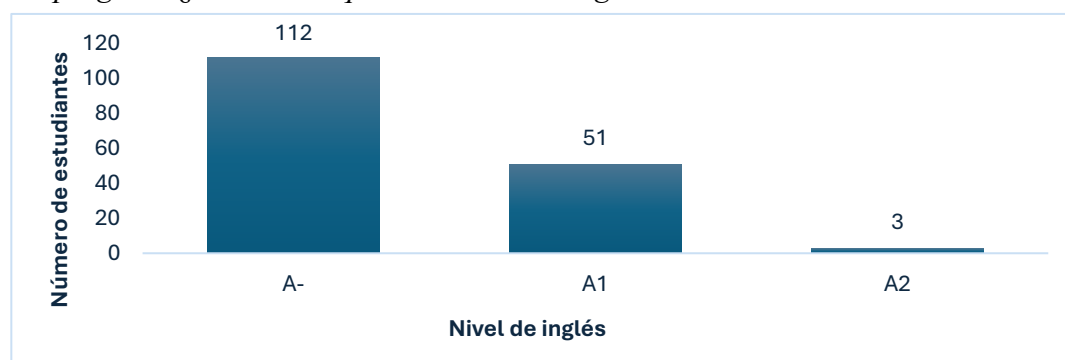


Nota. Elaboración propia (2025)

Pregunta 2 ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés? Esta pregunta tenía como propósito indagar la autopercepción que tienen los estudiantes sobre su dominio del idioma. Esta información resultó clave para identificar niveles de confianza, ajustar las metodologías de enseñanza y establecer puntos de partida realistas para el diseño de estrategias gamificadas y pedagógicas.

Figura 5

Resultados pregunta ¿Cuál crees que es tu nivel de inglés?



Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes cree estar en el nivel A- o A1, lo cual evidencia debilidades en el dominio básico del inglés. Esta percepción es consistente con los objetivos del proyecto, ya que se orienta al trabajo de contenidos correspondientes al nivel A1, confirmando la pertinencia y la necesidad de fortalecer habilidades lingüísticas, vocabulario y estructuras gramaticales básicas, con el fin de responder a las necesidades reales de los estudiantes.

Pregunta 3: ¿Cómo llamarían a los personajes principales? Se trató de una pregunta de tipo cualitativa nominal, que buscó identificar referentes personales, sociales y culturales comunes entre los estudiantes, con el fin de integrarlos en la construcción de los nombres de los personajes principales del videojuego.

En la recolección de datos de esta pregunta se identificaron siete categorías significativas, que se detallan en la tabla 9, de igual manera en la tabla 10, se muestran los nombres de personajes con mayores menciones por los estudiantes.

Tabla 9

Categorías nombres de personajes chismografo.

Categoría	Frecuencia
Personajes propios o creados por estudiantes	62
Otros/No clasificable	59

Categoría	Frecuencia
Místicos o fantásticos	14
Deportistas	12
Personajes de ficción	12
Objetos o animales	7
Personajes del mundo real	4

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 10

Personajes individuales más mencionados.

Personaje	Frecuencia	Categoría
Messi	7	Deportistas
José	6	Personajes propios o creados por estudiantes
María	5	Personajes propios o creados por estudiantes
Daniel	4	Personajes propios o creados por estudiantes
Brayan	4	Personajes propios o creados por estudiantes
Brujo	3	Místicos o fantásticos
Demonio	2	Místicos o fantásticos
Guerrera	2	Místicos o fantásticos
Cristiano Ronaldo	2	Deportistas
Kyss	2	Personajes de ficción
Black	2	Otros/No clasificable

Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados reflejaron una clara preferencia por nombres cercanos al contexto personal y social de los estudiantes, específicamente aquellos asociados a personas reales, familiares, compañeros o ellos mismos, al igual que deportistas muy reconocidos. Esta inclinación evidencia la relevancia del reconocimiento y la cercanía en el diseño de los personajes del videojuego.

En relación con estos hallazgos, se incluyeron nombres como Lionel (Messi), José, María, Daniel y Brayan en el desarrollo de la narrativa, con el propósito de favorecer la cercanía, la apropiación simbólica y el vínculo emocional de los estudiantes con los personajes, fortaleciendo así su inmersión en la experiencia de juego.

Pregunta 4: ¿Cómo llamarías y quién será el villano o el obstáculo principal que los jugadores deberán superar? Pregunta de tipo cualitativa nominal, que buscó identificar referentes personales, sociales y culturales comunes entre los estudiantes, con el fin de integrarlos en la construcción de los villanos u obstáculos del videojuego.

En la recolección de datos de esta pregunta se identificaron seis categorías significativas, que se detallan en la tabla 11. En la tabla 12 se observan los nombres con mayores menciones dados por los estudiantes.

Tabla 11

Categorías nombres de villanos chismografo.

Categoría	Frecuencia
Otros/No clasificable	47
Personajes propios o creados por estudiantes	44
Místicos o fantásticos	28
Personajes de ficción	18
Personajes del mundo real	18

Nota. Elaboración propia (2025)

Tabla 12

Personajes individuales más mencionados

Villano u obstáculo	Frecuencia	Categoría
Lucifer	5	Místicos o fantásticos
Pitbull	4	Objetos o animales
Petro	3	Personajes del mundo real
Uribe	3	Personajes propios o creados por estudiantes
Córdoba	3	Otros/No clasificable

Nota. Elaboración propia (2025)

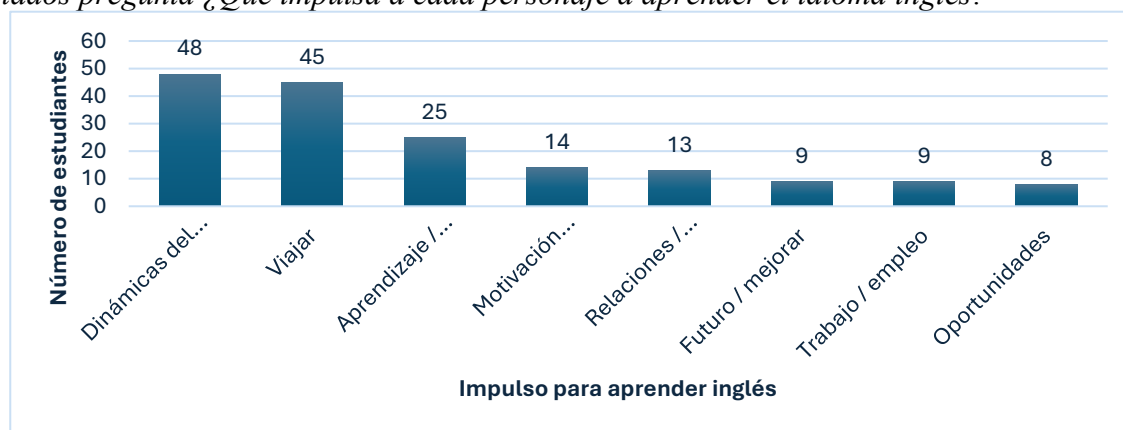
Los resultados reflejaron una amplia diversidad en la concepción del villano u obstáculo principal, lo que muestra la influencia de referentes personales, culturales y simbólicos en las respuestas de los estudiantes. Se destacan personajes creados por los propios estudiantes y figuras de carácter místico o fantástico, mientras que, en menor medida, aparecen referencias a personajes del mundo real o de la ficción.

Se observó una presencia constante de nombres asociados a imaginarios religiosos, sociales o políticos que pone de manifiesto cómo los estudiantes proyectan percepciones personales y colectivas en la construcción de la narrativa. En coherencia con estos hallazgos, dichos referentes fueron incorporados como villanos u obstáculos secundarios, enriqueciendo el universo narrativo y fortaleciendo la conexión simbólica.

Pregunta 5: ¿Qué impulsa a cada personaje a aprender el idioma inglés? Pregunta cualitativa nominal, formulada con el objetivo de identificar los diferentes motivos que impulsan a los personajes del videojuego a aprender el idioma inglés. Las respuestas obtenidas corresponden a expresiones libres que fueron categorizadas mediante un proceso de codificación cualitativa, lo cual permitió organizar los datos en categorías temáticas representativas y cuantificar la frecuencia con que aparecieron.

Figura 6

Resultados pregunta ¿Qué impulsa a cada personaje a aprender el idioma inglés?



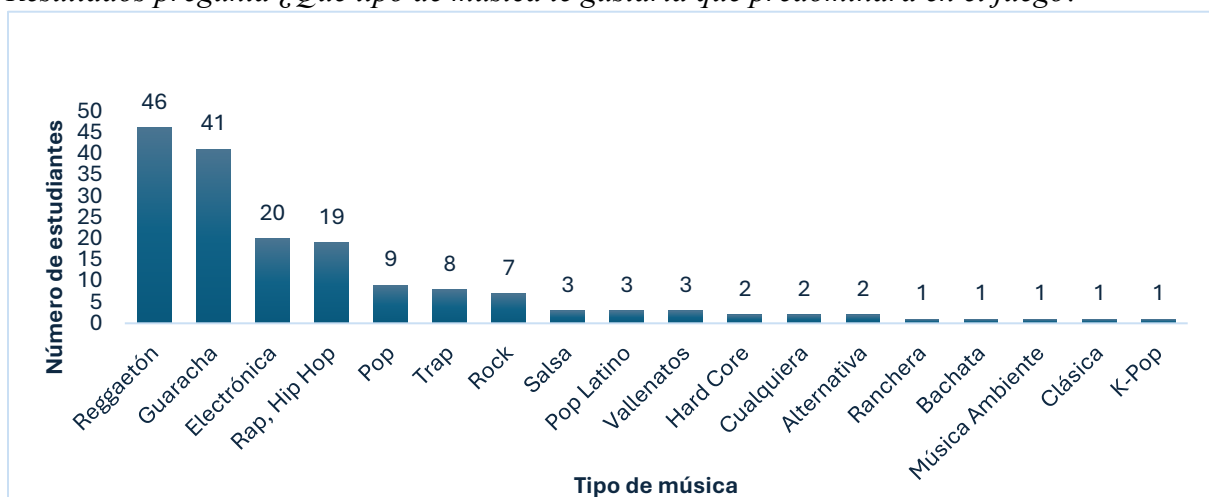
Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron que los principales impulsos para aprender inglés se asocian tanto a elementos propios de las dinámicas de los videojuegos como a motivaciones de carácter personal y aspiracional. Factores como las misiones, recompensas y retos muestran el potencial de la gamificación como motor de motivación, al tiempo que se articula con intereses más amplios, como el deseo de viajar y el interés por el aprendizaje y el conocimiento. Asimismo, aunque en menor medida, emergen motivaciones vinculadas a la comunicación, el desarrollo personal, el futuro laboral y la búsqueda de oportunidades, lo que sugiere que el aprendizaje del inglés es percibido por los estudiantes como una herramienta de transformación y proyección de vida.

Pregunta 6: ¿Qué tipo de música te gustaría que predominara en el juego? Esta pregunta se diseñó con el propósito de explorar los gustos musicales de los estudiantes para incorporar de forma contextualizada música que fortalezca la inmersión en el videojuego educativo. La información recolectada permitió identificar los géneros que generan mayor afinidad con los estudiantes y, por tanto, aportan a la personalización de la experiencia. Tras recopilar y depurar los datos, se agruparon, obteniendo los siguientes resultados.

Figura 7

Resultados pregunta ¿Qué tipo de música te gustaría que predominara en el juego?



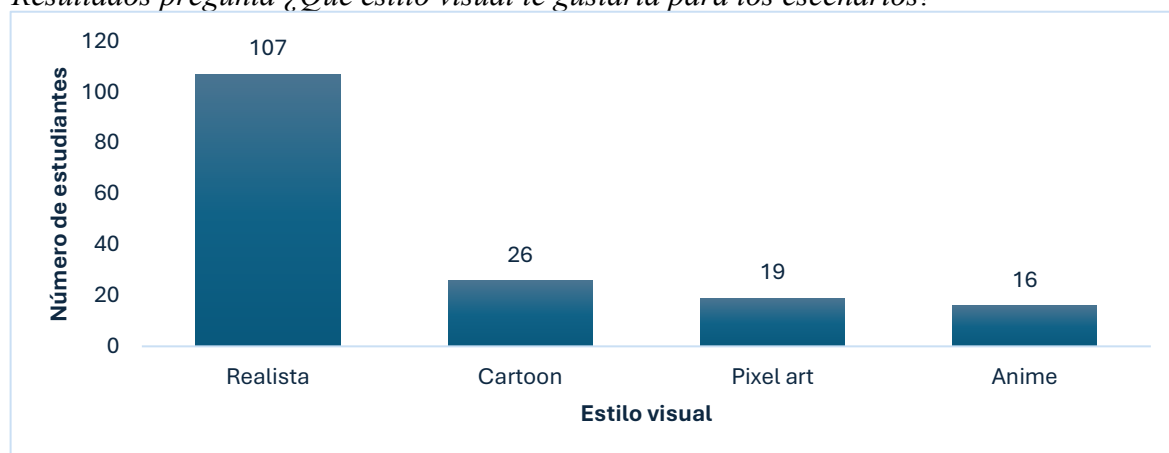
Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron una clara preferencia por géneros urbanos y electrónica, mostrando la afinidad de los estudiantes con estilos musicales contemporáneos característicos de su contexto sociocultural, estas tendencias resaltan el papel de la música como elemento clave para fortalecer la inmersión, la motivación y la conexión con el videojuego educativo. Del mismo modo se identificó, aunque en menor frecuencia, la presencia de otros géneros que sugieren una diversidad de gustos musicales que puede aprovecharse de manera complementaria en distintos escenarios, niveles o momentos del juego.

Pregunta 7: ¿Qué estilo visual te gustaría para los escenarios? (realista, cartoon, anime, pixel art): pregunta formulada con el objetivo de identificar las preferencias estéticas de los estudiantes frente al estilo visual que debería predominar en los escenarios del videojuego educativo. El análisis de estas respuestas permitió orientar las decisiones de diseño gráfico para lograr una experiencia inmersiva, coherente con los gustos de los estudiantes.

Figura 8

Resultados pregunta ¿Qué estilo visual te gustaría para los escenarios?



Nota. Elaboración propia (2025)

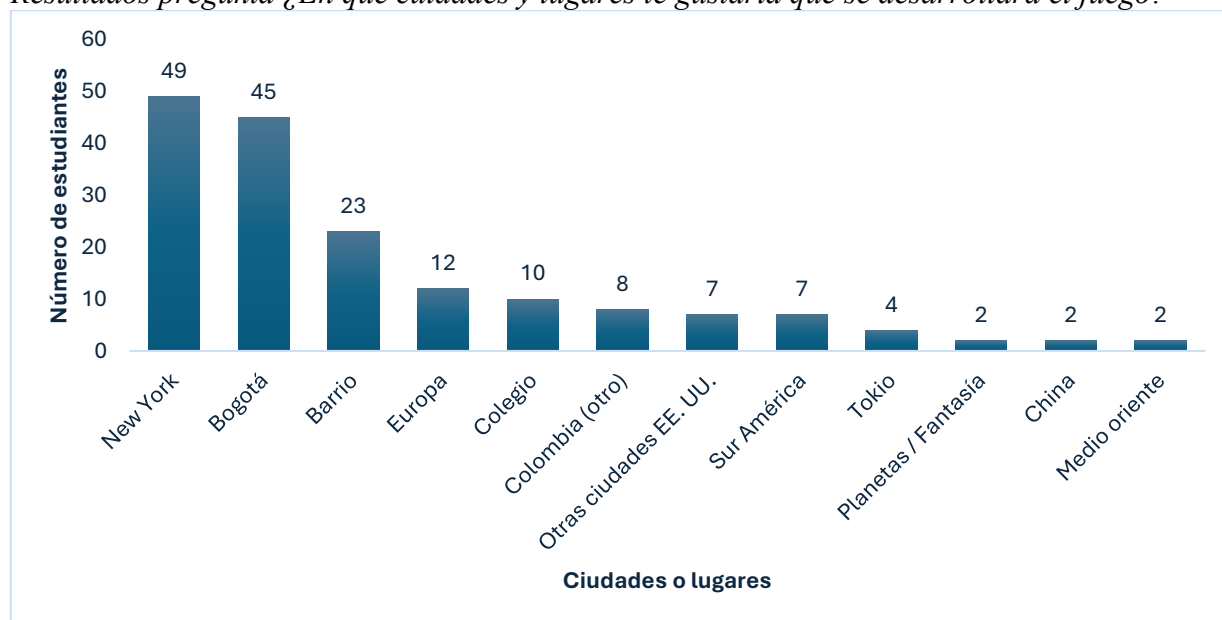
Los resultados evidenciaron una clara inclinación por un estilo visual realista, lo que sugiere que los estudiantes se sienten más atraídos por escenarios que representen ambientes

cercanos a su cotidianidad y a contextos reconocibles. De esta manera, se refuerza la importancia de diseñar escenarios visuales que sean familiares y significativos para el grupo. No obstante, otros estilos visuales, como el cartoon o el pixel art, reflejaron la diversidad de gustos de los estudiantes, lo cual abrió la posibilidad de integrarlos de manera complementaria en niveles específicos, personajes secundarios, etc.

Pregunta 8: ¿En qué ciudades y lugares te gustaría que se desarrollara el juego? (ej: Bogotá, New York, en el barrio, colegio, etc.) Pregunta diseñada con el objetivo de explorar las preferencias geográficas y simbólicas de los estudiantes respecto a los escenarios donde se ambientaría el videojuego educativo. Al tratarse de una experiencia cocreada, conocer estos referentes espaciales permite integrar contextos cercanos, aspiracionales o fantásticos que potencien la conexión y la inmersión narrativa. Se codificaron las respuestas en categorías temáticas representativas, agrupando ciudades, regiones y lugares comunes. A continuación, se presentan los resultados:

Figura 9

Resultados pregunta ¿En qué ciudades y lugares te gustaría que se desarrollara el juego?



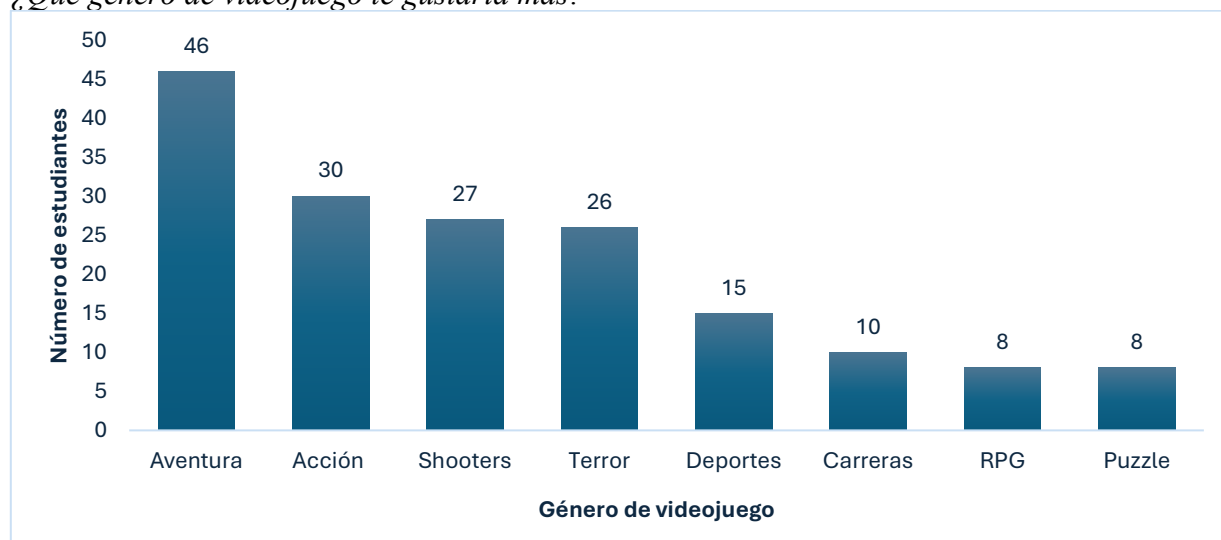
Nota. Elaboración propia (2025)

En esta pregunta, los resultados reflejaron una preferencia por escenarios tanto locales como internacionales, lo que muestra la conexión con espacios familiares y, a su vez, aspiraciones por explorar. De esta manera, se buscó el tránsito entre lo propio y lo global, generando la presencia de lugares cotidianos, como el barrio y el colegio, hasta misiones en escenarios internacionales o fantásticos, abriendo la posibilidad para la exploración cultural y creativa, enriqueciendo la narrativa y fortaleciendo la inmersión en la experiencia de juego.

Pregunta 9: ¿Qué género de videojuego te gustaría más? (aventura, acción, puzzle, carreras, RPG, shooters, educativos, deportes, etc.) Esta pregunta se formuló con el objetivo de identificar los géneros de videojuegos que más atraen a los estudiantes, como insumo clave para diseñar una experiencia lúdica alineada con sus intereses y estilos de juego. Reconocer las preferencias en cuanto al tipo de dinámica, ritmo y narrativa, permitió ajustar el enfoque del videojuego para lograr un mayor nivel de inmersión y motivación.

Figura 10

¿Qué género de videojuego te gustaría más?



Nota. Elaboración propia (2025)

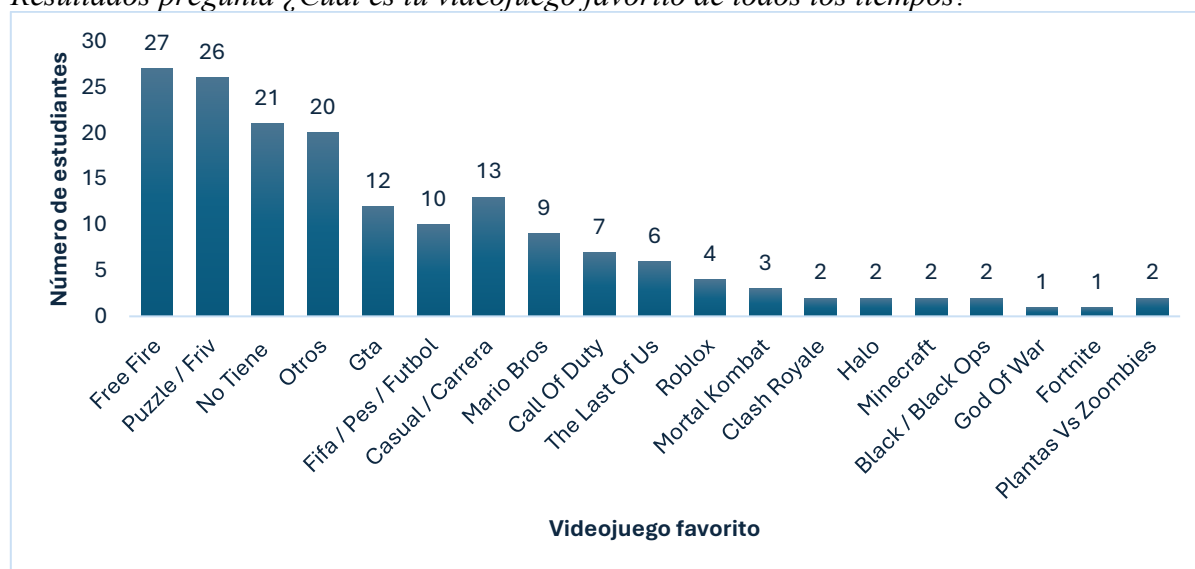
Los resultados evidenciaron una clara preferencia por géneros de videojuego que se caracterizan por dinámicas activas, exploración e inmersión, lo que sugirió una inclinación

por experiencias que combinan la acción, los retos y el progreso constante. De esta manera, el diseño del videojuego se orientó hacia mecánicas que integraran la aventura, los desafíos y la participación. Géneros como el terror, los deportes o las carreras reflejaron una gran heterogeneidad, lo que abrió la posibilidad de integrar mecánicas secundarias específicas que respondieran a estos estilos, a la vez que enriquecieran la experiencia.

Pregunta 10: ¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos? Esta pregunta permitió identificar patrones de preferencia en cuanto a títulos, géneros y plataformas. Siendo información clave para comprender los gustos y afinidades de los estudiantes. La categorización se realizó agrupando títulos similares o del mismo género (por ejemplo, *FIFA*, *PES* y *fútbol* en una sola categoría, o los juegos de navegador como *Friv*, *Candy Crush*, *Talking Tom*, etc., bajo *Puzzle / Friv*, permitiendo un análisis más preciso del panorama general. También se contempló la opción *No tiene* para quienes manifestaron no tener un videojuego favorito, lo cual también ofreció datos relevantes sobre el grado de vinculación con el entorno gamer.

Figura 11

Resultados pregunta ¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos?



Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron una marcada preferencia de los estudiantes por videojuegos de fácil acceso y populares, especialmente aquellos disponibles en dispositivos móviles, esta tendencia reflejó inclinaciones por experiencias de juego accesibles, lo cual resultó coherente con las prácticas digitales habituales.

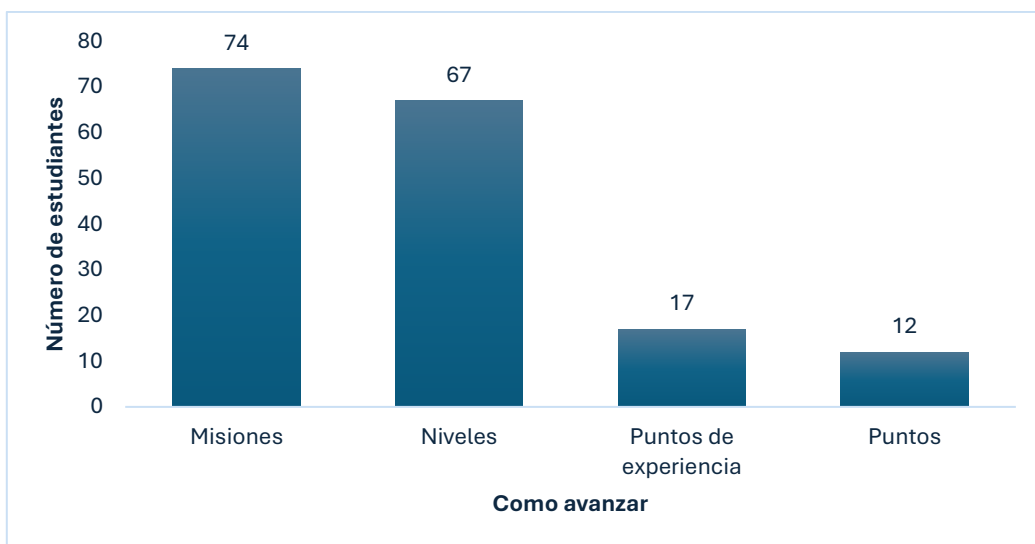
Un hallazgo significativo fue la presencia de un grupo de estudiantes que manifestó no tener un videojuego favorito, lo cual pudo interpretarse como una posible brecha de acceso, desinterés o limitaciones con el entorno gamer. Este resultado permitió valorar sus aportes no desde la experiencia como jugadores, sino desde una mirada crítica frente al potencial del videojuego como estrategia para el aprendizaje del inglés.

Adicionalmente, la diversidad de juegos y géneros mencionados evidenció la coexistencia de distintas plataformas y estilos de juego, lo que orientó el diseño de una experiencia gamificada capaz de integrar dinámicas variadas y narrativas inclusivas que respondieran a las realidades digitales de los estudiantes.

Pregunta 11: ¿Cómo avanzarán los jugadores en el juego? (niveles, misiones, puntos de experiencia) La mecánica de progreso es uno de los elementos más significativos dentro del diseño de un videojuego, ya que define la manera en que los jugadores se sienten recompensados, retados y motivados a continuar. En esta pregunta, se consultó a los estudiantes sobre cómo imaginan que avanzarían dentro del juego, a partir de opciones como *niveles, misiones, puntos y puntos de experiencia*. La recolección y categorización de estas respuestas permitió detectar aspiraciones y preferencias de los estudiantes frente al sistema de recompensas y progresión, lo cual es esencial para el diseño de una experiencia gamificada coherente.

Figura 12

Resultados pregunta ¿Cómo avanzarán los jugadores en el juego?



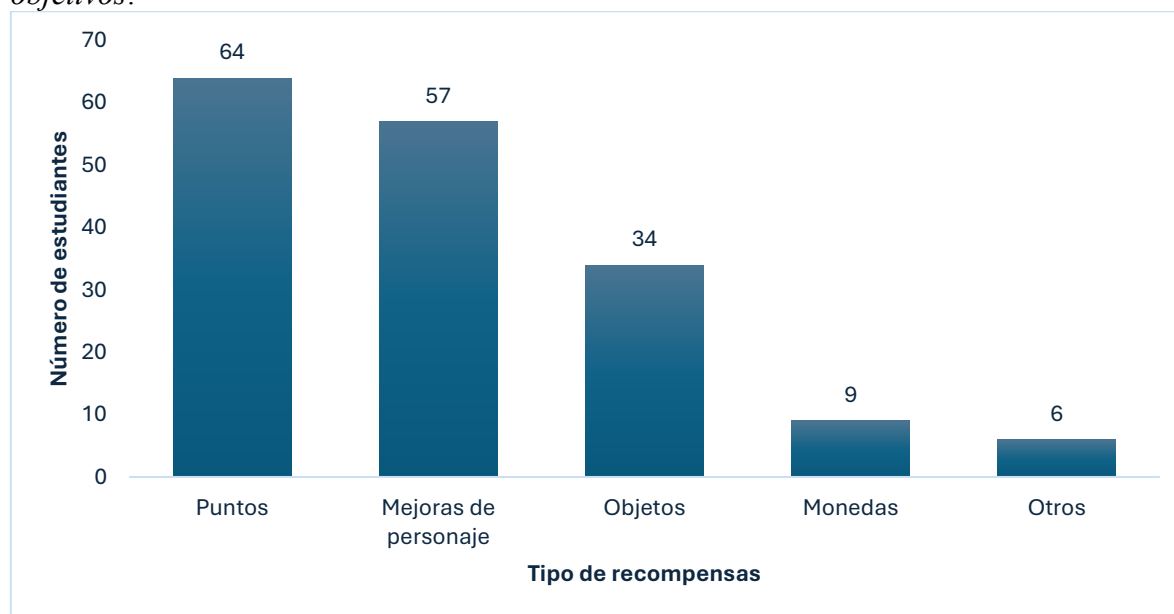
Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron una preferencia por progresos basados en misiones y niveles, lo cual indicó que los estudiantes se sentían más motivados por estructuras claras y por la superación progresiva de retos. Esto favoreció la incorporación de narrativas, exploración y desafíos que convirtieron el juego en una experiencia inmersiva. Por otra parte, el avance mediante sistemas numéricos, como los puntos, presentó una menor frecuencia, lo que indicó que el progreso en el diseño del videojuego debía darse principalmente a través de misiones y niveles, complementado con sistemas de puntuación.

Pregunta 12: ¿Qué tipo de recompensas obtendrán los jugadores al completar objetivos? (puntos, objetos, mejoras de personaje): En un entorno gamificado, el sistema de recompensas juega un papel fundamental para mantener el interés, motivar la participación constante y generar sensación de logro en los jugadores. Por esta razón, se preguntó a los estudiantes qué tipo de recompensas desearían recibir al completar objetivos dentro del videojuego. Las respuestas fueron clasificadas en cinco categorías principales: puntos, mejoras de personaje, objetos, monedas y otros.

Figura 13

Resultados pregunta ¿Qué tipo de recompensas obtendrán los jugadores al completar objetivos?



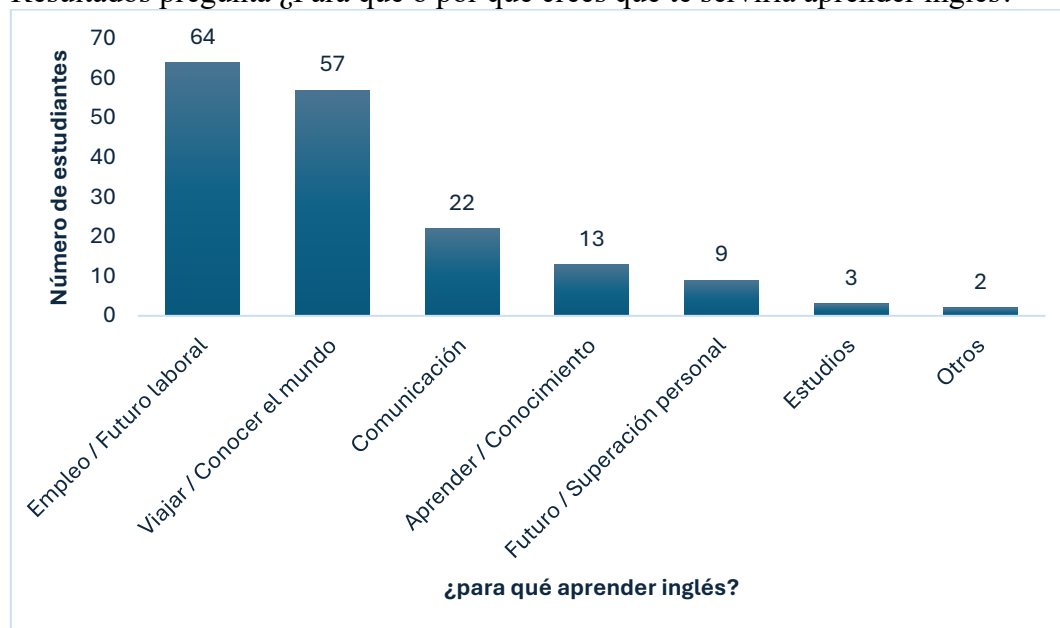
Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron una preferencia por recompensas visibles y asociadas al progreso, lo cual resaltó la importancia de elementos que permitieron a los jugadores percibir de manera tangible sus avances dentro del videojuego. En este sentido, los puntos y las mejoras de personaje se consolidaron como mecanismos centrales para fortalecer la motivación y el compromiso, al permitir la personalización y evolución de los personajes. De igual manera, la presencia de recompensas en forma de objetos refuerza el valor de los elementos visuales y coleccionables como incentivos lúdicos.

Pregunta 13: ¿Para qué o por qué crees que te serviría aprender inglés? Esta pregunta se diseña con el fin de identificar las razones que impulsan el deseo o la necesidad de adquirir esta lengua. Las respuestas fueron agrupadas en categorías temáticas emergentes que reflejan aspiraciones laborales, personales, sociales y académicas, lo cual enriquece la caracterización de los beneficiarios y aporta elementos fundamentales para la construcción de una experiencia gamificada contextualizada.

Figura 14

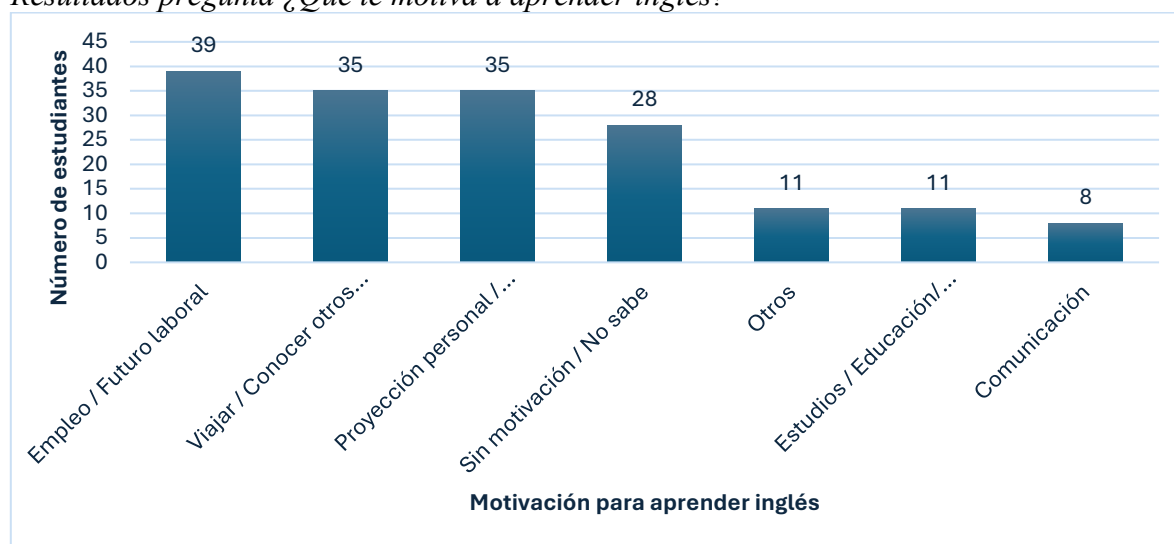
Resultados pregunta ¿Para qué o por qué crees que te serviría aprender inglés?



Nota. Elaboración propia (2025)

Los resultados evidenciaron que el aprendizaje del inglés es percibido principalmente como una herramienta para la proyección laboral y el acceso a mejores oportunidades, lo cual refleja una visión pragmática del idioma. De manera complementaria, el inglés se asoció con la posibilidad de viajar, conocer otros contextos culturales y ampliar horizontes personales, lo que refuerza su valor como medio de movilidad y crecimiento. Además, emergieron motivaciones relacionadas con la comunicación y el aprendizaje personal, lo que indica que el idioma también es entendido como un recurso para interactuar con otros y fortalecer el conocimiento.

Pregunta 14: ¿Qué te motiva a aprender inglés? Esta pregunta buscó explorar las razones emocionales, pragmáticas o incluso la falta de motivación, expresadas de forma espontánea por los estudiantes. Las respuestas se agruparon en siete categorías significativas, revelando patrones que pueden orientar tanto el diseño como el enfoque narrativo del videojuego educativo.

Figura 15*Resultados pregunta ¿Qué te motiva a aprender inglés?**Nota.* Elaboración propia (2025)

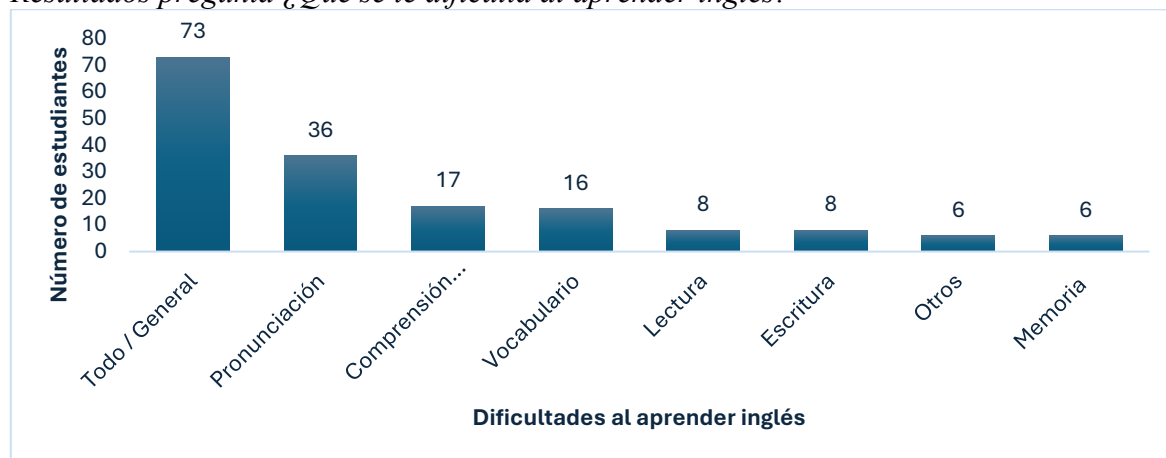
Los resultados evidenciaron que la motivación principal para aprender inglés está asociada al empleo y al futuro laboral, lo que reafirma la percepción del idioma como una herramienta estratégica para mejorar las condiciones de vida y acceder a oportunidades profesionales. De manera complementaria, el inglés se vinculó con aspiraciones de viaje, conocimiento de otros países y proyección personal, lo que refleja una motivación de carácter aspiracional y de crecimiento individual. Por otro lado, resulta significativo el grupo de estudiantes que manifiesta no tener una motivación clara o expresa desinterés frente al aprendizaje del inglés; esta ausencia de motivación puede interpretarse como una desconexión entre los contenidos escolares y las realidades, expectativas o intereses de los estudiantes.

Pregunta 15: ¿Qué se te dificulta al aprender inglés? Identificar las dificultades percibidas por los estudiantes en el proceso de aprendizaje del inglés es un paso fundamental para diseñar intervenciones pedagógicas eficaces, personalizadas y emocionalmente empáticas, se recogieron respuestas espontáneas que permitieron reconocer tanto los aspectos

lingüísticos que generan más frustración, como las barreras cognitivas y emocionales que interfieren en el proceso de adquisición del idioma. Las respuestas fueron clasificadas en categorías temáticas que agrupan las áreas específicas de dificultad.

Figura 16

Resultados pregunta ¿Qué se te dificulta al aprender inglés?



Nota. Elaboración propia (2025)

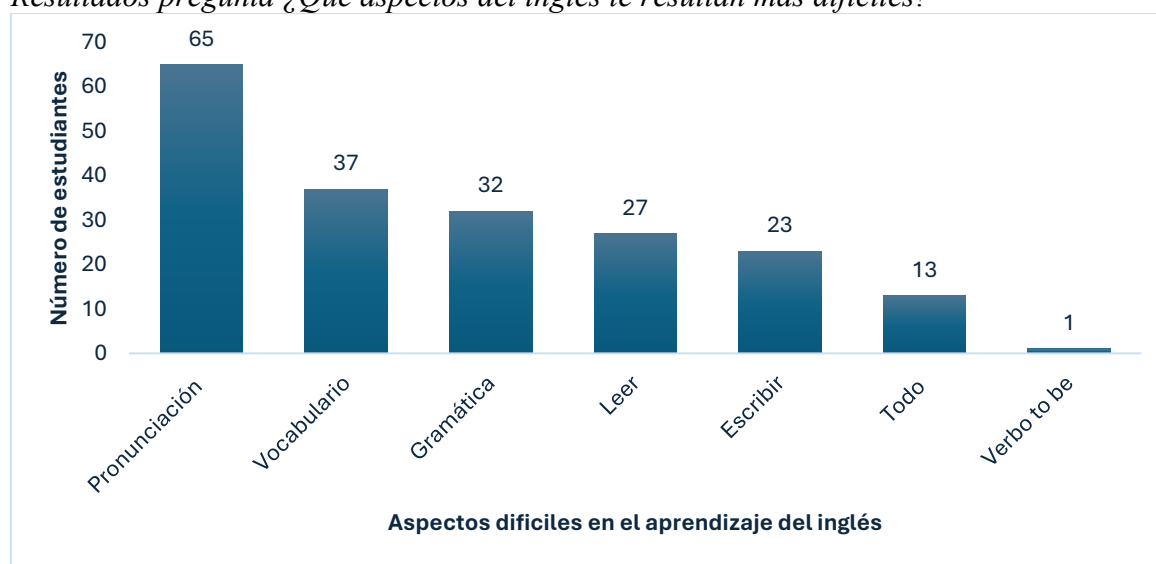
Los resultados indicaron que una parte significativa de los estudiantes manifiesta dificultades generales para aprender inglés, concentrándose la mayor frecuencia en la categoría “todo/general”. Esta respuesta sugiere que los participantes perciben el aprendizaje del idioma como un proceso complejo, sin identificar con claridad una habilidad específica como principal obstáculo. La pronunciación se posicionó como una de las dificultades más señaladas, seguida por la comprensión auditiva y el manejo del vocabulario, estas categorías corresponden a habilidades fundamentales para el fortalecimiento de la competencia comunicativa en lengua extranjera. En menor proporción, se expusieron dificultades asociadas a la lectura y la escritura, lo que evidencia que los estudiantes perciben mayores retos en las habilidades orales y comprensión auditiva que en las habilidades escritas.

Pregunta 16: ¿Qué aspectos del inglés te resultan más difíciles? (vocabulario, pronunciar, gramática, leer, escribir): Con el propósito de identificar las principales barreras

que enfrentan en el proceso de aprendizaje de esta lengua extranjera. Las respuestas permitieron construir una tabla de frecuencias que evidencia las percepciones de los estudiantes en relación con los componentes que más les cuesta dominar, tales como la pronunciación, el vocabulario, la gramática, la lectura y la escritura. Esta información es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas más pertinentes y personalizadas, en especial dentro de un enfoque gamificado y motivacional.

Figura 17

Resultados pregunta ¿Qué aspectos del inglés te resultan más difíciles?



Nota. Elaboración propia (2025)

El análisis de las respuestas evidenció que las mayores dificultades percibidas por los estudiantes se concentran principalmente en los aspectos orales y léxicos del idioma inglés, la pronunciación se posicionó como el componente más problemático, seguida del vocabulario y la gramática, lo que muestra que los retos más significativos se sitúan en la apropiación de los sonidos del idioma y en la construcción de estructuras básicas para la comunicación. Las habilidades de lectura y escritura también aparecieron como áreas de dificultad, aunque con menor frecuencia, lo que indica que, para una parte de los estudiantes, los obstáculos se presentan de manera más marcada en la producción y comprensión oral que

en las competencias escritas. De forma complementaria, un pequeño grupo manifestó que todo el idioma les resulta complejo, sin distinguir un aspecto específico, lo cual permite identificar percepciones globales de dificultad frente al aprendizaje del inglés.

Pregunta 17: ¿Qué sugerencias dejarías para el diseño y desarrollo del videojuego?

Esta pregunta buscaba recoger ideas, intereses y preferencias que permitieran construir una experiencia lúdica coherente con sus expectativas, contextos y necesidades. A partir del análisis de las respuestas, se agruparon las sugerencias en categorías temáticas que reflejan los elementos más valorados por los estudiantes en un videojuego educativo, tales como la accesibilidad, la diversión, el diseño visual, la historia, la exploración, los personajes, entre otros.

Tabla 13

Categorías de sugerencias de los estudiantes para el videojuego.

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Accesibilidad (gratis, sin internet, sin anuncios)	29	17.1 %
Diversión (divertido, entretenido, atractivo, interesante)	19	11.2 %
Diseño visual (llamativo, gráficos, 3D, diseños, calidad de pantalla)	18	10.6 %
Narrativa e historia	13	7.6 %
Exploración (mundos abiertos, campo abierto, búsqueda)	12	7.1 %
Personajes (con pasado, llamativos, animados, villanos)	11	6.5 %
Misiones y retos	9	5.3 %
Jugabilidad y acción (pistas, combate, estrategias, pensamiento)	9	5.3 %
Valor educativo (educativo, aprendizaje, explicación en español)	7	4.1 %
Mecánicas de recompensa (premios, rangos, competencia)	4	2.4 %
Progresión y recompensas (skins, niveles, vidas)	4	2.4 %
Realismo (realista, mundos reales, realidad)	4	2.4 %
Ninguna sugerencia (nada, ninguna)	4	2.4 %
Otras (ciudades, carros, música, sonido, etc.)	27	15.9 %

Nota. Elaboración propia (2025)

El análisis de las sugerencias formuladas por los estudiantes evidenció que uno de los aspectos más valorados en el diseño del videojuego es la accesibilidad, entendida como la

posibilidad de jugar sin costo, sin conexión permanente a internet y sin interrupciones publicitarias. Esta prioridad refleja de manera directa las condiciones tecnológicas y socioeconómicas del contexto educativo y plantea la necesidad de un diseño inclusivo que no excluya a los estudiantes por limitaciones de acceso.

En segundo lugar, los estudiantes destacaron la importancia de que el videojuego sea divertido y visualmente atractivo, lo cual confirma que la motivación y la calidad estética son elementos centrales para favorecer el compromiso. Asimismo, emergieron expectativas relacionadas con la narrativa, la exploración de escenarios y la construcción de personajes, aspectos que refuerzan la necesidad de una propuesta narrativa coherente y envolvente.

Finalmente, se identificaron sugerencias vinculadas con la presencia de misiones, retos y dinámicas de acción, así como con el valor educativo del juego, lo que evidencia que los estudiantes no perciben el aprendizaje y el entretenimiento como dimensiones opuestas, sino como componentes que pueden integrarse de manera significativa.

5.5 Desarrollo del videojuego WAREGLISH

La denominación WAREGLISH no fue concebida desde una perspectiva bélica ni asociada a escenarios literales de confrontación; por el contrario, surgió como una metáfora pedagógica construida a partir de la percepción expresada por los propios estudiantes durante el proceso de cocreación. En los instrumentos aplicados particularmente en el chismógrafo *gamer* y los grupos focales, emergió de manera recurrente la idea del aprendizaje del inglés como una experiencia desafiante, vinculada a inseguridades, temor al error, frustración y una sensación de dificultad constante. Algunos participantes describieron, incluso, su relación con el idioma como "una lucha" contra habilidades específicas como la escucha (*listening*) y la pronunciación (*speaking*).

En este sentido, el término *war* se resignifica dentro de la estrategia gamificada como una representación simbólica del conflicto interno que experimentan los estudiantes al enfrentarse a una lengua extranjera. Esto cobra especial relevancia en contextos de educación media y extra-edad, donde persisten brechas previas y memorias de fracaso académico. Así, la propuesta gamificada transforma dicha percepción inicial de "lucha" en un proceso estructurado de superación progresiva; en este, cada misión, reto y nivel superado simboliza la conquista de barreras personales, más que la derrota de un adversario externo.

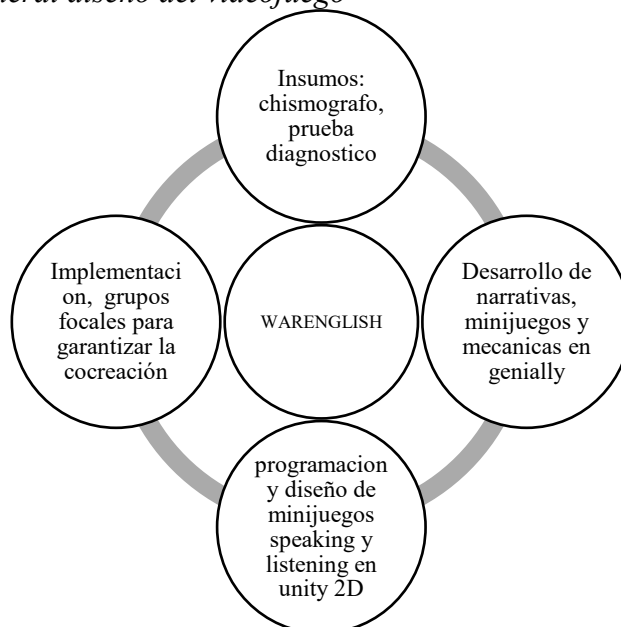
Así, WARENLISH se configuró como una narrativa de superación y empoderamiento donde la "batalla" no es contra otros, sino contra las propias limitaciones; promoviendo, de este modo, la resiliencia, el compromiso y la autonomía hacia el aprendizaje del inglés dentro de un entorno seguro y formativo. La metáfora permite conectar con el imaginario juvenil sin reproducir una lógica violenta, sino resignificando el desafío como motor de aprendizaje.

El videojuego educativo WARENLISH fue desarrollado mediante la combinación de dos plataformas principales: Genially, utilizada para la construcción de la narrativa, los mundos y los minijuegos interactivos; y Unity 2D, empleada para programar desafíos en entornos bidimensionales con mecánicas más inmersivas. Estas últimas se orientaron al fortalecimiento de las habilidades de *speaking* y *listening* en nivel A1, incorporando, además, algunas de las dinámicas más solicitadas por los estudiantes, como los géneros de aventura y disparos. La elección de estas plataformas responde a criterios pedagógicos y técnicos, ya que facilitan la integración de contenido multimedia y la creación de experiencias interactivas de carácter educativo. Esto permitió desarrollar contenidos y habilidades lingüísticas mediante actividades como: elección múltiple, ordenamiento, verdadero o falso, completar

espacios (*gap filling*), respuesta corta e imágenes ocultas; todas integradas en entornos plenamente gamificados.

Figura 18

Esquema de flujo general diseño del videojuego



Nota. Elaboración propia (2025)

5.5.1 Cocreación estudiantil aplicada al diseño

El análisis estadístico y cualitativo de las respuestas obtenidas en el chismógrafo *gamer* permitió definir, con base en las preferencias mayoritarias, los elementos narrativos, estéticos y mecánicos de cada uno de los mundos de WARENLISH. Las decisiones de diseño que se presentan a continuación fueron tomadas directamente de las tablas de frecuencia y de las categorías teóricas y emergentes; asegurando, de este modo, que cada universo responda fielmente a las voces de los estudiantes.

Mundo de Brayan: Planeta Platense (Viejo Oeste futurista)

- Nombre del personaje: Brayan (propuesto por los estudiantes; categoría: personajes propios o creados).

- Estilo visual: Realista (63,7 % de preferencia general), con elementos de ciencia ficción para el entorno futurista.
- Mecánicas principales: Niveles y misiones (39,8 % y 36 %, respectivamente); incluye disparos interactivos con validación de *listening*.
- Música: Reguetón (26,5 %) como género principal, para reforzar la conexión cultural.
- Temática narrativa: Aventura y exploración en un desierto futurista, inspirada en las referencias a mundos abiertos del chismógrafo.

Mundo de María: Castillo de Rumania (Vampiros)

- Nombre del personaje: María (propuesta por los estudiantes; categoría: personajes propios o creados).
- Estilo visual: Realista con matices de terror gótico (inspirado en el 15,3 % de preferencia por el género de terror).
- Mecánicas principales: Exploración y misiones con desbloqueo de zonas, combinadas con ejercicios de *speaking*.
- Música: Guaracha (24,1 %), género que ocupa el segundo lugar en las preferencias generales.
- Temática narrativa: Terror y misterio, con elementos de supervivencia inspirados en las menciones a zombis y cine de terror presentes en las nubes de palabras.

Mundo de Lionel: Ciudad del futuro

- Nombre del personaje: Lionel (inspirado en Lionel Messi, mención recurrente en la categoría de deportistas).
- Estilo visual: Realista con ambientación de ciencia ficción y estética urbana moderna.
- Mecánicas principales: Ordenamiento de textos y retos de vocabulario (misiones narrativas y progresión por niveles).

- Música: Rap/hip-hop (19 %), en coherencia con el perfil artístico del personaje.
- Temática narrativa: Aventura y arte urbano, integrando misiones de competencias lingüísticas y vocabulario nivel A1.

Mundo de José: Teatro de los sueños

- Nombre del personaje: José (propuesto por los estudiantes; categoría: personajes propios o creados).
- Estilo visual: Realista con elementos teatrales y cinematográficos.
- Mecánicas principales: Verdadero/falso y minijuegos de objetos ocultos, bajo una estructura de niveles cortos.
- Música: Electrónica (20 %); este género ocupa el tercer lugar en las preferencias generales.
- Temática narrativa: Narrativa inspirada en el cine y el misterio (presentes en las nubes de palabras de la jornada diurna).

Mundo de Daniel: Medio Oriente mágico

- Nombre del personaje: Daniel (propuesto por los estudiantes; categoría: personajes propios o creados).
- Estilo visual: Realista con elementos fantásticos y arquitectura inspirada en el Medio Oriente.
- Mecánicas principales: *Escape room* de terror con enfoque en gramática, integrando misiones y niveles progresivos.
- Música: Rock (7 %), seleccionado por la combinación de preferencias y coherencia temática.
- Temática narrativa: Aventura y exploración de ciudades extranjeras, con retos culturales y lingüísticos.

En la tabla 14 se ilustran las decisiones de cocreación que se tomaron para la creación de cada uno de los mundos en base a las preferencias identificadas de los estudiantes.

Tabla 14

Resumen decisiones de cocreación.

Mundo	Nombre	Estilo visual	Mecánicas	Música	Temática narrativa
Planeta Platense	Brayan	Realista sci-fi	+ Niveles + misiones + disparo listening	Reguetón	Aventura y exploración futurista
Castillo de Rumania	María	Realista terror gótico	+ Exploración speaking	+ Guaracha	Terror y misterio
Ciudad del futuro	Lionel	Realista sci-fi urbana	+ Ordenar textos + vocabulario	Rap	Aventura y arte urbano
Teatro de los sueños	José	Realista teatral	+ Verdadero/falso + objetos ocultos	Electrónica	Cine, y misterio
Medio Oriente mágico	Daniel	Realista fantástico	+ Escape room + gramática	Rock	Aventura cultural y mágica

Nota. Elaboración propia (2025)

5.5.2 Aplicación del modelo MDA

El modelo MDA (*Mechanics, Dynamics, and Aesthetics*) constituye un marco metodológico ampliamente utilizado en el diseño de experiencias de juego, dado que permite estructurar de manera coherente la relación entre los elementos formales del videojuego, las interacciones del jugador y la experiencia emocional resultante. En el caso de WAREGLISH, este modelo fue aplicado de forma intencional para articular la narrativa, las actividades lingüísticas y la motivación de los estudiantes; asegurando que cada componente contribuyera a los objetivos de aprendizaje y a la inmersión en el entorno gamificado.

Mecánicas: El videojuego se estructuró en mundos organizados de manera secuencial, donde la superación de un escenario desbloquea el siguiente, favoreciendo la progresión y el sentido de logro. Cada mundo presenta una barra de progreso vinculada a la historia principal, lo que permite a los estudiantes visualizar su avance en tiempo real. De forma paralela, los minijuegos diseñados para fortalecer competencias lingüísticas específicas se desbloquean conforme se progresa y pueden ser ejecutados en cualquier momento, funcionando como retos complementarios que amplían la práctica del idioma. La inclusión de una guía de navegación permite a los usuarios identificar qué mundos y minijuegos han habilitado. Asimismo, el sistema de recompensas mediante insignias acumulables en cada escena refuerza la motivación extrínseca y favorece el registro tangible de los logros alcanzados.

Dinámicas: Se priorizó la flexibilidad en el ritmo de avance, evitando imponer un tiempo límite para completar el videojuego; esto con el fin de respetar los estilos de aprendizaje individuales y fomentar una asimilación natural de la lengua. No obstante, ciertos minijuegos incorporan temporizadores para incrementar el desafío y estimular la toma rápida de decisiones en contextos de uso real del idioma. El sistema de *ranking*, visible durante el avance, introduce un componente de competitividad amistosa que fomenta la comparación social positiva y el aprendizaje en comunidad.

Asimismo, se habilita la posibilidad de retroceder a escenas anteriores para corregir errores, lo que reduce el filtro afectivo y permite el ensayo y error. Sin embargo, si el estudiante busca mejorar su puntaje en un mundo específico, deberá reiniciarlo desde el comienzo; esta dinámica introduce un componente de repetición deliberada (basada en el enfoque audio-lingual) que favorece la automatización de estructuras gramaticales y vocabulario del nivel A1 sin sacrificar el interés. De este modo, las dinámicas actúan como

el motor que transforma la instrucción formal en una experiencia comunicativa funcional y situada, donde el estudiante transita de la dependencia guiada hacia la autonomía lingüística.

Estéticas: El diseño estético de WAREGLISH respondió de manera directa a los intereses, preferencias y referentes culturales de los estudiantes participantes en la cocreación. Los personajes, escenarios, estilos visuales, paletas de colores, elementos sonoros y pistas musicales fueron seleccionados para maximizar la identificación y el sentido de pertenencia. Esta adaptación estética no solo refuerza la motivación intrínseca, sino que también contribuye a la inmersión narrativa; favoreciendo, así, la conexión emocional con la historia y la disposición para afrontar los retos propuestos. La integración de relatos envolventes y minijuegos temáticamente coherentes potencia la experiencia lúdica y consolida los objetivos educativos planteados.

En síntesis, la aplicación del modelo MDA en WAREGLISH permitió establecer un equilibrio entre estructura, interacción y experiencia. Esto garantizó que cada elemento del diseño cumpliera una función pedagógica y motivacional, en estricta coherencia con los principios de la gamificación educativa personalizada.

5.5.3 Narrativa y estructura de la historia

La narrativa se construyó bajo un enfoque bilingüe de nivel A1, incorporando diálogos y descripciones en español e inglés; esto permitió que los estudiantes comprendieran y reprodujeran estructuras lingüísticas básicas de manera orgánica. La historia se centró en cinco personajes principales: Brayan, María, José, Lionel y Daniel (Figuras 19 y 20), seleccionados a partir de la información recolectada en el chismógrafo *gamer* y basados en los prototipos físicos realizados por los estudiantes. Estos cinco jóvenes, provenientes de

diferentes barrios de Bogotá, descubren cómo el dominio del inglés puede transformar sus vidas, buscando así generar un alto nivel de identificación cultural y emocional.

La trama presenta a un docente, conocido como "El Cucho", quien envía a los protagonistas a través de portales hacia distintos mundos. En cada uno de ellos, los personajes enfrentan retos específicos que combinan situaciones de supervivencia, exploración y superación personal, los cuales requieren la resolución de tareas en inglés mediante diversos formatos interactivos. Cada mundo funciona como un capítulo independiente, ambientado en locaciones que van desde Bogotá y teatros mágicos hasta ciudades futuristas y el planeta Platense, integrando géneros como la aventura y la ciencia ficción.

En la Figura 21 se presenta una escena del *storyboard* narrativo desarrollado en Genially. En esta, los estudiantes interactúan con los personajes principales dentro de la narrativa general del videojuego, con la opción de escuchar el audio en inglés o en español mediante botones interactivos. El ícono de libro, ubicado en la parte central, permite visualizar el texto en inglés, reforzando simultáneamente la comprensión auditiva y lectora. Esta integración de elementos multimedia favorece la exposición bimodal a la lengua meta y a la lengua materna, facilitando la asociación de significados y el aprendizaje contextualizado.

Figura 19

Prototipo en papel realizado por estudiantes



Nota. Elaboración estudiantes (2025)

Figura 20*Avatares finales realizados con IA*

Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Figura 21*Storyboard narrativo del videojuego con escenas en español e inglés.*

Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Esta interfaz bilingüe constituye una herramienta de andamiaje lingüístico (*scaffolding*) diseñada para reducir el filtro afectivo, permitiendo que el español actúe como un puente cognitivo hacia la lengua meta. Bajo los lineamientos de la categoría de Competencias lingüísticas A1, la disposición de botones de audio y texto en ambos idiomas materializa el concepto de *entrada comprensible*, facilitando la asociación fonética y semántica de manera inmediata

5.5.4 Desarrollo en Genially

En Genially se desarrolló la narrativa completa del videojuego WARENGLISH, integrando la trama general con los universos específicos de cada protagonista. La aventura comienza en un escenario inicial (Figura 22) que funciona como el eje de contextualización social; en este, se presenta la historia personal de los personajes y las motivaciones que los impulsan a aprender inglés. Este diseño narrativo busca establecer un vínculo de empatía con el estudiante, quien reconoce en los protagonistas realidades y aspiraciones similares a las suyas. Desde este entorno cotidiano, los personajes son enviados a través de portales hacia aventuras individuales en escenarios únicos, donde el dominio del idioma se convierte en la herramienta clave para la superación de retos.

Figura 22

Imagen mundo inicial videojuego WARENGLISH

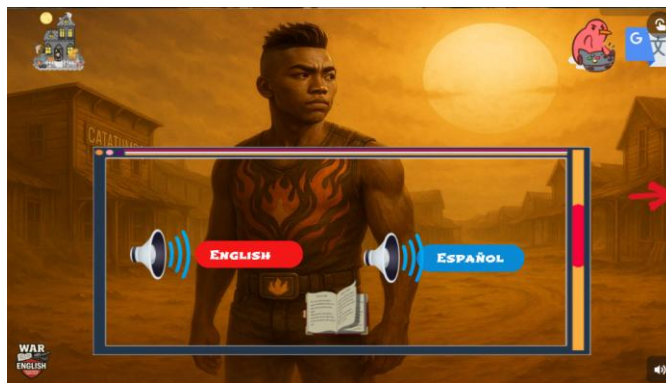


Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Brayan, el rebelde de Kennedy, llega al Planeta Platense, un viejo oeste futurista donde el inglés es la clave para ayudar al pueblo a recuperar el agua (Figura 23).

Figura 23

Interfaz mundo de Brayan

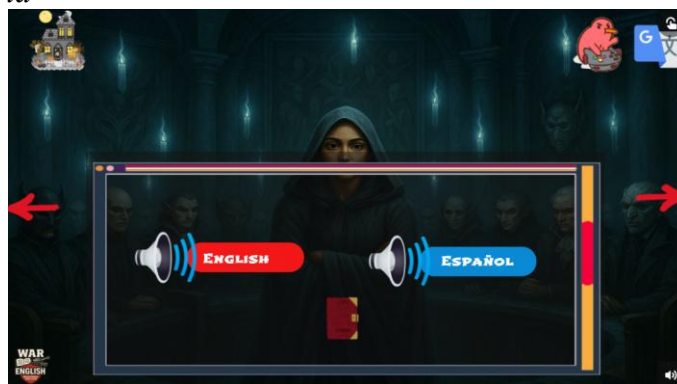


Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

María, de Ciudad Bolívar, es enviada a un castillo en Rumania habitado por vampiros, donde aprender inglés le abre la posibilidad de cambiar su destino (Figura 24).

Figura 24

Interfaz mundo de María



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Lionel, el poeta de Las Lomas en Rafael Uribe, viaja a una ciudad del futuro en la que el inglés es esencial para expresar su arte: el rap (Figura 25).

Figura 25

Interfaz mundo de Lionel



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

José, el soñador de Los Mártires, llega al Teatro de los Sueños, donde el inglés le permite convertirse en el director de su propia película (Figura 26).

Figura 26

Interfaz mundo de José

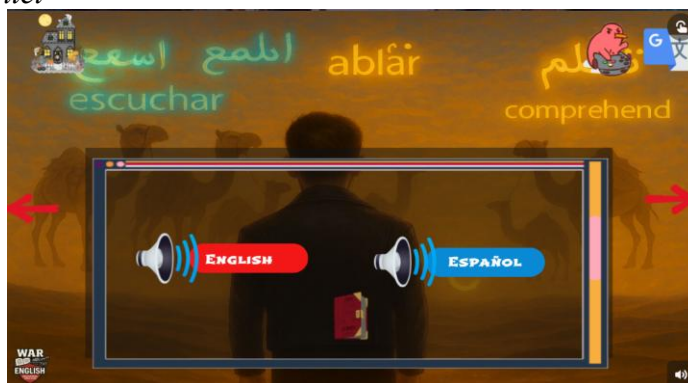


Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Daniel, el curioso de Soacha, es transportado a un Medio Oriente mágico, donde el inglés le da sentido y dirección en medio del caos (Figura 27).

Figura 27

Interfaz mundo de Daniel



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Finalmente, todos retornan a un mundo final en Bogotá (Figura 28), donde se enfrentan a una batalla decisiva. Lo aprendido en sus aventuras les permite salvar la ciudad.

Figura 28*Interfaz mundo final*

Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

En Genially, cada mundo integra mecánicas de preguntas adaptadas al nivel A1. En las (Figuras 29, 30, 31, 32, 33) se observan las mecánicas desarrolladas en cada mundo.

Figura 29*Brayan: actividades de listening con respuestas cortas*

Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Esta actividad de *listening* con respuesta corta materializa el enfoque natural, al proponer una transición directa desde la audición (*input*) hacia la producción escrita básica (*output*). Al requerir que el estudiante extraiga información específica de un audio para completar una respuesta breve, se fomenta la automatización de estructuras propia del enfoque audio-lingual, pero aplicada a un contexto narrativo significativo. Pedagógicamente, esta mecánica funciona como un ejercicio de discriminación auditiva de nivel A1, donde el

estudiante debe identificar vocabulario clave (como colores, animales o acciones) para resolver un problema inmediato en la trama.

Figura 30

María: completar huecos (fill in the blanks)



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

La mecánica de completar espacios implementada en el mundo de María se fundamenta en el enfoque comunicativo, ya que exige al estudiante comprender el contexto global de la narrativa para seleccionar el léxico adecuado. Esta actividad promueve la conciencia lingüística, obligando al aprendiz a reconocer funciones gramaticales básicas (sustantivos, adjetivos y verbos en presente simple) dentro de un relato situado.

Figura 31

Lionel: ordenar textos



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

La mecánica de ordenar textos en el mundo de Lionel se sustenta en el enfoque comunicativo y la cohesión discursiva, ya que obliga al estudiante a identificar la secuencia

lógica y cronológica de una historia en inglés. Esta actividad pedagógica permite que el aprendiz de nivel A1 reconozca conectores temporales y estructuras sintácticas básicas, fomentando una comprensión lectora global más allá de la traducción de palabras aisladas.

Figura 32

José: verdadero o falso

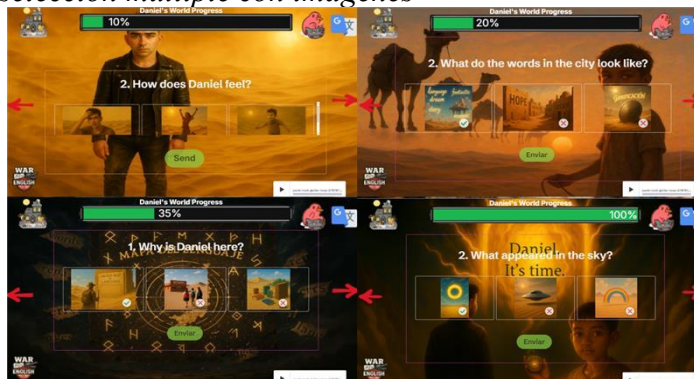


Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

La dinámica de verdadero o falso aplicada en el mundo de José se fundamenta en la validación de la comprensión lectora funcional, permitiendo que el estudiante de nivel A1 evalúe la veracidad de enunciados basados en la narrativa previa. Esta actividad se alinea con el enfoque natural, ya que propone una respuesta binaria que reduce la presión de producción escrita, permitiendo al aprendiz centrar sus recursos cognitivos en la decodificación del mensaje.

Figura 33

Daniel: preguntas de selección múltiple con imágenes



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

La mecánica de selección múltiple apoyada en imágenes en el mundo de Daniel se fundamenta en el principio de asimilación natural, donde el recurso visual actúa como un puente semántico que facilita la comprensión de la pregunta en inglés. Esta actividad pedagógica permite que el estudiante de nivel A1 relacione estructuras lingüísticas complejas (como sentimientos, causas y objetos) con representaciones gráficas directas, reduciendo la carga cognitiva y favoreciendo la funcionalidad comunicativa.

Los minijuegos de Brayan y María, desarrollados en Unity 2D, se describen más adelante, ya que incluyen mecánicas de disparos y *speaking* que no son posibles en Genially. En cambio, los mundos de Lionel, José y Daniel se crearon con dinámicas propias de Genially (figuras 34, 35, 36)

Figura 34

Lionel: minijuego de caidalibre nivel A1



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Este minijuego de caída libre, desarrollado para el mundo de Lionel, integra mecánicas de precisión con contenidos gramaticales sobre preguntas de información (*Wh-questions*) y expresiones de cantidad. La actividad se fundamenta pedagógicamente en el enfoque de respuesta física total, donde la interacción motriz con el entorno digital refuerza la memoria procedimental del estudiante. Al obligar al aprendiz a ordenar sintácticamente

una oración mientras navega por el espacio lúdico, se promueve la automatización de hábitos lingüísticos en un contexto de alta inmersión.

Figura 35

José: juego de vocabulario nivel A1



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

Este minijuego de vocabulario consolida el léxico esencial del nivel A1 mediante un diseño de categorización semántica, que abarca desde el entorno inmediato (familia, partes de la casa y del cuerpo) hasta contextos sociales y climáticos (ciudad, colegio y clima). Pedagógicamente, esta organización se basa en la teoría de esquemas, la cual sugiere que la información se almacena y recupera con mayor eficacia cuando está agrupada en nodos temáticos lógicos.

Figura 36

Daniel: emparejar



Nota. Elaboración propia con ayuda de la IA ChatGPT, OpenAI. (2025)

El minijuego de emparejar, diseñado para el mundo de Daniel, funciona como un entorno de práctica deliberada para las estructuras de posesión (*have got*) y existencia (*there is / there are*). Desde la perspectiva de la teoría del procesamiento de la información, esta mecánica activa la memoria de trabajo, obligando al estudiante a mantener disponibles los conceptos lingüísticos mientras busca su correspondencia visual. Pedagógicamente, el ejercicio se sustenta en la automatización de hábitos (enfoque audio-lingual), donde la repetición del emparejamiento permite internalizar reglas gramaticales complejas del nivel A1 sin la carga de la traducción literal.

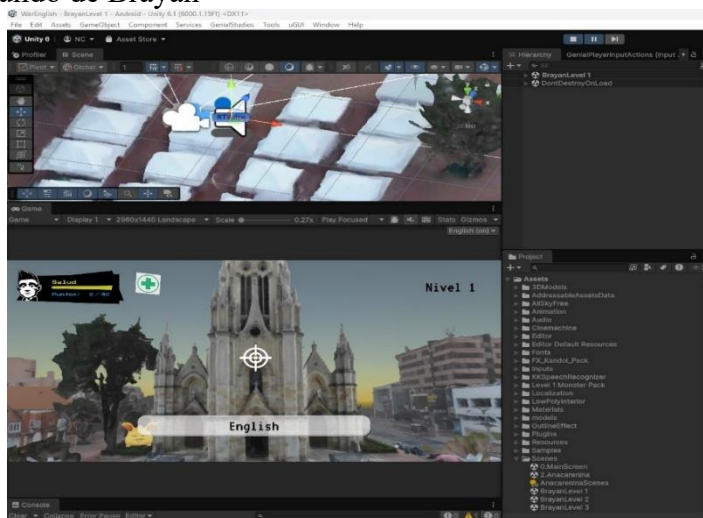
Todos los escenarios fueron diseñados con imágenes creadas a partir de la información recogida en el chismógrafo gamer y recreadas mediante IA, asegurando así un alto nivel de personalización y conexión cultural con los estudiantes.

5.5.5 Desarrollo en unity 2D

Unity 2D es un motor de desarrollo de videojuegos ampliamente utilizado a nivel profesional y educativo, que permite crear entornos interactivos bidimensionales con alto nivel de personalización. Su versatilidad radica en la posibilidad de integrar gráficos, sonido, animaciones y mecánicas de juego en un solo entorno de trabajo. En el caso de WAREGLISH, Unity 2D fue seleccionado por su capacidad para generar experiencias inmersivas, reproducibles en dispositivos móviles, y por permitir la implementación de mecánicas que no podían desarrollarse en Genially, como el disparo interactivo y el reconocimiento de voz.

La programación de los minijuegos se realizó en C# (C Sharp), un lenguaje de programación moderno, orientado a objetos, que se integra de forma nativa con Unity. Su

Figura 38
Desarrollo interfaz mundo de Brayan



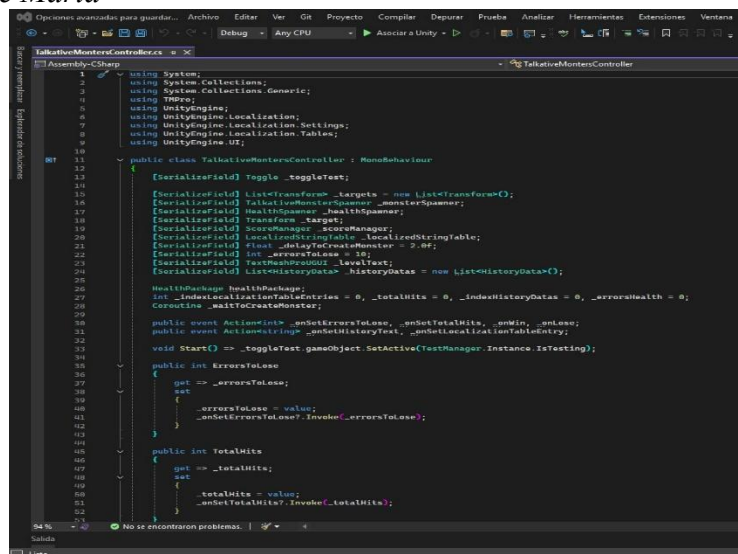
Nota. Elaboración propia Unity 2D (2025)

La interfaz del mundo de Brayan en Unity 2D vincula la teoría de la respuesta física total (*Total Physical Response*) con el enfoque audio-lingual, al exigir una reacción motriz inmediata (el disparo) ante un estímulo auditivo específico (*listening*). Esta mecánica de juego, inspirada en los *shooters*, fomenta la automatización de hábitos lingüísticos mediante la discriminación fonética en tiempo real; el estudiante debe procesar la información auditiva y validarla mediante una acción física, lo que refuerza la memoria procedimental.

Mundo de María – Exploración y pronunciación

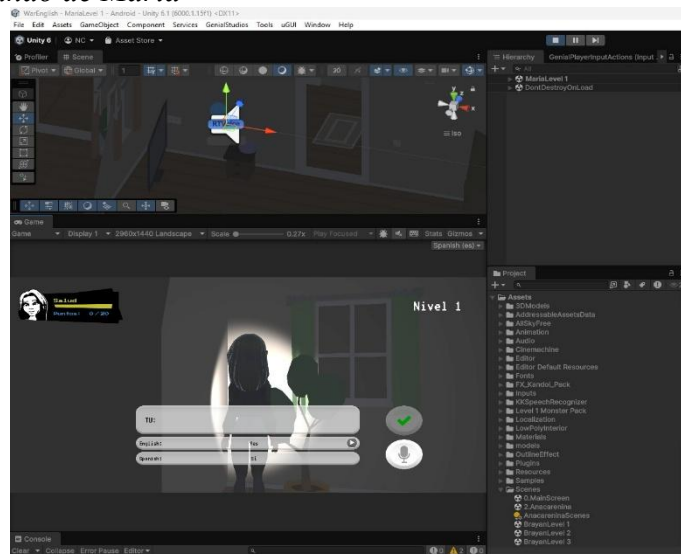
Este minijuego se desarrolla en una casa de varios pisos, jugado en primera persona. El jugador controla a María y explora el entorno para desbloquear nuevas áreas. Al interactuar con objetos, debe pronunciar correctamente frases en inglés para avanzar. Con cada nivel, las frases aumentan en complejidad, manteniendo la coherencia con el nivel A1. El diseño reproduce la estética creada por los estudiantes y cuenta con música de guaracha como fondo. La implementación técnica se realizó mediante programación en C#, como se evidencia en el fragmento de código para reconocimiento de voz y desbloqueo de zonas Figura 39, acompañado del escenario del minijuego en el interior de la casa Figura 40.

Figura 39
Código C# mundo de María



Nota. Elaboración propia Visual Studio (2025)

Figura 40
Desarrollo interfaz mundo de María



Nota. Elaboración propia Unity 2D (2025)

El minijuego del mundo de María se fundamenta en el enfoque comunicativo y la producción oral (*speaking*), al situar al estudiante en un entorno donde el habla es la llave para la progresión narrativa. Esta mecánica utiliza el reconocimiento de voz como una herramienta de andamiaje tecnológico, proporcionando retroalimentación inmediata sobre la

inteligibilidad del mensaje sin el juicio punitivo del aula tradicional, lo que reduce drásticamente el filtro afectivo.

Ambos minijuegos fueron desarrollados para dispositivos móviles, con descarga gratuita y sin publicidad. Incorporan guardado local, permitiendo que los estudiantes los instalen y practiquen en cualquier momento, incluso sin conexión. Estas experiencias complementan la propuesta creada en Genially al ofrecer un entrenamiento activo de *speaking* y *listening* que no era posible implementar en esa plataforma.

Con el fin de facilitar la comprensión integral del proceso de diseño, implementación y funcionamiento del videojuego educativo WARENLISH, se ha dispuesto un acceso digital al prototipo funcional desarrollado en el marco de esta investigación. Dicho acceso permite explorar de manera directa la narrativa, las mecánicas de juego, las actividades lingüísticas y los elementos de gamificación descritos en este capítulo. El enlace y código QR correspondientes se presentan en el Anexo F.

5.6 Análisis de resultados

Una vez implementada la estrategia gamificada, se procedió a analizar los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos aplicados durante el proceso investigativo. Para ello, se emplearon grupos focales, pruebas de conocimiento tipo pretest y posttest, y una encuesta con escala Likert; todo esto con el propósito de triangular la información y valorar, de manera integral, el impacto de la intervención pedagógica.

5.6.1 Análisis Grupos focales

Con el objetivo de explorar las impresiones de los participantes sobre el pilotaje del videojuego WARENLISH y recolectar insumos para su optimización, se desarrollaron

cuatro grupos focales con estudiantes de la jornada diurna (cursos 1002 y 1101) y nocturna (Ciclos 5 y 6). El análisis de la información se realizó mediante el software ATLAS.ti, siguiendo un proceso sistemático de codificación abierta, agrupación de categorías, elaboración de memos analíticos y generación de reportes de frecuencia.

Este procedimiento permitió consolidar cuatro categorías principales que estructuraron el análisis:

- **Aprendizaje:** Incluye dimensiones de escritura, lectura, pronunciación, vocabulario y contenidos básicos.
- **Motivación:** Abarca dinámicas, entretenimiento, música y preferencias temáticas.
- **Problemas:** Identifica factores como audio bajo, música repetitiva, textos extensos y tiempos límites.
- **Sugerencias:** Agrupa observaciones sobre interactividad, navegación y repetición de minijuegos.

Estas categorías reflejan la complejidad de la experiencia estudiantil, en la medida en que el videojuego fue interpretado no solo como un recurso pedagógico, sino como un entorno narrativo y técnico susceptible de evaluación crítica. La coexistencia de valoraciones positivas y observaciones técnicas demuestra que los estudiantes asumieron una postura activa frente al diseño, identificando tanto las fortalezas como las oportunidades de mejora.

Los resultados de frecuencia (ver Tabla 15) evidencian un predominio de menciones asociadas a la categoría Motivación, particularmente en lo relacionado con las dinámicas interactivas y las preferencias temáticas. En la categoría Aprendizaje, el vocabulario fue el aspecto más señalado, lo que indica que el videojuego fue percibido como una herramienta

que facilita la incorporación de léxico básico de manera efectiva. Por su parte, las categorías de Problemas y Sugerencias revelaron hallazgos valiosos relacionados con la extensión de los textos y la ecualización del audio, orientando los ajustes necesarios para la versión final del prototipo.

Tabla 15

Resumen menciones por categorías grupos focales.

		GF_1002D IURNO Gr=21	GF_1101D IURNO Gr=15	GF_CICL O5NOCT URNO Gr=9	GF_CICL O6NOCT URNO Gr=6	Totales
Aprendizaje escritura		0	0	1	0	1
Aprendizaje lectura		1	1	1	0	3
Aprendizaje pronunciación		1	1	0	0	2
Aprendizaje vocabulario		1	2	1	1	5
Motivación dinámicas		4	2	1	0	7
Motivación entretenimiento		1	2	1	2	6
Motivación música		1	0	0	0	1
Motivación preferencias		4	3	0	0	7
Problema audio bajo		2	2	0	0	4
Problema música repetitiva		0	0	2	0	2
Problema textos largos		3	0	0	0	3
Problema tiempo limite		0	1	0	0	1

	GF_1002D IURNO Gr=21	GF_1101D IURNO Gr=15	GF_CICL 05NOCT URNO Gr=9	GF_CICL 06NOCT URNO Gr=6	Totales
Solicitud contenidos básicos	0	0	1	1	2
Sugerencia más interactividad	0	1	1	1	3
Sugerencia navegación	1	0	0	0	1
Sugerencia repetir minijuegos	2	0	0	1	3
Totales	21	15	9	6	51

Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti (2025)

A continuación, se presentan algunas citas representativas que ilustran estas percepciones:

- "Ayuda porque tiene palabras nuevas y lo fácil de eso, como te dije ahorita, es que tiene la traducción" (GF_1101, diurno).
- "Me gustó que cada mundo tuviese su forma de responder" (GF_1002, diurno).
- "Algunos textos son muy largos y aburre" (GF_1002, diurno).
- "No tanto preguntas de selección múltiple, sino más bien minijuegos interactivos" (GF_Ciclo 5, nocturno).

De manera complementaria al proceso de codificación manual, se empleó la función de resumen asistido por inteligencia artificial integrada en ATLAS.ti como apoyo descriptivo. Esta herramienta permitió generar una síntesis preliminar de cada grupo focal, facilitando la organización de la información y la triangulación interna de los hallazgos. Es

importante señalar que estos resúmenes no sustituyen el análisis interpretativo realizado por el investigador, sino que cumplen una función de apoyo exploratorio.

A continuación, se presenta un ejemplo del resumen automatizado correspondiente al documento “GF_1002_DIURNO”:

Resumen asistido por IA (ATLAS.ti, 2025):

El grupo focal se centró en la retroalimentación del videojuego WARENGLISH. Los participantes destacaron aspectos positivos como la ambientación musical, la variedad de los mundos y la conexión de la narrativa con sus intereses personales. Asimismo, mencionaron dificultades técnicas relacionadas con la ecualización del audio, la extensión de los textos y la necesidad de habilitar la repetición de niveles. En general, consideraron que el videojuego contribuye significativamente al aprendizaje del inglés nivel A1, aunque sugirieron ajustes específicos en la jugabilidad y el diseño de la interfaz.

A partir de los memos generados por la herramienta de IA y del análisis cualitativo desarrollado, se identificó que los grupos focales conciben el videojuego como una experiencia que articula el aprendizaje, la motivación y la mejora continua del diseño pedagógico.

Finalmente, la nube de conceptos generada a partir de las transcripciones (Figura 41) refuerza la centralidad de términos como "mundo", "texto", "inglés", "jugar" y "palabra"; evidenciando, así, que el videojuego es percibido como un entorno integral donde convergen las dimensiones pedagógica, narrativa y técnica.

Figura 41

particularidades sociolingüísticas en cada contexto. A continuación, se presentan los resultados cuantitativos organizados por jornada, seguidos de un análisis de la magnitud del efecto observado mediante la comparación de medias.

5.6.2.1 Análisis de resultados pretest y posttest jornada diurna

Los resultados descriptivos correspondientes a la jornada diurna evidenciaron un incremento notable en el desempeño de los estudiantes tras la implementación de la estrategia gamificada. Como se observa en la Tabla 16, el puntaje promedio ascendió de 36,84 en el *pretest* a 49,36 en el *posttest*, lo que representa una mejora superior a los 12 puntos. Asimismo, la disminución en la desviación estándar sugiere una reducción en la dispersión de los puntajes; esto indica que el progreso no solo fue generalizado, sino también consistente dentro del grupo analizado.

Tabla 16

Estadística descriptiva pretest y posttest jornada diurna.

	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
Pretest	36,84	14,549	1,470
posttest	49,357	13,438	1,357

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

Con el fin de establecer si la diferencia observada entre los puntajes era estadísticamente significativa, se aplicó una prueba *t* para muestras relacionadas. Como se muestra en la Tabla 17, los resultados confirman una diferencia significativa entre ambas mediciones, $t(97) = -12,755, p < .001$. El intervalo de confianza del 95% para la diferencia de medias se ubicó en valores negativos, lo cual ratifica que los puntajes del *posttest* fueron consistentemente superiores a los del *pretest*. En términos estadísticos, la variación observada presenta una significancia robusta dentro del grupo.

Tabla 17

Resultados de la prueba t para muestras relacionadas (pretest – posttest) jornada diurna.

	Diferencias emparejadas 95% de intervalo de confianza de la diferencia	t	gl	Significación	
	Superior			P de un factor	P de dos factores
pretest - posttest	-10,572	-12,755	9 7	<,00 1	<,001

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

De manera complementaria, se realizó un análisis de correlación de Pearson con el fin de examinar la relación entre los puntajes iniciales y finales. Como se observa en la Tabla 18, se identificó una correlación positiva y fuerte entre ambas mediciones ($r = .762, p < .001$). Este resultado indica que existe una asociación significativa: los estudiantes que obtuvieron resultados más altos en el *pretest* tendieron a registrar puntuaciones igualmente elevadas en el *posttest*. La significancia bilateral inferior a .001 confirma que dicha relación no es producto del azar.

Tabla 18

Correlación de Pearson entre pretest y posttest en la jornada diurna

		pretest	posttest
pretest	Correlación de Pearson	1	,762***
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	98	98
Posttest	Correlación de Pearson	,762***	1
	Sig. (bilateral)	<,001	
	N	98	99

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

En resumen, los hallazgos para la jornada diurna muestran una progresión clara, respaldada tanto por estadísticos descriptivos como por pruebas inferenciales. La consistencia entre el incremento de los puntajes, la significancia estadística y la fuerte correlación positiva permite describir el impacto de la intervención como efectivo y pedagógicamente coherente.

5.6.2.2 Análisis de resultados pretest y posttest jornada nocturna

Los estadísticos descriptivos correspondientes a la jornada nocturna evidencian una variación positiva en los puntajes entre la primera y la segunda medición. Como se observa en la Tabla 19, el promedio del *pretest* fue de 35,42, mientras que en el *posttest* alcanzó los 46,36, lo que representa un incremento superior a los diez puntos. Asimismo, se aprecia una disminución en la desviación estándar en la medición posterior; esto sugiere una menor dispersión de los puntajes en comparación con la evaluación inicial, indicando que el grupo tendió hacia un desempeño más homogéneo tras la intervención.

Tabla 19

Estadística descriptiva pretest y posttest jornada nocturna

	Media	N	Desv. estándar	Media de error estándar
pretest	35,42	42	16,304	2,516
posttest	46,36	42	12,079	1,864

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

Para evaluar la magnitud estadística de la diferencia entre ambas mediciones, se empleó una prueba *t* para muestras relacionadas. Según los datos consignados en la Tabla 20, el valor obtenido fue $t(41) = -8,223$, con un nivel de significancia bilateral $p < .001$, lo que confirma que la diferencia entre los puntajes resulta estadísticamente significativa. El intervalo de confianza del 95% se mantuvo íntegramente en valores negativos, evidenciando que la segunda medición registró puntuaciones superiores de manera consistente dentro del grupo.

Tabla 20

Resultados de la prueba t para muestras relacionadas (pretest – posttest) jornada nocturna

Diferencias emparejadas 95% de intervalo de confianza de la diferencia Superior	t	Gl	Significación P de un factor	P de dos factores
---	---	----	------------------------------------	----------------------

pretest - posttest	-8,254	-8,223	41	<,001	<,001
-----------------------	--------	--------	----	-------	-------

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

Con el fin de analizar la relación entre los puntajes iniciales y finales, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson. Como se observa en la Tabla 21, se obtuvo un valor de $r = .857$, con una significancia bilateral $p < .001$, lo que indica una asociación positiva de alta magnitud entre ambas mediciones. Este coeficiente refleja una relación estrecha entre los resultados iniciales y finales, evidenciando una notable estabilidad en la progresión de los estudiantes a lo largo del proceso evaluado.

Tabla 21

Correlación de Pearson entre pretest y posttest en la jornada nocturna.

		pretest	posttest
pretest	Correlación de Pearson	1	,857***
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	42	42
posttest	Correlación de Pearson	,857***	1
	Sig. (bilateral)	<,001	
	N	42	42

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

En síntesis, los resultados obtenidos en la jornada nocturna muestran una coherencia robusta entre los estadísticos descriptivos y las pruebas inferenciales aplicadas. Se evidencia una diferencia significativa entre las mediciones y una asociación de alta magnitud, lo que valida la efectividad de la estrategia gamificada en esta población específica.

5.6.3 Comparación grupo experimental y grupo control

Al comparar los resultados del posttest entre el grupo experimental y el grupo control mediante una prueba t para muestras independientes, se evidenció una diferencia significativa en el desempeño académico.

El grupo experimental ($n = 140$), que participó en la experiencia gamificada, obtuvo un promedio de 48.46 puntos con una desviación estándar de 13,08, a su vez, el grupo control ($n = 30$), que no recibió la intervención, alcanzó un promedio de 41,33 puntos (con una desviación estándar de 16.19. Esta diferencia de aproximadamente siete puntos favorece al grupo experimental (ver tabla 22)

Tabla 22

Estadísticas descriptivas de los grupos en el posttest

	V2	N	Media	Desv. estándar	Media de error estándar
resultado	Grupo control	30	41,33	16,185	2,955
	Grupo experimental	140	48,46	13,076	1,105

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics

El análisis estadístico realizado mediante una prueba t para muestras independientes mostró un valor de $t(37,53) = -2,26$, con una significancia bilateral de $p = 0,030$ (ver tabla 23). Esto significa que existe solo un 3% de probabilidad asociada a que la diferencia registrada entre los grupos equivalente a aproximadamente siete puntos en promedio no se deba al azar. Dado que este valor es inferior al umbral convencional de $p < 0,05$, se concluye que la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente *relevante*. En otras palabras, considerando un nivel de confianza del 95%, los resultados permiten concluir que la intervención pedagógica generó mejoras observables en el desempeño del estudiantado, beneficiando al grupo experimental frente al grupo control.

Tabla 23

Prueba t para muestras independientes grupo experimental y de control

		prueba t para la igualdad de medias			
		T	gl	Significación	
				P de un factor	P de dos factores
resultado	Se asumen varianzas iguales	-2,592	168	0,005	0,010
	No se asumen varianzas iguales	-2,258	37,526	0,015	0,030

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

La significación estadística de este resultado respalda la hipótesis de que la estrategia implementada no solo generó una mejora en los puntajes, sino que dicha mejora no puede atribuirse a variaciones aleatorias en los datos. Por el contrario, se trata de un efecto consistente que refleja la influencia positiva en el grupo experimental que aplico WAREGLISH para mejorar sus habilidades lingüísticas en inglés.

5.6.4 Análisis encuestas tipo Likert

Los resultados evidencian una tendencia positiva generalizada. En el primer ítem, *Considero que un videojuego puede hacer que aprender inglés sea más divertido*, el 98,5% de los estudiantes estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo, lo que indica una fuerte asociación entre el uso de videojuegos y el componente lúdico en el aprendizaje.

De forma similar, en la segunda afirmación, *Me siento motivado/a para aprender inglés cuando se utilizan herramientas interactivas como videojuegos*, el 90% de los encuestados expresó acuerdo. Esto refleja que la motivación aumenta significativamente cuando se incorporan dinámicas interactivas al proceso educativo.

Los ítems relacionados con la disposición hacia la participación también obtuvieron altos niveles de aceptación. En la tercera pregunta, *Me interesa participar en actividades de aprendizaje que incluyan elementos de juego*, un 95,7% manifestó respuestas favorables, mientras en la cuarta, *Estoy motivado para participar en un videojuego educativo para*

aprender inglés, un 90,7% coincidió en su motivación. Estos datos confirman la conveniencia de integrar estrategias gamificadas en el aula.

En cuanto a la percepción de efectividad, la quinta afirmación, *“Los videojuegos pueden ser una herramienta efectiva para aprender”*, alcanzó un 90% de acuerdo, reforzando la validez pedagógica de estas metodologías.

Los aspectos relacionados con el impacto en los comportamientos y la motivación intrínseca también fueron destacados. En el sexto ítem, *Creo que el uso de videojuegos en el aprendizaje puede modificar positivamente mis comportamientos en el proceso educativo*, más del 85 % respondió favorablemente, lo que evidencia la incidencia en la actitud frente al aprendizaje. Por su parte, el séptimo ítem, *Pienso que los desafíos y recompensas dentro de un videojuego pueden motivarme a mejorar mis habilidades lingüísticas*, fue respaldado por cerca del 90% de los estudiantes.

Respecto a las habilidades lingüísticas específicas, los resultados son también alentadores. En la octava afirmación, *Un videojuego educativo puede mejorar mis habilidades de comprensión auditiva en inglés*, el 98,6% manifestó acuerdo, y en la novena, *A través de un videojuego, puedo practicar y mejorar mi pronunciación en inglés*, el 95,7% de los estudiantes coincidió en su valoración positiva. Finalmente, el ítem diez, *Me siento más motivado para aprender inglés cuando se utiliza tecnología moderna como los videojuegos*, alcanzó el 97,9% de aceptación, mostrando la influencia de la innovación tecnológica en la motivación estudiantil.

En la Tabla 24 se resumen las frecuencias y porcentajes de cada ítem, mientras que la Figura 42 se muestra la distribución global mediante un gráfico de barras

Tabla 24

Resumen frecuencias encuestas tipo Likert

Ítem	Valor	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
p1	3	2	1.4	1.4	1.4
p1	4	52	37.1	37.1	38.6
p1	5	86	61.4	61.4	100.0
p2	3	14	10.0	10.0	10.0
p2	4	69	49.3	49.3	59.3
p2	5	57	40.7	40.7	100.0
p3	3	6	4.3	4.3	4.3
p3	4	57	40.7	40.7	45.0
p3	5	77	55.0	55.0	100.0
p4	3	13	9.3	9.3	9.3
p4	4	63	45.0	45.0	54.3
p4	5	64	45.7	45.7	100.0
p5	3	13	9.3	9.3	9.3
p5	4	57	40.7	40.7	50.0
p5	5	70	50.0	50.0	100.0
p6	3	20	14.3	14.3	14.3
p6	4	61	43.6	43.6	57.9
p6	5	59	42.1	42.1	100.0
p7	3	14	10.0	10.0	10.0
p7	4	62	44.3	44.3	54.3
p7	5	64	45.7	45.7	100.0
p8	3	2	1.4	1.4	1.4
p8	4	70	50.0	50.0	51.4
p8	5	68	48.6	48.6	100.0
p9	3	6	4.3	4.3	4.3
p9	4	75	53.6	53.6	57.9
p9	5	59	42.1	42.1	100.0
p10	3	3	2.1	2.1	2.1
p10	4	55	39.3	39.3	41.4
p10	5	82	58.6	58.6	100.0

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics (2025)

Figura 42

Gráfico de barras resultados encuesta tipo likert



Nota. Elaboración propia (2025)

5.7 Análisis comparativo entre jornadas: diurna y nocturna

Con el propósito de evitar interpretaciones homogéneas de la muestra y reconocer las particularidades de cada grupo poblacional, se desarrolló un análisis comparativo entre la jornada diurna y la jornada nocturna. Aunque la estrategia gamificada WARENGLISH se implementó como una propuesta única, la muestra estuvo conformada por estudiantes con trayectorias educativas, rangos etarios y condiciones formativas diferenciadas; lo que hizo imperativo examinar los resultados de manera desagregada.

Este análisis no implicó una fragmentación de la estrategia pedagógica, sino una lectura diferenciada de su apropiación, impacto y valoración en cada contexto. En consecuencia, se contrastaron los hallazgos cualitativos (chismógrafo *gamer* y grupos focales) y cuantitativos (*pretest-postest* y escala Likert), identificando coincidencias, variaciones en los énfasis y divergencias en la intensidad de las respuestas.

En el caso del chismógrafo *gamer*, se construyeron nubes de palabras independientes para cada jornada, lo que permitió visualizar patrones léxicos propios de cada grupo y reconocer cómo conceptualizan el videojuego desde sus intereses y referentes culturales particulares. En los grupos focales, aunque se empleó un mismo sistema categorial, el análisis diferenciado permitió observar matices en la centralidad de la motivación y en la naturaleza de las sugerencias de mejora.

Desde el componente cuantitativo, los resultados del *pretest* y *postest* fueron analizados de forma independiente antes de la comparación final, permitiendo identificar no solo incrementos significativos en ambos grupos, sino también variaciones en la magnitud del cambio. De igual manera, la aplicación de la prueba Chi-cuadrado en la encuesta Likert

permitió evidenciar variaciones con respaldo estadístico en la distribución de las respuestas entre ambas jornadas.

Este abordaje metodológico permitió trazar una línea analítica clara para cada grupo poblacional, evidenciando niveles de progresión y complejidades específicas sin asumir comportamientos uniformes. Los resultados confirman que la estrategia gamificada logró integrarse con éxito en ambos contextos, generando valoraciones globalmente positivas y mejoras significativas en el desempeño lingüístico. Finalmente, este análisis comparativo fortalece la consistencia metodológica del estudio al reconocer la heterogeneidad de la muestra, demostrando que una propuesta de gamificación inmersiva puede ser apropiada de manera diversa según el contexto formativo.

5.7.1 Análisis comparativo del instrumento chismógrafo gamer

Con el propósito de identificar variaciones discursivas entre ambas poblaciones y reconocer las particularidades en sus percepciones frente al videojuego educativo cocreado, se construyeron nubes de palabras independientes a partir de las respuestas abiertas del chismógrafo *gamer*. Esta separación metodológica permitió realizar un análisis léxico diferenciado, evitando una visualización única que pudiera diluir los matices propios de cada contexto formativo. La técnica de nube de palabras, al jerarquizar visualmente los términos según su frecuencia, facilitó la identificación de patrones predominantes y permitió una comparación directa de los intereses, expectativas y representaciones frente a la experiencia gamificada.

En la jornada nocturna destacan términos como viajar, realista, puntos, niveles, personajes, mundo, futuristas y acción (Figura 43), lo que evidencia una preferencia por videojuegos estructurados en misiones con objetivos claros y una progresión definida.

5.7.2 Contrastación de hallazgos en los grupos focales

Con el fin de reconocer las particularidades discursivas de cada población, se realizó un análisis comparativo entre jornadas a partir de las frecuencias categoriales y los énfasis temáticos identificados en los grupos focales. Aunque la estrategia gamificada fue única en su diseño e implementación, el análisis diferenciado permitió evidenciar matices en la manera como cada grupo resignificó la experiencia. La Tabla 25 presenta la distribución de menciones por categoría en cada jornada.

Tabla 25

Resumen de menciones por jornada

	diurno Gr=36; GS=2	nocturno Gr=15; GS=2	Totales
Aprendizaje	7	6	13
Motivación	14	1	15
Problema	11	5	16
Sugerencia	4	3	7
Totales	36	15	51

Nota. Elaboración propia con ATLAS.ti (2025)

En la jornada diurna, las intervenciones se concentraron predominantemente en la categoría Motivación ($n=14$), destacándose las referencias a las dinámicas interactivas, la variedad de mundos y los componentes narrativos. Para este grupo, el videojuego fue descrito como una experiencia estimulante y entretenida; esto indica que el componente lúdico adquiere un lugar central en su percepción del aprendizaje de una segunda lengua.

En la jornada nocturna, por el contrario, las menciones se distribuyeron con mayor equilibrio entre las categorías de Aprendizaje, Problema y Sugerencia. Este comportamiento discursivo evidencia una aproximación pragmática, más orientada a la funcionalidad del recurso y a la claridad técnica de los contenidos. Las solicitudes de actividades más breves y la priorización de contenidos básicos reflejan un énfasis en la aplicabilidad del videojuego dentro de sus condiciones formativas específicas y su disponibilidad de tiempo.

La comparación entre jornadas permitió comprender que el videojuego fue apropiado desde perspectivas divergentes según el contexto educativo; sin embargo, esta diversidad de percepciones no supuso una fragmentación en su estructura, sino que validó la capacidad del diseño para responder simultáneamente a la demanda de entretenimiento del grupo diurno y a la necesidad de eficacia académica del grupo nocturno.

5.7.3 Comparación de resultados pretest y posttest

Con el propósito de examinar las particularidades cuantitativas de cada grupo poblacional, se realizó una comparación de los principales indicadores estadísticos obtenidos en la jornada diurna y la jornada nocturna. Esta contrastación permitió observar los niveles de progresión registrados en cada contexto formativo, reconociendo que se trata de estudiantes con trayectorias educativas y perfiles sociodemográficos diferenciados.

Como se presenta en la Tabla 26, ambos grupos evidenciaron incrementos sustanciales en sus puntajes promedio. En la jornada diurna, la media ascendió de 36,84 a 49,36 puntos (+12,52); por su parte, en la jornada nocturna el promedio aumentó de 35,42 a 46,36 puntos (+10,94). En ambos casos, las pruebas *t* para muestras relacionadas confirmaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), lo que ratifica que la mejora en el desempeño lingüístico es atribuible a la intervención pedagógica y no a factores aleatorios.

Tabla 26
Comparación medidas entre jornada diurna y nocturna

Jornada	N	Media Pretest	Media Posttest	Diferencia	t	p	r
Diurna	98	36,84	49,36	+12,52	-12,755	<.001	.762
Nocturna	42	35,42	46,36	+10,94	-8,223	<.001	.857

Nota: elaboración propia (2025)

En cuanto a la relación entre los puntajes iniciales y finales, la jornada diurna presentó una correlación positiva fuerte ($r = .762$); no obstante, la jornada nocturna registró un

coeficiente aún más elevado ($r = .857$), ambos con una significancia bilateral inferior a .001. Este hallazgo es relevante: aunque el incremento promedio fue ligeramente superior en la jornada diurna, la estabilidad y asociación entre las mediciones fue más estrecha en la jornada nocturna. Esto sugiere que, en la población adulta, el impacto de la herramienta fue más uniforme respecto al nivel de entrada de los estudiantes.

En suma, los datos evidencian que la intervención produjo variaciones significativas en ambos grupos, pero también permiten identificar matices en la magnitud del cambio. Esta diferenciación cuantitativa aporta una lectura precisa del comportamiento de cada población, evitando interpretaciones homogéneas y validando la efectividad de WARENLISH como una estrategia versátil para la enseñanza del inglés en diversos contextos educativos.

5.7.4 Análisis comparativo de las escalas tipo Likert

Con el propósito de identificar posibles variaciones en la percepción del videojuego entre estudiantes de jornada diurna y nocturna, se aplicó la prueba de chi-cuadrado a cada una de las afirmaciones de la encuesta tipo Likert. Este procedimiento permitió determinar si la distribución de respuestas difería significativamente entre ambas poblaciones, evitando asumir comportamientos homogéneos en la valoración de la estrategia gamificada.

Los resultados evidenciaron que, aunque la valoración general del videojuego es positiva en ambas jornadas, existen diferencias estadísticamente significativas en determinados ítems relacionados con la intensidad de la motivación y la percepción del impacto en habilidades lingüísticas específicas.

En la afirmación “*Me siento motivado/a para aprender inglés cuando se utilizan herramientas interactivas como videojuegos*” (Pregunta 2), se identificó una diferencia significativa ($\chi^2 = 14.657$; $p < .001$). Los estudiantes de la jornada diurna concentraron un

mayor porcentaje de respuestas en la categoría totalmente de acuerdo, mientras que en la jornada nocturna predominó la opción de acuerdo, lo que sugiere una diferencia en la intensidad del entusiasmo expresado.

Un patrón similar se observó en la afirmación *“Creo que el uso de videojuegos en el aprendizaje puede modificar positivamente mis comportamientos en el proceso educativo”* (Pregunta 6), donde también se halló diferencia significativa ($\chi^2 = 6.873$; $p = .032$). En este caso, los estudiantes diurnos mostraron mayor concentración en las categorías extremas positivas, mientras que los nocturnos se distribuyeron en opciones intermedias.

La misma tendencia se evidenció en la afirmación relacionada con los desafíos y recompensas (Pregunta 7), con diferencia significativa ($\chi^2 = 7.051$; $p = .029$), confirmando que la jornada diurna tiende a manifestar valoraciones más intensas en relación con el potencial motivador de las dinámicas del videojuego.

En cuanto a las habilidades lingüísticas específicas, se registraron diferencias relevantes en la percepción del impacto en la comprensión auditiva (Pregunta 8: $\chi^2 = 19.944$; $p < .001$) y en la pronunciación (Pregunta 9: $\chi^2 = 15.194$; $p < .001$). En ambos casos, la jornada diurna presentó mayor concentración en la categoría totalmente de acuerdo, mientras que la jornada nocturna mostró una distribución más equilibrada entre las opciones positivas.

Finalmente, en la afirmación *“Me siento más motivado para aprender inglés cuando se utiliza tecnología moderna como los videojuegos”* (Pregunta 10), también se identificó una diferencia significativa ($\chi^2 = 21.763$; $p < .001$), manteniéndose el mismo patrón de mayor intensidad valorativa en la jornada diurna.

En contraste, no se encontraron diferencias estadísticamente relevantes en las afirmaciones vinculadas con el disfrute del aprendizaje, el interés en actividades con elementos de juego, la motivación para participar y la percepción general de efectividad del

videojuego (Preguntas 3, 4 y 5). Esto indica que la aceptación global de la estrategia es compartida por ambas jornadas, aun cuando varíe la intensidad con que se expresa dicha valoración.

En la Tabla 27 se presentan los valores de chi-cuadrado y los niveles de significancia correspondientes a cada ítem. Complementariamente, la Figura 45 permite visualizar gráficamente las diferencias entre jornadas, facilitando la identificación de los ítems con mayor discrepancia estadística.

Tabla 27

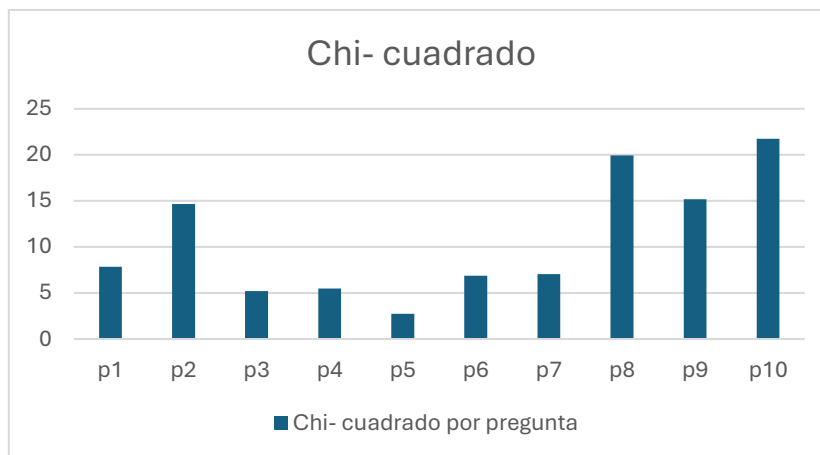
Resultados prueba chi- cuadrado encuesta tipo Likert

Pregunta	Chi-cuadrado	Sig. asintótica (bilateral)
1. Aprender inglés con videojuegos es más divertido	7.837	0.02
2. Motivación con herramientas interactivas	14.657	<0.001
3. Interés en actividades con elementos de juego	5.191	0.075
4. Motivación para participar en videojuego educativo	5.501	0.064
5. Videojuegos como herramienta efectiva	2.741	0.254
6. Impacto positivo en comportamientos educativos	6.873	0.032
7. Desafíos y recompensas motivan habilidades lingüísticas	7.051	0.029
8. Mejora de la comprensión auditiva	19.944	<0.001
9. Mejora de la pronunciación	15.194	<0.001
10. Motivación con tecnología moderna	21.763	<0.001

Nota. Elaboración propia con IBM SPSS Statistics.(2025)

Figura 45

Grafica resultados chi- cuadrado comparación entre jornadas



Nota. Elaboración propia (2025)

En términos comparativos, los resultados muestran que ambas poblaciones reconocen el valor pedagógico y motivacional del videojuego; sin embargo, la jornada diurna tiende a expresar valoraciones más extremas en las categorías positivas de la escala, mientras que la jornada nocturna presenta respuestas más moderadas. Estas diferencias no implican rechazo ni baja aceptación por parte de los estudiantes nocturnos, sino variaciones en la intensidad de la percepción.

El análisis entre jornadas permitió, por tanto, reconocer matices en la apropiación de la estrategia gamificada, sin que ello suponga la necesidad de diseños diferenciados. Por el contrario, los hallazgos evidenciaron que una misma propuesta puede generar niveles de entusiasmo distintos según el contexto formativo, manteniendo una valoración global positiva en ambas poblaciones.

5.8 Relación de resultados con categorías

El proceso de triangulación de resultados permitió contrastar la información proveniente de los distintos instrumentos aplicados: chismógrafo *gamer*, grupos focales, *pretest-postest* y encuesta tipo Likert con las categorías de análisis establecidas. Este procedimiento buscó comprender el fenómeno desde diversas fuentes, garantizando la

validez interpretativa y la coherencia entre los hallazgos obtenidos a través de la estrategia gamificada WARENLISH. Al articular los datos cualitativos y cuantitativos, se logra una visión integral que explica no solo los cambios en el desempeño académico, sino también las percepciones y motivaciones que sustentan dichos resultados.

5.8.1 Motivación y compromiso

En esta categoría, los resultados revelan una evolución en la naturaleza del interés de los estudiantes hacia el idioma. El chismógrafo *gamer* identificó inicialmente metas vinculadas a oportunidades laborales y comunicación internacional; lo cual, según la Teoría de la Expectativa-Valor (Atkinson, 1966), refleja que el compromiso inicial estaba anclado en la utilidad percibida del inglés. Este hallazgo se complementó con los grupos focales, donde los participantes resaltaron la importancia de los retos, la narrativa y los logros dentro de WARENLISH como los motores que mantuvieron su atención sostenida.

El cambio fundamental radica en la transición de una motivación centrada en metas externas hacia una motivación intrínseca. Según la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), al integrar dinámicas lúdicas que los estudiantes valoraron en un 90% de acuerdo (encuesta Likert), se logró energizar y dirigir la conducta (Santrock, 2002) hacia el aprendizaje.

La implementación de retos y recompensas no solo fue entretenida, sino que funcionó como un sistema de validación de competencias que redujo la resistencia al idioma. Esto explica por qué la motivación sostenida se tradujo en resultados tangibles: el incremento de los puntajes en el *posttest* (+12,52 en la diurna y +10,94 en la nocturna) es la evidencia cuantitativa de que un alto nivel de *engagement* emocional facilita la movilización de

procesos cognitivos, permitiendo que el esfuerzo y la práctica se realicen de manera voluntaria y eficiente.

5.8.2 Competencias lingüísticas A1

Los resultados de esta categoría, fundamentada en los descriptores del MCER, demuestran una evolución desde la inseguridad lingüística hacia la competencia funcional. El proceso de triangulación permite explicar esta mejora a través de la integración de los siguientes hallazgos:

Se observó una transición desde una autopercepción de alta dificultad en pronunciación y vocabulario (identificada en el chismógrafo *gamer*) hacia un incremento real y medible de habilidades. Los grupos focales confirmaron avances en la fluidez e interacción, mientras que la encuesta Likert ratificó que el videojuego facilitó la asimilación léxica y la práctica oral. Finalmente, los resultados del pretest y posttest consolidaron esta tendencia con una mejora estadísticamente relevante en el grupo experimental frente al de control

Esta mejora es el resultado de la aplicación de la Funcionalidad Comunicativa, donde el inglés dejó de ser un objeto de estudio pasivo para convertirse en una herramienta de resolución de problemas. La efectividad en el *listening* y *speaking* se sustenta en la Automatización de Hábitos (Enfoque Audio-lingual) mediante la interactividad; el videojuego permitió que el estudiante practicara estructuras básicas repetidamente dentro de un entorno seguro.

Asimismo, bajo los principios del Enfoque Natural, el artefacto respetó los ritmos de asimilación mediante el ensayo y error, permitiendo que el aprendiz transitara desde el reconocimiento hasta la producción. Este proceso de Andamiaje técnico y pedagógico fue

clave para reducir la carga cognitiva, permitiendo que los contenidos técnicos del nivel A1 se transformaran en una experiencia de aprendizaje situada y funcional.

5.8.3 Narrativa y cocreación

Esta categoría permitió analizar cómo la construcción colectiva del entorno virtual incidió en el involucramiento del estudiante. La triangulación de datos revela que la narrativa no funcionó solo como un marco estético, sino como el elemento articulador de la experiencia:

Se transformó el rol del estudiante de un receptor pasivo a un coautor del recurso pedagógico. A través del chismógrafo *gamer* y los grupos focales, se integraron aportes directos en personajes, escenarios y misiones, los cuales incorporaron referentes culturales (música urbana, ambientes de Bogotá) que generaron un alto sentido de pertenencia. En la encuesta Likert, esto se tradujo en una valoración positiva de la coherencia entre los desafíos lingüísticos y el hilo conductor de la historia.

Según los aportes de Batlle y Pujolá (2018), la narrativa actuó como el "elemento vertebrador" de la gamificación, permitiendo que las referencias de los estudiantes se convirtieran en estructuras simbólicas con significado (Todorov, 1973). Este involucramiento se sustenta en el modelo de Omland et al. (2025), donde el diálogo y la interacción durante la fase de diseño fortalecieron la identidad del artefacto.

Al incluir elementos del contexto cotidiano de los participantes, se logró una implicación emocional que facilitó el aprendizaje; el estudiante no solo jugaba para aprender inglés, sino que interactuaba con un mundo que él mismo ayudó a cimentar, lo que valida la cocreación como un motor de diseño colaborativo que incrementa el compromiso y la relevancia del contenido educativo.

5.8.4 Gamificación personalizada

El análisis de esta categoría demuestra cómo los elementos mecánicos del videojuego se alinearon con las particularidades individuales y colectivas de los estudiantes. La triangulación de datos permite observar una propuesta flexible que se adaptó a los diversos perfiles de usuario:

Se pasó de una instrucción estandarizada a una experiencia centrada en el usuario, donde los estudiantes de las jornadas diurna y nocturna pudieron interactuar con el contenido según sus propios ritmos y prioridades. Mientras el chismógrafo *gamer* evidenció una preferencia general por misiones y recompensas diferenciadas, los grupos focales revelaron matices críticos: los estudiantes jóvenes (diurna) priorizaron la velocidad y el entretenimiento, mientras que los adultos (nocturna) valoraron la claridad y la utilidad inmediata. La encuesta Likert confirmó el éxito de esta adaptabilidad mediante altos niveles de satisfacción con la retroalimentación individualizada.

Esta personalización se fundamenta en el modelo de Gonzales et al. (2023), al combinar atributos estáticos (como el rango etario y el tipo de jugador) con atributos dinámicos (narrativas e interacción diferenciada). Siguiendo a Werbach y Hunter (2012), se integraron componentes como el desbloqueo de logros, niveles y retos que permitieron a cada estudiante elegir rutas de aprendizaje según su competencia.

Asimismo, bajo los principios de los videojuegos serios (Álvarez et al., 2020), el diseño fomentó el "aprender haciendo" en un entorno seguro. Esto explica por qué la estrategia fue efectiva en ambas jornadas: la personalización no solo fortaleció el compromiso, sino que permitió un aprendizaje autónomo donde el sistema de recompensas y la retroalimentación actuaron como mediadores pedagógicos ajustados a la realidad sociocultural de cada grupo.

5.8.5 Categorías emergentes

Durante el análisis cualitativo surgieron dimensiones no previstas inicialmente que ampliaron la comprensión del fenómeno educativo, permitiendo una lectura más humana y situada de la experiencia. Estos hallazgos, derivados de la voz directa de los participantes en el chismógrafo *gamer* y los grupos focales, revelan que la efectividad de la gamificación está condicionada por factores que trascienden lo lúdico:

En primer lugar, se hizo visible la relación afectiva con el idioma, vinculada directamente a la autoestima escolar y la memoria afectiva de los estudiantes. Se registraron sentimientos de orgullo frente a la superación de retos, pero también ansiedad ante la evaluación oral. En segundo lugar, surgió la alfabetización digital como una variable crítica; a pesar de ser considerados nativos digitales, se identificaron brechas técnicas y dificultades en el manejo funcional de la plataforma. Finalmente, se evidenció la necesidad de reducir la carga cognitiva textual, dado que los textos extensos generaban desmotivación, sugiriendo un refuerzo de los apoyos visuales y auditivos.

Como se definió en la base categorial, estos hallazgos demuestran que el aprendizaje del inglés está mediado por barreras psicológicas que la gamificación debe ayudar a dismantelar. El descubrimiento de las limitaciones técnicas es un dato disruptivo, ya que obliga a repensar el acompañamiento tecnológico. Por su parte, la condición de los estudiantes adultos de la jornada nocturna confirmó que sus ritmos y responsabilidades requieren adaptaciones didácticas específicas. Estas dimensiones afectivas, tecnológicas y contextuales no son accesorias; son componentes que inciden directamente en la efectividad

de WAREGLISH y garantizan que la propuesta responda de manera ética y afectiva al universo real de los participantes.

Capítulo VI

6.1 Discusión de los resultados

El presente capítulo trasciende la descripción de datos para entablar un diálogo crítico entre la evidencia empírica y el constructo teórico-conceptual que sustenta esta investigación. La discusión se propone explicar no solo el *qué* (resultados cuantitativos y cualitativos), sino el *cómo* y por *qué* el diseño de WAREGLISH logró transformar la realidad del aprendizaje del inglés en contextos de educación media y extra-edad en una institución pública de Bogotá. Para ello, se estructuran cinco ejes argumentativos que problematizan la gamificación como una estrategia de transformación pedagógica y de equidad educativa.

6.1.1 El problema de partida y la gamificación como respuesta

Los hallazgos de esta investigación evidencian una marcada brecha en el aprendizaje del inglés que trasciende lo meramente pedagógico para situarse en una dimensión de desigualdad estructural. Según los datos recolectados, el hecho de que el 68 % de los estudiantes se ubique en un nivel A- refleja una realidad que FExE (2023) asocia a contextos socioeconómicos bajos, pero que en esta tesis se problematiza al cruzarse con la condición de extra-edad. Mientras que las tendencias globales de bilingüismo asumen un aprendizaje lineal y temprano, los resultados del "chismógrafo gamer" revelan que el estudiante de jornada nocturna enfrenta una "doble exclusión": la socioeconómica y la generacional.

La frustración manifestada por el 44,2 % de los participantes, quienes afirmaron que "todo les resulta difícil", no debe leerse como una incapacidad cognitiva, sino como una fractura en la autoconfianza lingüística provocada por modelos tradicionales que ignoran las trayectorias de vida de los jóvenes y adultos. Al contrastar esto con Gómez y Huertas (2020),

se identifica que la "competitividad" que exige el dominio del inglés es una promesa rota para esta población, pues el acceso sigue condicionado por inequidades que el sistema escolar no ha logrado mitigar.

Es aquí donde el diseño de WAREGLISH emerge no solo como una "estrategia", sino como un artefacto pedagógico de mediación. A diferencia de los programas del Plan Nacional de Bilingüismo (MEN, 2021), que operan bajo una lógica de estandarización, esta investigación propone un diseño situado que se nutre del "chismógrafo gamer" como instrumento de escucha activa. Se problematiza el fracaso de las políticas públicas al notar que el bajo desempeño responde a factores motivacionales y contextuales que el MEN no ha logrado capturar; en contraste, el chismógrafo permitió recuperar la voz auténtica de los estudiantes, validando el "chisme" no como una práctica marginal, sino como un modo legítimo de significación y cohesión social (Somers, 2024; Nuñez et al., 2024).

Bajo esta lógica, la denominación WAREGLISH surge como una metáfora pedagógica construida desde los propios estudiantes. El prefijo *war* (guerra) resignifica la percepción de "lucha" constante contra el error y la frustración que los participantes manifestaron en los grupos focales y el chismógrafo. Por lo tanto, el diseño de WAREGLISH actúa como una respuesta pedagógica: busca revertir la tendencia local de bajos resultados (A-) mediante una propuesta que conecta el aprendizaje con la cultura visual y la narrativa de superación. En este sentido, la propuesta no es una simple herramienta de apoyo, sino una reconfiguración del currículo de inglés para hacerlo culturalmente pertinente (Aldana, 2018), transformando la "batalla" contra el idioma en un proceso de empoderamiento, resiliencia y conquista de barreras personales.

6.1.2 La motivación: teoría y realidad en el aula

La motivación emergió como el hallazgo más sólido y transversal de esta investigación, consolidándose como la categoría con mayor recurrencia en los grupos focales de ambas jornadas. Sin embargo, este fenómeno debe ser problematizado más allá del simple entretenimiento. Mientras que la literatura global a menudo asocia la gamificación con el "engagement" superficial, los datos de esta tesis (90% a 98,6% de favorabilidad) sugieren que la motivación operó como una condición estructural y restaurativa del proceso cognitivo.

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), los hallazgos permiten explicar que WARENLISH no fue solo un estímulo externo, sino un entorno que respondió a las necesidades psicológicas básicas que el sistema tradicional suele vulnerar. La *autonomía* experimentada en la exploración de mundos y la *competencia* sentida al superar retos lingüísticos actuaron como un mecanismo de reparación frente a la frustración previa identificada en el diagnóstico. Para un estudiante de educación media o en extra-edad en jornada nocturna, la competencia en el videojuego no es solo "ganar", es la validación de su capacidad de aprendizaje en un idioma que antes percibía como hostil.

Asimismo, es necesario profundizar en la relación entre los datos y la Teoría de la Expectativa-Valor (Atkinson, 1966). La persistencia observada no derivó únicamente de la lúdica, sino de la capacidad del artefacto para hacer tangible la utilidad del inglés. Los estudiantes vincularon el dominio de expresiones básicas en el juego con metas personales de alto valor (empleo y superación), lo que incrementó la utilidad percibida. Aquí se marca una distinción crítica con las tendencias globales de gamificación puramente conductistas: en WARENLISH, los elementos de juego propuestos por Werbach y Hunter (2012) (insignias y rankings) no fueron el fin último, sino el "activador inicial" que permitió transitar

de una motivación extrínseca hacia una intrínseca, donde el dominio del nivel A1 se convirtió en una meta personal.

La triangulación de estos resultados evidencia que la motivación no fue un componente superficial, sino el núcleo que sostuvo el compromiso estudiantil. La persistencia y el esfuerzo invertido en el artefacto demuestran que, cuando el diseño gamificado respeta la autonomía y se alinea con las expectativas de vida del estudiante (especialmente en contextos de extra-edad), se logra romper la barrera del "todo me parece difícil", transformando la percepción de incapacidad en una de agencia y logro.

6.1.3 La Cocreación Mediada por IA

La cocreación se consolidó como el eje diferenciador y un aporte epistemológico de esta investigación, al desplazar el rol del estudiante de un consumidor pasivo a un diseñador activo de su propio ecosistema de aprendizaje. Este hallazgo permite problematizar la "estandarización" de la gamificación educativa global. Mientras que la tendencia predominante utiliza productos cerrados, WAREGLISH emerge como un artefacto pedagógico situado, cuya potencia reside en la integración de las subjetividades de los estudiantes de educación media y extra-edad.

A partir de los datos del *Chismógrafo gamer*, se identificó un fenómeno de "apropiación cultural" que la teoría de Prahalad y Ramaswamy (2004) describe como la construcción conjunta de valor. En este estudio, dicha construcción no fue solo funcional, sino estética y narrativa: la elección de géneros como la *guaracha* o el *reguetón*, y estilos como el *pixel art* para mundos como el "Planeta Platense" o el "Medio Oriente Mágico", demuestra que el aprendizaje del inglés (nivel A1) puede despojarse de su carga hegemónica para habitar los territorios simbólicos del estudiante. Para la población de extra-edad, este

proceso es disruptivo: el diseño les permite "verse" en un entorno tecnológico del que históricamente han sido marginados, transformando el artefacto en una herramienta de visibilización.

El diálogo con el enfoque sociocultural (Omland et al., 2025; Valbuena y Rodríguez, 2024) permite explicar cómo la IA generativa no actuó como un reemplazo de la autoría, sino como un amplificador cognitivo que materializó la imaginación estudiantil en avatares y storyboards. Al contrastar esto con los hallazgos de Liu et al. (2025), se corrobora que la inmersión no depende de la sofisticación técnica del metaverso, sino de la resonancia de los entornos con las necesidades de autonomía y relación del sujeto.

Se problematiza, por tanto, que la eficacia de WARENLISH no radica en la tecnología, sino en la estrategia de empoderamiento que subyace al diseño. La IA dio vida a la creatividad sin silenciar la voz del aprendiz, garantizando una pertinencia cultural que las plataformas comerciales (como Duolingo o Kahoot) no pueden ofrecer.

6.1.4 Fortalecimiento de Habilidades Lingüísticas

Los resultados cuantitativos evidencian que WARENLISH no solo cumplió una función motivacional, sino que actuó como un motor de desarrollo cognitivo y lingüístico. El incremento de más de 12 puntos entre el pretest (36,41) y el posttest (48,46), respaldado por una alta significancia estadística ($p < .001$), permite problematizar la supuesta "dificultad intrínseca" del inglés en contextos vulnerables. Esta mejora sustancial demuestra que el bajo nivel inicial (A-) no era una limitación intelectual de los estudiantes de educación media y extra-edad, sino una consecuencia de la falta de mediaciones pedagógicas pertinentes.

Desde una perspectiva teórica, este progreso valida la interdependencia de las cuatro habilidades propuesta por Brown y Yule (1983). En WARENLISH, el lenguaje no se

presentó de forma fragmentada, sino como una herramienta de supervivencia dentro de la narrativa. La escucha activa y la interacción oral (Richards y Rodgers, 2014; Thornbury, 2005) dejaron de ser ejercicios de repetición para convertirse en requisitos de avance en las misiones cocreadas. Para el estudiante, esta "funcionalidad del idioma" es crítica: el artefacto permitió que los descriptores del nivel A1 del MCER dejaran de ser metas abstractas para transformarse en logros tangibles dentro de un "contexto cotidiano" virtual y significativo.

Asimismo, el éxito del grupo experimental frente al control sugiere que la gamificación personalizada atiende de manera más efectiva lo que Latorre y Marín (2023) denominan los "impactos psicoemocionales". Al situar el aprendizaje en narrativas diseñadas por los propios estudiantes, se redujo el filtro afectivo, permitiendo que procesos de lectura (Grabe, 2008) y gramática fluyeran sin la presión del juicio tradicional. Coincidiendo con Molina et al. (2021) y Tayeh et al. (2023), se observa que el videojuego educativo optimiza la atención y la retención.

En síntesis, la evidencia confirma que una propuesta de gamificación situada y alineada con el MCER es superior a los enfoques tradicionales. WARENGLISH se establece como un aporte al campo de la enseñanza del inglés, al demostrar que el diseño de autoría estudiantil es la clave para transitar de la frustración del nivel A- a la suficiencia del nivel A1, especialmente en sujetos cuyas trayectorias educativas han sido fragmentadas.

6.1.5 Convergencias, Divergencias y Aportes

Finalmente, los hallazgos de esta investigación no solo se vinculan con la literatura revisada, sino que establecen una postura crítica frente a las tendencias globales de la gamificación educativa. En cuanto a las convergencias, el estudio reafirma lo documentado por Amaya y Bajaña (2020), Martínez (2022) y Rojas et al. (2022), entre otros, al demostrar

que la gamificación constituye una condición indispensable para elevar la motivación y el desempeño lingüístico en entornos de vulnerabilidad. No obstante, se profundiza en lo señalado por Hong et al. (2025) y Latorre y Marín (2023): el éxito de la intervención no reside en el componente lúdico por sí solo, sino en la capacidad del diseño para gestionar los beneficios psicoemocionales.

La mayor divergencia y, por ende, el núcleo de la discusión radica en la naturaleza del artefacto. Mientras que la literatura global y estudios recientes como los de Nilubol y Sitthitikul (2025) o Casañ (2024) se centran en el uso de plataformas prediseñadas (Kahoot, Duolingo, Classcraft) donde el estudiante es un consumidor de mecánicas impuestas, WAREGLISH es una propuesta de diseño disruptiva. Aquí, la cocreación directa, fundamentada en Prahalad y Ramaswamy (2004), permitió que el artefacto fuera una extensión de la identidad cultural y estética de los participantes. El aprendizaje del proceso de diseño fue tan significativo como el aprendizaje del inglés, representando un avance hacia una pedagogía más participativa y menos tecnocrática.

Como aporte original, esta tesis amplía la frontera del conocimiento al incluir a la población de extra-edad en jornada nocturna, un grupo tradicionalmente invisibilizado en las investigaciones de bilingüismo y tecnología. Se demuestra que la gamificación, cuando es contextualizada y otorga voz al estudiante, actúa como un potente agente de inclusión social y educativa. Al contrastar estos resultados con las tendencias globales que suelen priorizar la educación básica primaria o el ámbito corporativo, esta investigación sostiene que el diseño de autoría estudiantil mediado por IA es la clave para revertir el rezago lingüístico en jóvenes y adultos.

Capítulo VII

7.1 Conclusiones

Este capítulo se consolida como la culminación reflexiva de la investigación. El propósito de este cierre no es simplemente validar el cumplimiento de una agenda técnica, sino establecer el juicio valorativo final sobre cómo el artefacto WAREGLISH ha logrado reconfigurar la enseñanza del inglés en contextos de educación media y extra-edad. A través de un discurso crítico y conclusivo, se presentan aquí los hallazgos que trascienden la evidencia estadística para convertirse en aportes epistémicos, metodológicos y sociales, evidenciando la originalidad de una propuesta que reivindica la soberanía narrativa del estudiante.

7.2 Síntesis de hallazgos

La investigación permite concluir que el fortalecimiento del aprendizaje del inglés en el nivel A1 trasciende la instrucción gramatical para convertirse en un proceso de reconfiguración de la relación del sujeto con el idioma. A partir de una robusta evidencia empírica, se confirma que el aumento de la motivación de los estudiantes se produjo porque la intervención rompió con el modelo de enseñanza estandarizado y descontextualizado que previamente generaba frustración, desinterés y baja participación. La estrategia incrementó la motivación al articular las actividades pedagógicas con los referentes culturales, intereses y contextos formativos de los estudiantes, permitiéndoles sentirse identificados con el proceso de aprendizaje, participar de manera más activa y percibir el inglés como una herramienta cercana y significativa. En este sentido, la efectividad de la intervención no residió en la tecnología por sí misma, sino en la posibilidad de transformar un escenario

inicial de apatía y desmotivación en uno de agencia, participación y desarrollo de habilidades lingüísticas.

Esta trayectoria de transformación se sustentó, en primera instancia, en la identificación de una línea base que reveló no solo debilidades técnicas en comprensión auditiva y fonética, sino una fractura en la autoconfianza de los aprendices. El diagnóstico dejó de ser un simple paso administrativo para convertirse en el referente técnico que garantizó la pertinencia de WAREGLISH; se evidenció que las barreras motivacionales detectadas producto de trayectorias educativas fragmentadas, especialmente en la población de extra-edad solo podían ser superadas mediante un artefacto que reconociera al estudiante como un par legítimo en el proceso de creación.

En consecuencia, el diseño de la estrategia se distanció de las lógicas de consumo digital para adoptar una arquitectura de cocreación situada, en la cual la integración de mecánicas, dinámicas y estéticas no obedeció a una visión vertical, sino que emergió de la sistematización de la voz estudiantil capturada mediante el "chismógrafo gamer". Dicha transición propició que WAREGLISH operara como un ajuste contextual colectivo donde la narrativa visual y sonora, mediada por la IA generativa, los estilos urbanos y los géneros populares, funcionó como un "anclaje de sentido" logrando así que el aprendizaje del nivel A1 fuera percibido como un logro comunitario y culturalmente relevante, alejándose de la noción de una imposición académica externa.

Finalmente, la validación de esta reconfiguración pedagógica se halla en la contundencia de los resultados estadísticos: el incremento significativo de los puntajes entre el pretest y el posttest ($p < .001$) y la alta correlación de Pearson ($r = .785$) no son solo cifras de éxito; son la prueba de una coherencia estructural entre el diseño y la progresión del aprendizaje; la investigación demuestra que, cuando la barrera afectiva se reduce mediante

la gamificación cocreada, el desempeño lingüístico mejora de forma consistente; en síntesis, se concluye que el fortalecimiento del nivel A1 es posible en contextos de educación media y extra-edad cuando se sustituye la estandarización por un diseño que sitúa al estudiante en el centro de su propia narrativa de aprendizaje.

7.3 Aportes al Campo del Conocimiento

Más allá del cumplimiento de los objetivos técnicos, esta investigación trasciende al consolidar una serie de aportes que enriquecen la línea de "Educación, Cultura y Sociedad". La tesis no se limita a aplicar una estrategia, sino que instituye nuevas formas de entender la relación entre tecnología, lenguaje e identidad.

7.3.1 Aporte Epistémico

La tesis contribuye a la consolidación de la gamificación personalizada como una categoría analítica que integra de forma indisoluble la motivación, la narrativa y la cocreación en el ámbito de la escuela pública. El aporte epistémico central reside en el concepto emergente de Soberanía Narrativa: entendida como la capacidad del estudiante para reclamar el control sobre los relatos, estéticas y símbolos de su propio proceso de aprendizaje. A diferencia de las tendencias globales centradas en plataformas comerciales estandarizadas (Tayeh et al., 2023), esta investigación demuestra que el conocimiento del inglés (A1) se instituye como un saber significativo solo cuando el artefacto pedagógico permite que el aprendiz se reconozca y se autorice en él.

La validación de este concepto surge de la estrecha relación entre la teoría y los resultados obtenidos en la fase de implementación. Mientras autores como Batlle y Pujolá (2018) posicionan la narrativa como el "elemento vertebrador" del juego, los datos recolectados a través del *chismógrafo gamer* y los grupos focales revelaron que este eje solo

cobra vida cuando el estudiante transita de receptor pasivo a coautor del recurso. En este sentido, la Soberanía Narrativa se materializó en la integración de referentes culturales del contexto bogotano y la música urbana dentro de la arquitectura de WAREGLISH; este acto de cocreación no solo fortaleció la identidad del artefacto (Ommand et al., 2025), sino que generó una implicación emocional que transformó la percepción del idioma.

Finalmente, este aporte dialoga con la necesidad de devolver el sentido al acto educativo frente a la crisis de la narración contemporánea (Han, 2023). Al permitir que los estudiantes cimenten su propio mundo lúdico, la narrativa deja de ser un recurso estético para convertirse en una herramienta de justicia social y equidad (Nussbaum, 1995), donde cada misión y reto superado representa la conquista de una voz propia en una lengua extranjera.

7.3.2 Aporte Metodológico

En el plano metodológico, la investigación propone una dinámica de codiseño mediada por IA, configurándose como una experiencia de innovación replicable en entornos con limitaciones de infraestructura. El aporte se sustenta en tres pilares:

Heterogeneidad Poblacional: Un enfoque que reconoce las asimetrías entre la jornada diurna y la extra-edad sin fragmentar la intervención, demostrando que una estrategia puede ser estructuralmente única pero interpretativamente diversa.

Instrumentación Innovadora: La creación y validación del "chismógrafo gamer" como un instrumento de mediación capaz de capturar la subjetividad estética del estudiante para traducirla en mecánicas de juego.

Rigor Mixto: La articulación sistemática entre el análisis estadístico inferencial y la codificación cualitativa en ATLAS.ti, permite una trazabilidad total entre la voz del estudiante, el diseño del artefacto y el impacto en el desempeño. Este modelo de codiseño

demuestra que la IA generativa no debe ser un sustituto de la autoría, sino un amplificador de la creatividad estudiantil.

7.3.3 Aporte Práctico y Social:

El impacto pedagógico de la tesis se materializa en la noción de Justicia Curricular. Al entregar un prototipo funcional como WAREGLISH, alineado con los estándares del MCER pero construido desde los referentes culturales de los barrios de Bogotá, la investigación ofrece una solución real a la brecha de bilingüismo en la educación de jóvenes y adultos. El aporte práctico consiste en demostrar que es posible alcanzar la excelencia en el nivel A1 cuando el currículo deja de ser una imposición ajena y se convierte en un territorio habitado por el estudiante. La tesis entrega, así, no solo un videojuego, sino una filosofía de diseño para una educación más equitativa y culturalmente pertinente.

7.4 Diferenciación e Impacto Poblacional

Una conclusión determinante de esta investigación es el rechazo a la idea de un "usuario universal" de la gamificación educativa. Al contrastar el impacto de WAREGLISH entre la jornada diurna (educación media regular) y la nocturna (extra-edad), se identificaron asimetrías significativas en la forma en que el artefacto fue habitado y significado, lo que constituye un hallazgo metodológico de alto valor para la línea de investigación.

En la jornada diurna, la gamificación operó bajo una lógica de competencia social y fluidez digital. Para estos estudiantes, el videojuego fue un entorno natural donde la motivación se vinculó estrechamente con la autonomía y el reconocimiento entre pares. El impacto lingüístico se manifestó en una mayor velocidad de respuesta y en una disposición lúdica hacia el error. Sin embargo, en esta población, la novedad tecnológica tiende a

saturarse más rápido, lo que exige mecánicas de juego más complejas y una actualización narrativa constante para mantener el compromiso a largo plazo.

Por el contrario, en la población de extra-edad (jornada nocturna), el impacto de WARENLISH fue de carácter resiliente y restaurativo. Para el estudiante adulto, el artefacto no fue simplemente un "juego", sino una herramienta de validación cognitiva. Se concluye que en la extra-edad, la Teoría de la Expectativa-Valor (Atkinson, 1966) adquiere un peso mayor: el compromiso no derivó de la diversión, sino de la utilidad percibida del inglés como una "segunda oportunidad" de inclusión social y laboral. Un hallazgo no previsto en este grupo fue la existencia de una brecha de alfabetización digital que inicialmente actuó como barrera, pero que, una vez superada mediante el diseño intuitivo de WARENLISH, se transformó en un sentimiento de autoeficacia que potenció el aprendizaje del nivel A1.

Finalmente, esta diferenciación permite concluir que el éxito de la gamificación en la escuela pública depende de su plasticidad interpretativa. Mientras que para el joven el videojuego fortalece la *habilidad lingüística* a través del entretenimiento, para el adulto de extra-edad fortalece la *identidad del aprendiz* a través de la superación de desafíos.

7.5 Reflexiones Críticas

El camino hacia el fortalecimiento del inglés en nivel A1 no fue una trayectoria lineal, sino un proceso atravesado por tensiones que trascienden el marco teórico inicial. Un hallazgo relevante y no previsto fue la emergencia de la dimensión socioemocional como el sustrato necesario para el éxito lingüístico. Se evidenció que el aprendizaje mediado por WARENLISH involucra procesos profundos de autopercepción y reconstrucción de la confianza. Para muchos estudiantes, especialmente en la población de extra-edad, el artefacto no solo fue un medio para aprender gramática, sino un espacio de reparación afectiva con el

idioma. En línea con lo planteado por López (2016, citado en Chávez et al., 2022), los videojuegos operan aquí como dispositivos culturales e identitarios; el éxito al superar una misión en inglés se tradujo en una mejora de la autoestima académica, rompiendo la parálisis cognitiva que la frustración previa había instaurado.

Por otro lado, la implementación de la estrategia permitió problematizar el concepto de "nativos digitales". La investigación reveló que la competencia tecnológica no puede asumirse como una condición homogénea en el contexto escolar público de Bogotá. Surgieron dificultades asociadas al manejo de plataformas y a la alfabetización digital básica que no se habían contemplado en la fase de diseño. Este desafío no previsto transformó a WARENLISH en una herramienta de doble propósito: mediador lingüístico y alfabetizador digital. Se concluye, por tanto, que cualquier propuesta de gamificación en contextos de vulnerabilidad debe contemplar una fase previa de nivelación tecnológica para evitar que la brecha digital se convierta en una nueva barrera para el aprendizaje de la lengua extranjera.

7.6 Recomendaciones y Prospectiva Investigativa

A partir de la solidez de los hallazgos y de la validación del artefacto WARENLISH, esta investigación no concluye como un producto cerrado, sino como un punto de partida para nuevas trayectorias en la línea de Educación, Cultura y Sociedad. La prospectiva investigativa se organiza en torno a tres dimensiones fundamentales: la escalabilidad pedagógica, la profundización en la subjetividad del estudiante y la evolución tecnológica con sentido social.

En el ámbito pedagógico y curricular, se recomienda la transposición del modelo de gamificación cocreada hacia niveles superiores del MCER (A2 y B1). Los resultados obtenidos en el nivel A1 sugieren que la arquitectura de WARENLISH es escalable; sin

embargo, se propone desarrollar estudios longitudinales que permitan evaluar la sostenibilidad de los efectos motivacionales y la transferencia lingüística en el tiempo. Es fundamental que las instituciones de educación pública consideren la adopción de protocolos de codiseño como el aquí propuesto, para garantizar que la enseñanza del inglés deje de ser una transferencia de contenidos y se convierta en una práctica culturalmente relevante.

En cuanto a la profundización de la línea de investigación, se sugiere que futuros estudios exploren la intersección entre la autoestima lingüística y la identidad digital. El hallazgo emergente sobre la dimensión socioemocional abre una veta de investigación necesaria: ¿cómo la gamificación personalizada y cocreada puede reparar la relación con el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes de educación media y en extra-edad? Asimismo, es fundamental investigar el impacto de la alfabetización digital como un derecho básico para el aprendizaje de lenguas; no como una competencia técnica aislada, sino como un componente esencial de la interculturalidad en el siglo XXI.

Finalmente, en la dimensión tecnológica, la prospectiva apunta hacia la integración de sistemas de Inteligencia Artificial Conversacional Adaptativa, los cuales, respetando la soberanía narrativa de WAREGLISH, ofrezcan retroalimentación en tiempo real y personalización dinámica. Esta proyección se sustenta en la tendencia emergente de hibridar la IA con la gamificación para optimizar las habilidades lingüísticas y psicológicas (Popova y Morhun, 2025), así como en el uso de robots de voz inteligentes y procesamiento de respuestas con IA para generar tutorías personalizadas y aprendizajes autónomos (Geng, 2024; Yun et al., 2024). Asimismo, la integración de modelos avanzados y entornos inmersivos, como los metaversos y la realidad virtual, han demostrado efectividad en la mejora del desempeño en speaking y listening, fomentando la autonomía y la reducción de

brechas educativas en contextos de vulnerabilidad (Liu et al., 2025; San Martín et al., 2024; Yun et al., 2024).

En relación con la sostenibilidad y proyección de la propuesta, los dos desarrollos tecnológicos de WAREGLISH fueron concebidos como recursos de acceso libre y abierto para la comunidad educativa, razón por la cual se dejaron disponibles sus respectivos enlaces de uso y consulta con el propósito de facilitar su apropiación, adaptación y continuidad en diferentes contextos formativos. No obstante, para garantizar su permanencia y funcionalidad a lo largo del tiempo, será necesario realizar procesos periódicos de verificación técnica, actualización y mantenimiento de las plataformas, especialmente frente a cambios en servicios digitales, compatibilidades y herramientas externas utilizadas en su construcción. De esta manera, la investigación no solo aporta una estrategia pedagógica contextualizada, sino también un recurso tecnológico liberado a la comunidad en general, fortaleciendo el acceso democrático a propuestas innovadoras para la enseñanza del inglés en la escuela pública.

De esta manera, la gamificación personalizada se consolida como un campo interdisciplinario que articula la lúdica, el diseño narrativo y la justicia social, respondiendo con rigor y humanidad a los desafíos de la escuela pública contemporánea.

Referencias

- Abdallah, M. M. S. (2011). Setting the scene. En *Teaching English as a foreign language from a new literacy perspective: A guide for Egyptian EFL student teachers* (Cap. 1). Assiut University College of Education. <https://eric.ed.gov/?id=ED523729>
- Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC Horizon Report: 2017 higher education edition*. The New Media Consortium.
- http://educalab.es/documents/10180/38496/resumen_informe_horizon_2017/44457ade-3316-418e-9ff9-fd5e86fc6707
- Álvarez, S., Salazar, O. M., & Ovalle, D. (2020). Modelo de juego serio colaborativo basado en agentes inteligentes para apoyar procesos virtuales de aprendizaje. *Formación Universitaria*, 13(5), 87–102. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500087>
- Aldana, A. (2018). Integración lingüística en la enseñanza del inglés en Colombia mediante el aprendizaje basado en proyectos. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 133–145.
- <https://www.redalyc.org/journal/5717/571763394009/html/>
- Amaya, D., & Bajaan, J. (2020). El uso de la gamificación para mejorar el inglés como lengua extranjera. *Revista de Educación y Tecnología*, 18(3), 45–58.
- <https://doi.org/10.23857/pe.v5i3.1388>

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Editorial Labor.
- Atkinson, J. W. (1966). Motivational determinants of risk-taking behavior. En J. W. Atkinson (Ed.), *Motivational determinants of risk-taking behavior*. Wiley.
- Asociación Médica Mundial. (2024). *Declaración de Helsinki: Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Batlle, J., & Pujolà, J. (2018). La narrativa como elemento cohesionador de tareas gamificadas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *RiMe – Rivista dell’Istituto di Storia dell’Europa Mediterranea*, 2, 121–160. <https://doi.org/10.7410/1357>
- Barreal, J., & Jannes, G. (2019). La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo. *Digital Education Review*, 36, 206–223. <https://doi.org/10.1344/der.2019.36.152-170>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2013). *Principios de ética biomédica* (7.^a ed.). Oxford University Press.
- Bloom, H. (1996). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Análisis del discurso*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805226>
- Buzo, R., & García, M. (2022). Análisis psicométrico de exámenes: Teoría de medición clásica. En *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (1.^a ed.). UNAM. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/>

- Butler, K. A. (1986). Successful learning strategies for the emerging adolescent. *OMLEA Journal*, 1(1), 1–7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED285650.pdf>
- Cambridge English. (s. f.). *Fitness for purpose: Validating the alignment of Cambridge English Qualifications to the CEFR*. Cambridge University Press & Cambridge Assessment English. <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/fitness-for-purpose/#cefr-relationship9>
- Casañ-Pitarch, R. (2024). The Engineer: mejora del dominio de vocabulario de ingeniería técnica en inglés entre estudiantes de grado mediante el uso de un videojuego serio. *Revista de Educación*, 405, 303–320. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-405-636>
- Castells, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Alianza Editorial. [la-sociedad-red-una-vision-global.pdf](https://www.alianzaeditorial.com/la-sociedad-red-una-vision-global.pdf)
- Chávez, M., Rojas, C., Bravo, E., & Cieza, S. (2022). Revisión sistemática: Influencia de los videojuegos educativos en el proceso de aprendizaje. *RISTI – Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Información*, (E54), 367–377. <https://www.proquest.com/openview/d9b50e81659401d4161e932c70b8d2ae/1?cbl=1006393&pq-origsite=gscholar>
- Chanchí, G., Gómez, M., & Sierra, L. (2022). Directrices para el diseño y la construcción de videojuegos serios educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-12759>
- Charkova, D. A. (2024). Utilizando la gamificación para promover el comportamiento pro-sostenible entre estudiantes de tecnología de la información. *Discover Education*, 3(21). <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00105-x>

- Cheng, J., Lu, C., & Xiao, Q. (2025). Effects of gamification on EFL learning: A quasi-experimental study of reading proficiency and language enjoyment among Chinese undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 16, 1448916.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1448916>
- Chipia Lobo, J. (2011). Juegos serios: Alternativa innovadora. *Revista CLED*, 1, 1–18.
https://www.researchgate.net/publication/280880572_Juegos_Serios_Alternativa_Innovadora
- Colombia Aprende. (s. f.). *Acerca del bilingüismo*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://eco.colombiaaprende.edu.co/about-bilingualism/?playlist=55b8e92&video=d3092d9>
- Colombia Productiva. (2020). *Informe de gestión 2020* (pp. 122–127). Ministerio de Comercio, Industria y Turismo de Colombia.
<https://www.colombiaproductiva.com/getattachment/c587c624-e781-4388-894f-8846728d06b2/Informe-de-gestion-2020.aspx>
- Council of Europe. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos* (5.ª ed.). SAGE.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, MindTrek*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(9). <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- EDUCAUSE. (2023). *Horizon Report® Teaching and Learning*. EDUCAUSE. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2023/4/2023hrteachinglearning.pdf?la=en&hash=195420BF5A2F09991379CBE68858EF10D7088AF5>
- Fizek, S., & Dippel, A. (2017). Ludification of culture: The significance of play and games in everyday practices of the digital era. En G. Koch (Ed.), *Digitisation: Theories and concepts for the empirical cultural research* (pp. 276–292). Routledge. https://rke.abertay.ac.uk/files/9136257/Fizek_LudificationOfCulture_AcceptedChapter_2016.pdf
- Fernandez, I (2015). Juego serio: gamificación y aprendizaje. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, (281), 43-48. <https://www.researchgate.net/publication/312164454>
- Floridi, L. (2006). Ética de la información: su naturaleza y alcance. *Isegoría*, (34), 19–46. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2006.i34.2>
- Fundación Empresarios por la Educación, Observatorio Gestión Educativa. (2023). *Análisis de resultados examen Saber 11° 2023*. Fundación Empresarios por la Educación. <https://fundacionexe.org.co/document/pruebas-saber-11-analisis-de-resultados/>

- Gatta, V., Marcucci, E., Sorice, F., & Tretola, G. (2015). *A gamification approach to promote positive behaviours in urban logistics*. Trabajo presentado en conferencia. <https://www.researchgate.net/publication/282609851>
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2018). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (12.^a ed.). Pearson.
- Grabe, W. (2008). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139150484>
- Geng, Y. (2024). Research on the promotion of intelligent entertainment voice robots in personalized English learning based on data mining and gamified teaching experience. *Entertainment Computing*. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100816>
- Gómez, M., & Huertas, J. (2020). *Educación bilingüe: Perspectivas desde el sistema educativo español*. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces. <https://www.researchgate.net/publication/340940643>
- Gómez, M., & Urraco, M. (2022). Relación entre los videojuegos y las aplicaciones y la adquisición de vocabulario en inglés como lengua extranjera. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (31), e6. <https://doi.org/10.24215/18509959.31.e6>
- González, C., Muñoz, V., Toledo, P., & Nacimiento, E. (2023). Personalized gamification for learning: A reactive chatbot architecture proposal. *Sensors*, 23(1), 545. <https://doi.org/10.3390/s23010545>
- González Ybarra, M., & Player, G. D. (2024). Chismosas against white hetero-patriarchy: Chisme as a literacy pedagogy of resistant girlhood/womanhood. *Equity y*

Excellence in Education, 57(3), 272–286.

<https://doi.org/10.1080/10665684.2024.2331818>

Han, B.-C. (2023). *La crisis de la narración* (A. Ciria, Trad.). Un_Tal_Lucas ePub base r2.1.

Hedges, L. V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32(4), 341–370. <http://www.jstor.org/stable/20172092>

Herranz, E. (2013, febrero). *Gamification*. I Feria Informática, Universidad Carlos III Madrid, España. <https://es.slideshare.net/slideshow/gamification-techfest-2013eduardoherranzslideshare/16622440>

Hong, Y., Saab, N., & Admiraal, W. (2025). Preferencias de elementos de juego y necesidades de aprendizaje de estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera: Implicaciones para el diseño instruccional de clases digitales gamificadas. *Sistema*, 131, 103670. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103670>

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)

Hunicke, R. (2004). *AI babysitter optativa*. En M. LeBlanc et al. (Eds.), *Game Developers Conference 2004: Game tuning workshop*. <http://algorithmancy.8kindsoffun.com/GDC2004/AITutorial5.ppt>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2022). *Informe nacional de resultados Saber 11° – 2022*. https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/11/Informe_Nacional_de_Resultados_Saber_11_22.pdf

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

- Kim, K. A., Bagci, F. S., & Ho, A. (2024). Using a partially flipped classroom and gamification to improve student performance in a first-year electronic circuits course. *IEEE Transactions on Education*. <https://doi.org/10.1109/TE.2024.3422017>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.
- Kusuma, G. P., Wigati, E. K., Utomo, Y., & Suryapranata, L. K. P. (2018). Analysis of gamification models in education using MDA framework. *Procedia Computer Science*, 135, 385–392. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.187>
- Jadán, J., & Ramos, C. (2018). Metodología de aprendizaje basada en metáforas narrativas y gamificación: Un caso de estudio en un programa de posgrado semipresencial. *Hamut'ay*, 5(1), 84-104. <http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v5i1.1560>
- Jerez-Rodríguez, S., & Navas-Ríos, M. E. (2019). Leer, escribir y comunicarse en otro idioma con nuevas prácticas letradas fuera del aula de clase. *Información Tecnológica*, 30(2), 315-326. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642019000200315>
- Jordan, P. (2012). *Games and learning: Gamification in formal educational settings* (Final project report, Social Informatics 668, University of Hawaii at Manoa).
- Latorre Méndez, D. A., & Marín Juanías, J. (2023). La gamificación como recurso didáctico en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Estudios en Lenguas Extranjeras*, 12(1), 158-174. <https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/76>
- Labañino, L., Lorca, A., De las Heras, M., & Campina, A. (2024). Videojuegos didácticos para el aprendizaje de las ciencias experimentales: una revisión sistemática. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 28(2), 201–222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29475>

- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15, 1-5.
<https://www.researchgate.net/publication/258697764>
- Li, N. (2025). Fostering creative thinking through gamified intercultural communication: Innovative pedagogical strategies in higher education English programs. *Cogent Education*, 12(1), 2489271. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2489271>
- Liu, C.-C., Lin, Y.-Y., Lo, F.-Y., Chang, C.-H., & Lin, H.-M. (2025). From readers to players: Exploring student engagement in a gamified metaverse and its effect on reading interest. *Education and Information Technologies*, 30, 421–447.
<https://doi.org/10.1007/s10639-024-13068-1>
- Lozada, C., & Betancur, S. (2017). La gamificación en la educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, 16(31), 97-124.
<https://doi.org/10.22395/rium.v16n31a5>
- Maimaiti, G., & Hew, K. F. (2025). Gamification bolsters self-regulated learning, learning performance and reduces strategy decline in flipped classrooms: A longitudinal quasi-experiment. *Computers & Education*, 202, 105278.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105278>
- Martínez, L., Morales, S., & Valderrama, O. (2024). Videojuego 2D en Unity: Realidad aumentada con Vuforia y enfoque educativo en comunicación asertiva. *Revista Tecnología en Marcha*, 37(6), 44–50. <https://doi.org/10.18845/tm.v37i6.7265>
- Martínez, M. (2022). La gamificación como estrategia metodológica para enseñar gramática en el contexto educativo universitario: Explorando el uso de Kahoot. *Innovación Educativa*, 32, 1-15. <https://doi.org/10.15304/ie.32.8531>

Medina, M. Á., Hurtado, D. R., Muñoz, J. P., Ochoa, D. O., & Izundegui, G. (2023).

Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo (1.^a ed. digital). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.

<https://doi.org/10.35622/inudi.b.105>

Mello, G. N. de. (1993). Modelo de gestión para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En UNESCO y IDRC (Eds.), *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción* (pp. 45-63).

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086118_spa.locale=es

Méndez, D., & Pérez, D. (2021). Blended learning and the effect of gamification to engage ELF students. *Journal of Applied Language Studies*, 29(2), 123-138.

[https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02\(Mendez&Perez\).htm](https://relinguistica.azc.uam.mx/no029/art02(Mendez&Perez).htm)

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución número 2565 de 2003, Artículo 2*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?dt=S&i=10843>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Programa Nacional de Bilingüismo: Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Molina, L., Molina, J., & Gentry, M. (2021). La gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Revista Internacional de Educación y Didáctica*, 15(1), 722-730. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1672>

Mora, M., & Camacho, J. (2019). Classcraft: Inglés y juego de roles en el aula de educación primaria. *Universidad de Guadalajara*, 11(1), 56-73.

<https://doi.org/10.32870/Up.v11n1.1433>

- Morales, P. (2023, diciembre 13). Descubre el impacto del grupo de control en investigación educativa. *eduMaster+*. <https://carrerauniversitaria.cl/descubre-el-impacto-del-grupo-de-control-en-investigacion-educativa/>
- Nascimento, I. M. do, Oliveira, W., Dantas, P., Silva Junior, L. O. da, Hamari, J., & Amaral Neto, J. R. do. (2023). UnplugGamify: A didactic material to support student-centered unplugged gamification. *2023 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)*. <https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343435>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010>
- Nilubol, K., & Sitthitikul, P. (2025). Exploring the transformative effects of gamified learning on writing and metacognition in an EFL university context: An account of blended learning landscape. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 18(1), 513-551. <https://doi.org/10.70730/BUGM2855>
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things* (Revised and expanded ed.). MIT Press. <https://www.jnd.org/books/design-of-everyday-things-revised-and-expanded.html>
- Nozhovnik, O., Harbuza, T., Teslenko, N., Okhrimenko, O., Zalizniuk, V., & Durdas, A. (2023). Chatbot: Gestión gamificada y automatizada del proceso de aprendizaje de L2 mediante una plataforma de remitente inteligente. *Revista Internacional de Metodología Educativa*, 9(3), 603-618. <https://doi.org/10.12973/ijem.9.3.603>
- Núñez, I., Ybarra, M. G., Tissenbaum, C. D., & Acosta, B. (2024). Yo! Chisme is good! Latina/x girls' cultivando confianza in an after-school program. *Teachers College Record*, 126(8), 3-31. <https://doi.org/10.1177/016146812412924>

Nussbaum, M. C. (1995). La imaginación literaria en la vida pública. *Isegoría*, (11), 42–80.

<https://doi.org/10.3989/isegoria.1995.i11.254>

Observatorio de Innovación Educativa del Tec de Monterrey. (2016). *EduTrends*:

Gamificación en la educación. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>

Oliveira, W., Hamari, J., Shi, L., Toda, A. M., Rodrigues, L., Palomino, P. T., & Isotani, S.

(2023). Tailored gamification in education: A literature review and future agenda.

Education and Information Technologies, 28, 373–406.

<https://doi.org/10.1007/s10639-022-11122-4>

Omland, M., Hontvedt, M., Siddiq, F., et al. (2025). Co-creation in higher education: A

conceptual systematic review. *Higher Education*. [https://doi.org/10.1007/s10734-](https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1)

[024-01364-1](https://doi.org/10.1007/s10734-024-01364-1)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>

Orihuela Arredondo, P. (2019). *La gamificación como estrategia de enseñanza en docentes*

de inglés para fomentar el desarrollo de habilidades orales y escritas en alumnos

de 9 a 12 años de un instituto de idiomas de Lima [Tesis de licenciatura, Pontificia

Universidad Católica del Perú]

Ortega, F., Alvarado, J., Chorro, J., & Cuartero, R. (2021). Percepción del alumnado sobre

la adquisición de la competencia en creación de contenidos digitales con

gamificación. *Revista Educación y Tecnología*, 9(14), 1-221.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7958045>

- Ortega, D. (2023). *¿Cómo investigar en didáctica de las ciencias sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación* (2.^a ed.). Ediciones Octaedro. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2023499594
- Ortiz, A., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Oxford, R. L. (1995). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197223053>
- Pan, S. C., & Sana, F. (2021). Pretesting versus posttesting: Comparación de los beneficios pedagógicos de la generación y recuperación de errores. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 27(2), 237–257. <https://doi.org/10.1037/xap0000345>
- Peng, K., & Qin, X. (2023). Transformando la clase en un juego de mesa: Conceptualización de un modelo invertido gamificado para clases de inglés como segundo idioma. En C. S. González-González et al. (Eds.), *Tecnologías y sistemas de aprendizaje. ICWL SETE 2022* (Apuntes de clase en informática, Vol. 13869, pp. 397–408). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-33023-0_34
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.
<https://www.scribd.com/doc/187940622/148659469-111141714-Popkewitz-Paradigma-e-Ideologia-en-Investigacion-Educativa>
- Popova, O. V., & Morhun, O. O. (2025). Innovations in the profession-oriented training of would-be philologists: Eurasian dimension. *Forum for Linguistic Studies*, 7(2), 834–857. <https://doi.org/10.30564/fls.v7i2.8271>

- Pietrosemoli, L. (2009). El chisme y su función en la conversación. *Lengua y Habla*, 13, 55–67. Universidad de los Andes.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004). Co-creation experiences: The next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5–14.
<https://doi.org/10.1002/dir.20015>
- Prieto-Patiño, S., & Valderrama-Riveros, O. (2024). El general en su laberinto: Una adaptación de videojuego 2D para la educación cultural en Unity. *Revista Tecnología en Marcha*, 37(6), 13–24. <https://doi.org/10.18845/tm.v37i6.7262>
- Reig, D., & Vilchez, L. F. (2013). *Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas*. Fundación Telefónica y Fundación Encuentro.
<https://comunidad.psyed.edu.es/file/view/14018/reig-y-vilchez-2013-los-jovenes-en-la-era-de-la-hiperconectividad-tendencias-claves-y-miradas>
- Resnik, D. B. (2020). *¿Qué es la ética en la investigación y por qué es importante?* Instituto Nacional de Ciencias de la Salud Ambiental.
<https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3.^a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Riera, J., Garcia, D., & Mena, S. (2021). Gamificación como estrategia de enseñanza del inglés en la modalidad virtual. *Innovaciones Educativas*, 10(4), 95–110.
<http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1350>
- Ríos, I. (2010). El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento. *Razón y Palabra*, (72). Universidad de los Hemisferios.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906041>

- Rivers, W. (1972). *Speaking in many tongues: Essays in foreign-language teaching* (3.^a ed., 2.^a impr.). Cambridge University Press.
- Roa, J., Sánchez, A., & Sánchez, N. (2021). Evaluación de la implantación de la gamificación como metodología activa en la educación secundaria española. *REIDOCREA*, 10(12), 1–9. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66357>
- Rodríguez Jiménez, O. R., & Garcia-Pinilla, J. I. (2020). Una guía para el desarrollo de un videojuego educativo en educación superior. *Cultura Educación Sociedad*, 11(2), 73–86. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.11.2.2020.05>
- Rojas, M. (2012). Las metáforas de aprendizaje como hilo conductor en la construcción de aulas virtuales: Una experiencia práctica. *Revista Eduweb*, 6(1), 13–24. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/224>
- Rojas, L., López, M., & Valverde, S. (2022). El uso de Duolingo para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista de Investigación Educativa*, 22(2), 420–439. <http://doi.org/10.30827/eticanet.v22i2.24417>
- Rosenbaum, P. R. (2002). Estudios observacionales. En *Estudios observacionales* (pp. 1–22). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-3692-2_1
- Roseni, E., & Muho, A. (2024). Impacto de la gamificación y las plataformas interactivas de aprendizaje de idiomas en la participación y la competencia en la enseñanza del inglés. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 15(2), 205–222. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.205.222>
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Reglas de juego: Fundamentos del diseño de juegos*. MIT Press. <https://gamifique.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/11/1-rules-of-play-game-design-fundamentals.pdf>

- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- San Martín, J., Romero, W., Castillo-Sequera, J. L., & Wong, L. (2024). Talki: A mobile application to improve English learning of high school students in Peru utilizing virtual reality and gamification. **Engineering, Technology and Applied Science Research*. <https://doi.org/10.48084/etasr.8223>
- Santrock, J. W. (2011). *Psicología de la educación*. McGraw-Hill.
- Scott, A., & Miranda, I. (2005). *Estrategias cognitivas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. CESMAG.
https://descubridor.banrepcultural.org/permalink/57BDLRDC_INST/12bv97m/alma991001636179707486
- Sen, A. (1999). *El desarrollo como libertad*. Oxford University Press.
http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-25082006000300006
- Serna, E., Mauricio, M. D., San Miguel, T., & Megías, J. (2016). *Experiencia de gamificación en docencia universitaria: aprendizaje activo y entretenido*. En Congreso In-Red 2016. Universitat Politècnica de València.
<https://doi.org/10.4995/INRED2016.2016.4292>
- Shan, J. (2024). Designing a game that helps students learn practical English and build English communication skills. *Addressing Global Challenges – Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World* (pp. 301–312). Changshu Institute of Technology.
- Shier, H. (2001). Caminos hacia la participación: oportunidades, obligaciones y obligaciones. *Children and Society*, 15(2), 107–117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Siemens, G. (2006). *Connectivism: Learning and knowledge today*. The International Review of Research in Open and Distance Learning. [Siemens, G. \(2006a\). Connectivism Learning and knowledge today. The International Review of Research in Open and Distance Learning, 9, 1-13. - References - Scientific Research Publishing](#)
- Somers, M. E. (2024). El chisme como narrativa ficcional: Potencialidades retóricas, políticas y cognitivas desde la Nueva Filosofía de la Historia. *Signos Filosóficos*, 26(52), julio-diciembre. Universidad Autónoma Metropolitana.
<https://signosfilosoficos.izt.uam.mx/index.php/SF/article/view/880>
- Stover, J., Bruno, F., Uriel, F., & Fernández, M. (2017). Teoría de la autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), 105–115. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483555396010.pdf>
- Tao, Y., & Zou, B. (2021). Percepciones de los estudiantes sobre el uso de Kahoot! en el contexto del aprendizaje en el aula de inglés como lengua extranjera. *Aprendizaje de Idiomas Asistido por Computadora*, 36(8), 1668–1687.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2011323>
- Tayeh, Q., Krishan, T. M., & Malkawi, N. (2023). The effect of using gamification to improve EFL students' academic performance. *Ecohumanism*, 3(7), 45–54.
<https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4173>
- Teeler, D., & Gray, P. (2000). *How to use the internet in ELT*. Pearson ESL.
<https://archive.org/details/howtouseinternet00dede/page/n5/mode/2up>
- Terrill, B. (2008). Mi cobertura del lobby de la cumbre de juegos sociales. *Bret sobre los juegos sociales*. <http://www.bretterrill.com/2008/06/my-coverage-of-lobby-of-social-gaming.html>

- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education ESL.
- Todorov, T. (1973). *Gramática del Decamerón* (M. D. Echeverría, Trad.). Taller de Ediciones Josefina Betancor.
- Urquidi Martín, A. C., & Tamarit Aznar, C. (2015). Juegos serios como instrumento facilitador del aprendizaje: Evidencia empírica. *Opción*, 31(7), 1201–1220.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31045567063.pdf>
- Valbuena, S., & Rodríguez-Pedraza, A. (2025). La co-creación y las comunidades virtuales de aprendizaje: Análisis bibliométrico. *Ánfora*, 32(58), 200–229.
<https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1122>
- Valencia, A., Benjumea, M. L., Morales, D., Silva, A., & Betancur, P. (2018). Actitudes de docentes universitarios frente al uso de dispositivos móviles con fines académicos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 1–20.
- Vargas, B. (2024, 23 de mayo). *Descubre todo sobre la gamificación analógica: concepto y aplicaciones*. Byron Vargas. <https://www.byronvargas.com/web/que-es-la-gamificacion-analogica/>
- Vasconcelos, G., Oliveira, W., Guimarães Santos, A. C., & Hamari, J. (2022). ReGammend: A method for personalized recommendation of gamification designs. En *6th International GamiFIN Conference 2022* (pp. 88–99). GamiFIN.
<https://www.researchgate.net/publication/361058858>
- Wang, Y. (2024). Gamification in English teaching classes in higher education. En *Addressing Global Challenges – Exploring Socio-Cultural Dynamics and Sustainable Solutions in a Changing World* (pp. 198–210). Dalian Polytechnic University. ISBN 978-1-032-67378-3.

- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. [\(PDF\) Wenger, E. \(1998\). Communities of practice: Learning, meaning and identity](#)
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press. <https://eprints.qut.edu.au/70765/>
- Yun, C., Jung, S., & Yun, T. (2024). Plataforma de tutoría interactiva de aprendizaje basada en inteligencia artificial en un entorno de realidad virtual. En B. J. Choi, D. Singh, y W. Y. Chung (eds.), *Interacción inteligente entre humanos y computadoras. IHCI 2023. Apuntes de clase en Ciencias de la Computación (Vol. 14531)* (pp. 402–414). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-53827-8_32
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamificación por diseño: Implementación de mecánicas de juego en aplicaciones web y móviles*. O'Reilly Media. <https://books.google.com.co/books?id=Hw9X1miVMMwC>

Anexos

Anexo A prueba diagnóstica

DIAGNOSTIC TEST OF KNOWLEDGE IN THE ENGLISH LANGUAGE

A1

CODE:

LISTENING SECTION

Listen and answer the questions. You must choose only one answer

You will hear four short conversations.

Conversation one...

1. What is the date that the teacher says?

- a. Monday, April 1st, 2024
- b. Monday, May 1st, 2024
- c. Friday, April 1st, 2023
- d. Monday, April 3th, 2024

Conversation two “***Teacher:** Good afternoon class.*”

2. How does the student describe the solar system?

- a. A group of stars
- b. The sun and the planets and asteroids in the sky
- c. A cluster of galaxies
- d. A group of planets rotating around the sun

3. Which countries of Africa are mentioned in the conversation?

- a. South Africa, Cameroon, Egypt
- b. Nigeria, South Africa, Egypt, Kenya
- c. Kenya, United States, Egypt, Cameroon
- d. Egypt, Kenya, Algeria, Nigeria

4. Which region of Colombia is covered by the Amazon rainforest?

- a. Northern region
- b. Southern region
- c. Eastern region
- d. Western region

READING AND WRITING SECTION

Read the text. Write one word in the missing gaps

Steffen has a pet dog. His name is Maxi. Maxi is a brown Labrador. He is very friendly and playful. Maxi likes to run and chase balls in the park. He also loves to cuddle and sit on my lap. He takes Maxi for a walk every day after school. He is my best friend.

5. The best friend of Steffen is a

6. Maxi is and

7. Maxi enjoys

8. The dog goes every day

Look at the pictures, and read the description then, choose the correct word according to the picture



Pencil



Pen



Book



School



Teacher



Workers



Sharpener



Colors

Example:

Children learn and have lessons here.	A school
---------------------------------------	----------

A long, thin object used for writing or drawing with ink	
--	--

9.

a long, thin object, usually made of wood, for writing or drawing	
---	--

10.

a written text that can be published in printed or electronic form	
--	--

11.

a machine or tool for making things such as pencils or knives sharper:	
--	--

12.

SPEAKING SECTION**Answer the questions****13. Greetings**

Good morning!

How are you?

Introducing yourself

What is your name?

Could you spell your name?

How old are you?

14. Personal Information

Where are you from?

Where do you live?

15. Likes and Dislikes

What is your favorite class / subject at school?

What is your favorite book?

16. Daily routine

What time do you do your homework?

What do you usually do after school?

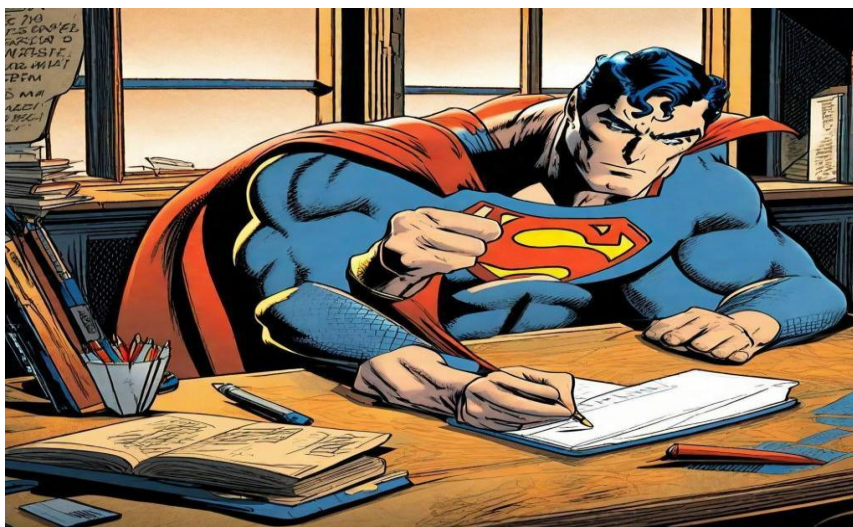
Describe what you see

17. What do you see in the image?



Answer:

18. What is Superman doing?



Answer:

19. What is Batman eating?



Answer

20. Write in letters the result of: $100 + 488$

Answer:

Anexo B parte 1 Chismógrafo Gamer

Bienvenidos al chismógrafo para la creación de WarEnglish

¿Quieres que aprender inglés sea súper divertido? ¡Entonces únete a nosotros en la creación de WarEnglish! Este videojuego está pensado para que tú seas el protagonista. ¡Tu voz cuenta! Ayúdanos a diseñar un juego que te encante, desde los personajes, escenario, aprendizaje hasta la música. ¡Juntos haremos de WarEnglish la mejor experiencia de aprendizaje!

Por favor, responde honestamente y comparte tus opiniones. ¡Gracias por colaborar!

¿Cuál es tu edad? _____

¿Cuál crees que es tu nivel de inglés? _____

Personajes:

¿Como llamarías y quiénes serían los personajes principales y por qué?

¿Cómo llamarías y quién será el villano o el obstáculo principal que los jugadores deberán superar?

¿Qué impulsa a cada personaje a aprender el idioma inglés? ¿Cuál es su objetivo principal en el juego?

¿Cómo te imaginas físicamente a cada personaje? (edad, género, rasgos físicos, estilo de vestir) dibújalo

Música y escenarios

¿Qué tipo de música te gustaría que predominara en el juego? (ej: rock, electrónica. Guaracha, reggaetón, pop, etc.)

¿Te gustaría que la música cambiara según la acción o el escenario?

¿Qué estilo visual te gustaría para los escenarios? (realista, cartoon, anime, pixel art): _____

¿En qué ciudades y lugares te gustaría que se desarrollara el juego? (ej: Bogotá, New York, en el barrio, colegio etc.):

Tipología del juego

¿Qué género de videojuego te gustaría más? (aventura, acción, puzzle, carreras, RPG, shooters, educativos, deportes, etc.)

¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos?:

¿Cómo avanzarán los jugadores en el juego? (niveles, misiones, puntos de experiencia):

¿Qué tipo de recompensas obtendrán los jugadores al completar objetivos? (puntos, objetos, mejoras de personaje):

Aprendizaje

¿Te gustaría jugar en modo cooperativo para practicar el inglés con otros jugadores?:

¿Para qué o porque crees que te serviría aprender inglés?

¿Qué te motiva a aprender inglés y que dificultades has encontrado para aprenderlo?

¿Qué aspectos del inglés te resultan más difíciles? (vocabulario, pronunciar, gramática, leer, escribir):

¿Qué sugerencias dejarías para el diseño y desarrollo del videojuego?:

Anexo B parte 2 chismografía inicial

1. ¿Cuál es tu videojuego favorito de todos los tiempos?
2. ¿Cuál fue el primer videojuego que jugaste?
3. ¿Qué tipo de juegos te gustan más (ej. aventuras, deportes, estrategia, acción, educativos)?
4. ¿Juegas más en consola, PC, o dispositivo móvil?
5. ¿Cuánto tiempo dedicas a jugar videojuegos por semana?
6. ¿Hay algún juego que no te guste nada? ¿Cuál y por qué?
7. ¿Con quién sueles jugar (solo, con amigos, en línea, con la familia)?
8. ¿Cuál es tu personaje favorito de videojuegos?
9. ¿Qué juego te ha hecho sentir más emoción o te ha impactado más?
10. ¿Alguna vez has hecho trampa en un videojuego? ¿Cómo fue?
11. ¿Te gustan los juegos que requieren trabajo en equipo o prefieres los individuales?
12. ¿Cuál es la última vez que descargaste un videojuego? ¿Cuál fue?
13. ¿Qué consola o dispositivo usas más para jugar?
14. ¿Alguna vez has creado contenido sobre videojuegos (videos, streaming, reseñas)?
15. ¿Te interesa aprender a programar o diseñar videojuegos?
16. ¿Prefieres los juegos con gráficos realistas o los más estilizados y artísticos?
17. ¿Qué opinas sobre la realidad virtual y su impacto en los videojuegos?
18. Si pudieras vivir dentro de un videojuego, ¿cuál elegirías y por qué?
19. ¿Qué juego crees que todos deberían jugar al menos una vez?
20. ¿Te gusta jugar solo o en compañía? ¿Por qué?
21. ¿Cuál es el juego que más te ha frustrado?
22. ¿Cuál es el juego más difícil que has jugado? ¿Lo lograste terminar?
23. ¿Qué opinas de los juegos que son solo para un jugador vs. los que son multijugador?
24. ¿Crees que los videojuegos pueden ser educativos? ¿Por qué?
25. ¿Has hecho amigos a través de los videojuegos?

26. ¿Qué piensas sobre los estereotipos en los personajes de videojuegos?
27. ¿Qué papel crees que juegan los videojuegos en la cultura popular?
28. ¿Cómo crees que los videojuegos han cambiado la forma en que socializamos?
29. ¿Te gustaría aprender inglés a través de un videojuego? ¿Por qué sí o por qué no?
30. ¿Qué tipo de juego te motiva más para aprender inglés (aventura, puzzles, simulación)?
31. ¿Preferirías un juego que tenga un enfoque más en la gramática, en el vocabulario, o en la conversación?
32. ¿Te gustaría que el videojuego incluyera personajes que hablen inglés nativo para mejorar tu comprensión?
33. ¿Qué escenarios o contextos te parecerían más útiles en un videojuego para aprender inglés?
34. ¿Qué tipo de recompensas o incentivos te motivarían a seguir jugando y aprendiendo?
35. ¿Te interesaría un juego que te permitiera interactuar y hablar en inglés con otros jugadores en línea?
36. ¿Preferirías un videojuego que te permita progresar a tu propio ritmo o uno con desafíos más difíciles?
37. ¿Cómo te gustaría que el juego te diera retroalimentación sobre tu progreso en inglés?
38. ¿Te gustaría que el juego incluyera ejercicios prácticos después de cada nivel para consolidar lo aprendido?
39. ¿Qué tipo de actividades o minijuegos te gustaría ver en un videojuego diseñado para mejorar tu inglés?

Anexo C grupos focales

GRUPO FOCAL

¡Bienvenidos y gracias por estar aquí!

Experiencias y Retroalimentación sobre el Videojuego WarEnglish

Objetivo: Recopilar retroalimentación detallada sobre su experiencia con el videojuego, con el fin de identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora.

Participantes: Estudiantes que han completado la prueba piloto del videojuego WarEnglish

Guía de Discusión:

Introducción (5-10 minutos):

- Bienvenida y agradecimiento a los participantes por su tiempo y participación.
- Recordatorio del propósito del grupo focal: recopilar retroalimentación sobre el videojuego.
- Asegurar la confidencialidad de las opiniones.
- Breve repaso de la prueba piloto y el nivel del videojuego.
- Explicar que la actividad será grabada para posterior análisis.

1. Experiencia General con el Videojuego

- ¿Qué les gustó más del videojuego? ¿Por qué?
- ¿Qué les gustó menos del videojuego? ¿Por qué?
- ¿El videojuego fue fácil o difícil de usar? ¿Por qué?

2. Contenido y Aprendizaje del Inglés

- ¿El contenido del videojuego les ayudó a aprender inglés en el nivel A1? ¿Cómo?
- ¿Qué actividades o ejercicios les parecieron más útiles para aprender inglés?
- ¿Qué temas les gustaría ver incluidos en el videojuego?

3. Gamificación y Motivación

- ¿Los elementos de gamificación (puntos, niveles, recompensas) los motivaron a seguir jugando?
- ¿Hubo algún elemento de gamificación que no les gustó o que no les pareció útil?

4. Retroalimentación y Sugerencias

- ¿Qué sugerencias tienen para mejorar el videojuego en general?
 - ¿Qué cambios harían en el diseño, la jugabilidad o el contenido?

Anexo D Escala tipo Likert

ENCUESTA DE ACTITUD – ESCALA DE LIKERT

Estimado/a estudiante,

Esta encuesta forma parte de un estudio que busca conocer tu percepción sobre el uso de videojuegos educativos para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En particular, queremos comprender cómo la gamificación, es decir, la incorporación de elementos de juego en la educación puede influir en tu motivación, interés y desarrollo de habilidades en inglés.

Tus respuestas son muy importantes, ya que ayudarán a diseñar un modelo gamificado que facilite y fortalezca el aprendizaje del idioma en estudiantes de educación media y extra-edad.

La presentación de esta encuesta es totalmente voluntaria de contestar

EDAD

☐ Menos de 18

☐ 18-24

☐ 25-34

☐ 35-44

☐ 45 o más

GÉNERO

☐ Masculino

☐ Femenino

☐ Prefiero no decirlo

NIVEL EDUCATIVO

☐ Educación media

☐ Extra-edad

☐ Otro

Actitudes hacia el Aprendizaje del Inglés Mediante Gamificación

Para cada afirmación a continuación, indica tu nivel de acuerdo:	T otalment e E n desacuer do	E n desacuerd o	N i de acuerdo N i en desacuer do	D e a cuerdo	T otalment e de acuerdo
1. Considero que un videojuego puede hacer que aprender inglés sea más divertido.					
2. Me siento motivado/a para aprender inglés cuando se utilizan herramientas interactivas como videojuegos.					
3. Me interesa participar en actividades de aprendizaje que incluyan elementos de juego					
4. Estoy motivado para participar en un videojuego educativo para aprender inglés					
5. Los videojuegos pueden ser una herramienta efectiva para aprender					
6. Creo que el uso de videojuegos en el aprendizaje puede modificar positivamente mis comportamientos en el proceso educativo					
7. Pienso que los desafíos y recompensas dentro de un videojuego pueden motivarme a mejorar mis habilidades lingüísticas					

8. Un videojuego educativo puede mejorar mis habilidades de comprensión auditiva en inglés					
9. A través de un videojuego, puedo practicar y mejorar mi pronunciación en inglés					
10. Me siento más motivado para aprender inglés cuando se utiliza tecnología moderna como los videojuegos					

Anexo E posttest**POSTEST – ENGLISH****CODE:** _____ **DATE:** _____**LISTENING SECTION**

Instructions: Listen to the conversations and choose the correct answer. You will hear each conversation twice.

1. Where is Brayan going this weekend?
 - A) To Bogotá to visit his aunt
 - B) To New York for a school trip
 - C) To the Sahara with friends
 - D) To Lourdes for shopping
2. What is María buying at the market?
 - A) Two mangoes and one watermelon
 - B) One pineapple and two mangoes
 - C) One watermelon and two pineapples
 - D) One pineapple and one watermelon
3. What time does Lionel's train to Lourdes leave?
 - A) 6:45 a.m.
 - B) 7:15 a.m.
 - C) 7:45 a.m.
 - D) 8:15 a.m.
4. How much does Daniel pay for his lunch?
 - A) 8,000 pesos
 - B) 9,000 pesos
 - C) 9,500 pesos
 - D) 10,000 pesos
5. What is José's full phone number?
 - A) 320-654-8791
 - B) 310-645-8791

C) 320-645-8791

D) 310-654-8791

READING SECTION

Read the text and choose the correct answer: A, B, C, or D.

My name is Daniel. I live in Bogotá, in the Lourdes neighborhood. From Monday to Friday, I study at Colegio Misael Pastrana Borrero, which is about 20 minutes from my house by bus. I usually wake up at 5:30 a.m., take a shower, and have chocolate with bread for breakfast. Then I put on my school uniform and take the bus with my best friend, Lionel, who lives near my house.

We often play football after school, but sometimes we study together in the library when we have exams. On Saturdays, I visit my grandmother, who lives in a small town near Bogotá, and I help her in her garden. Sometimes, she cooks arepas and hot chocolate for me.

Last month, I went to El Dorado airport to see a football team from New York arrive. It was amazing because I could take photos with the players, and they even signed my T-shirt. It was one of the best days of my life.

6. Where does Daniel live?
 - A) In Las Lomas, near Lourdes
 - B) In Lourdes, Bogotá
 - C) In the Sahara
 - D) In New York
7. What time does Daniel wake up?
 - A) 5:00 a.m.
 - B) 5:30 a.m.
 - C) 6:00 a.m.
 - D) 6:30 a.m.
8. What does Daniel sometimes do after school?
 - A) Play basketball
 - B) Go to the library
 - C) Visit his grandmother
 - D) Travel to New York

9. Who is Lionel?
- A) Daniel's cousin
 - B) Daniel's best friend
 - C) Daniel's teacher
 - D) Daniel's brother
10. Why did Daniel go to the airport last month?
- A) To travel to New York
 - B) To see a football team
 - C) To visit his grandmother
 - D) To play football

WRITING SECTION

Instructions: Write in complete sentences. Use at least **two connected ideas** when possible.

Example: I want to visit New York. I want to see the Statue of Liberty and eat pizza there.

11. **Write your name and age in one sentence:**

12. Write two connected sentences about your **school**:

13. Write two connected sentences about a **place you want to visit**:

14. Write two connected sentences about your **best friend**:

15. Write a short paragraph (3–4 sentences) about your **weekend activities**:

SPEAKING SECTION

Instructions: Answer in complete sentences. Give at least **two ideas** for each question.

16. What is your full name and where are you from?
17. Tell me about your favourite Colombian food and when you usually eat it.
18. What do you do in the morning before school?
19. Would you like to visit Bogotá, New York, or the Sahara? Explain why.
20. Describe a person in your family: name, age, appearance, and one hobby.

Anexo F acceso WARENLISH

El presente anexo tiene como propósito proporcionar acceso directo al videojuego educativo WARENLISH, desarrollado como parte de la estrategia de gamificación personalizada propuesta en esta tesis doctoral.

Enlace WARENLISH:

<https://view.genially.com/68658f7d38379eb4caa59b49/interactive-content-war-english>

Código QR

