



**Propuesta de un ambiente virtual gamificado para fortalecer la habilidad oral en  
estudiantes adultos**

**Angélica Tatiana Ramos Soza, Juliana Valentina Jiménez Rincón**

**Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás**

**Maestría en Ambientes Bilingües de aprendizaje**

**Autor note**

**Angélica Tatiana Ramos Soza**

**[Angeica.ramos@usantotomas.edu.co](mailto:Angeica.ramos@usantotomas.edu.co)**

**<https://orcid.org/0009-0007-8876-859X>**

**Juliana Valentina Jiménez Rincón**

**[Julianajimenez@usantotomas.edu.co](mailto:Julianajimenez@usantotomas.edu.co)**

**Índice**

Resumen.....	4
Introducción .....	4

1



Pregunta de Investigación .....	9
Objetivos .....	9
Capítulo I: Marco Teórico.....	10
Obstáculos extrínsecos en el desarrollo de habilidades orales del inglés. ....	10
Baja Interacción Con Los Profesores.....	12
Diseño De Curso.....	12
Andragogía y Estudiantes Adultos.....	13
Autonomía En El Aprendizaje .....	14
Desafíos Tecnológicos .....	14
Adaptación A Roles Sociales.....	14
Ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.....	16
Habilidades Digitales .....	18
El Desarrollo de la Habilidad Oral en Ambientes Educativos.....	15
Aprendizaje Gamificado Situacional .....	16
Componentes.....	26
Mecánicas.....	26
Dinámicas.....	27
Capítulo II: Metodología.....	29
Enfoque de Investigación.....	29
Contexto y Participantes .....	31
Instrumentos.....	33
Entrevista. ....	33
Encuesta. ....	34
Capítulo III: Análisis de Datos.....	34
Resultados .....	37
Obstáculos.....	38
Obstáculos intrínsecos.....	39
Obstáculos extrínsecos.....	45
Estrategias para el aprendizaje de la lengua.....	49
Juegos de Producción Oral:.....	51
Juegos de Vocabulario: .....	54
Subcategoría: Juegos de Gramática .....	57
Capítulo IV: Propuesta de estrategia de Gamificación: The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe. ....	62
Capítulo V: Conclusión.....	85





## Resumen

Esta investigación analiza los obstáculos extrínsecos e intrínsecos que dificultan el desarrollo de la habilidad oral en inglés en ambientes virtuales bilingües para adultos de Languz Education S.A.S. con el fin de proponer una estrategia pedagógica gamificada situacional que responda a estas dificultades. A partir de un enfoque exploratorio, se aplicaron encuestas estructuradas y entrevistas semiestructuradas para recolectar datos cualitativos y cuantitativos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en el aprendizaje de la lengua extranjera inglés. Los hallazgos evidencian barreras como la ansiedad, el miedo a equivocarse, la falta de confianza, la escasa retroalimentación efectiva y las limitadas oportunidades de práctica oral. Además, se identificó una marcada preferencia por metodologías activas y lúdicas. Esta propuesta aporta a los estudios sobre motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), ofreciendo un análisis contextualizado de los retos que enfrentan los adultos en entornos virtuales, y plantea soluciones pedagógicas innovadoras centradas en la gamificación situacional.

## Palabras clave

Habilidad oral, gamificación, motivación, virtualidad, inglés, interacción.

## Abstract:

This research analyzes the extrinsic and intrinsic obstacles that hinder the development of English-speaking skills in bilingual virtual environments for adult learners at Languz Education S.A.S. Its main aim is to propose a situational gamified pedagogical strategy that addresses these challenges. Using an exploratory approach, structured surveys and semi-structured interviews were conducted to gather both qualitative and quantitative data on students' feelings and experiences. The findings reveal barriers such as anxiety, fear of making mistakes, lack of confidence, limited effective feedback, and scarce opportunities for oral practice. Additionally, a strong preference for active and playful methodologies was found. This proposal contributes to studies on motivation in English as a Foreign Language (EFL) teaching by offering a contextualized analysis of the challenges adult learners face in virtual settings, and by proposing innovative pedagogical solutions centered on situational gamification.

## Keywords

Speaking skill, gamification, motivation, virtuality, English, interaction.

## Introducción

Un ambiente virtual bilingüe de Aprendizaje es un espacio digital que utiliza herramientas interactivas y recursos multimedia para facilitar el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de competencias lingüísticas, mediante actividades tanto

sincrónicas como asincrónicas. Esto fomenta la interacción entre estudiantes, contenidos y docentes, permitiendo la práctica autónoma, la personalización del aprendizaje y el seguimiento del progreso del estudiante en un entorno accesible y estructurado. Según Salinas (2004), "un ambiente virtual de aprendizaje es un sistema basado en tecnología que facilita la gestión de contenidos, la comunicación y la interacción entre los participantes del proceso educativo" (p. 34).

En los ambientes virtuales de aprendizaje del inglés como lengua extranjera se han documentado dificultades significativas en el desarrollo de la producción oral. Estas problemáticas están asociadas a factores como la asincronía en la comunicación, la escasa interacción oral en tiempo real, el limitado acompañamiento pedagógico y la baja exposición a contextos comunicativos auténticos. Según Abrar et al. (2024), estudiantes de inglés como lengua extranjera en clases de conversación en línea reportan problemas relacionados con vocabulario limitado, falta de fluidez, dificultades gramaticales, problemas de pronunciación, ansiedad e inseguridad al hablar. De forma similar, Alhumsi (2024), en un estudio sobre las percepciones de profesores de inglés en entornos virtuales, señala que la falta de vocabulario, motivación, autoconfianza, ansiedad y errores gramaticales constituyen barreras significativas que dificultan la participación oral de los estudiantes

Un ejemplo de esta situación se observa en estudiantes de programas virtuales de instituciones como Languz Education S.A.S., donde se ha identificado que muchos participantes prefieren expresar sus ideas por escrito en foros o chats antes que hacerlo de forma oral. Este comportamiento refleja dificultades asociadas al uso espontáneo del idioma, posiblemente vinculadas a la falta de práctica, la escasa retroalimentación oral y el diseño de actividades con baja interacción en tiempo real. Por lo tanto, se hace necesario

diseñar estrategias didácticas que no solo respondan a los desafíos de una institución particular, sino que también atiendan una problemática común en los entornos virtuales de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Estas estrategias deben enfocarse en la creación de espacios que promuevan la práctica oral, la interacción significativa y el desarrollo de la confianza comunicativa en contextos reales o simulados.

Según Viana (2021), los estudiantes en entornos virtuales bilingües enfrentan dificultades significativas para desarrollar habilidades prácticas como las orales, debido a la falta de interacción cara a cara y apoyos contextuales que son fundamentales para su aprendizaje. Esta situación se evidenció en los estudiantes del programa de inglés de Languz Education S.A.S. cuando se les solicitaba participar en actividades orales. En ejercicios como la lectura de un breve párrafo, la participación era limitada, y, a pesar de los intentos del docente por motivar respuestas voluntarias, los estudiantes no se ofrecían a intervenir.

Languz Education S.A.S. es una institución privada colombiana que ofrece programas virtuales de enseñanza del inglés a estudiantes adultos, principalmente profesionales y trabajadores que desean mejorar su dominio del idioma con fines laborales, académicos o personales. Su modelo pedagógico se basa en sesiones sincrónicas a través de plataformas como Zoom, complementadas con actividades asincrónicas en foros, chats y entornos virtuales de aprendizaje. Esta modalidad flexible busca responder a las necesidades de personas con limitaciones de tiempo o ubicación geográfica, pero también presenta retos específicos en el desarrollo de habilidades comunicativas, especialmente la expresión oral. Por otro lado, durante actividades de diálogo o juegos de roles, la mayoría de los estudiantes de Languz Education S.A.S. manifestaban que tenían las ideas claras en

su mente, pero preferían escribir sus respuestas en un foro o chat antes que expresarlas de manera oral. Esto refleja una marcada dificultad para trasladar sus pensamientos al habla, posiblemente asociada a la falta de práctica, de fluidez en términos de vocabulario y gramática, incluso su confianza en sus habilidades de expresión oral. Estos problemas se ven exacerbados por la falta de interacción en tiempo real y la retroalimentación suficiente, lo que disminuye su confianza y participación en contextos de aprendizaje de idiomas. Además, las prácticas educativas suelen priorizar el conocimiento teórico y gramatical sobre el desarrollo de la competencia comunicativa, lo que genera una desconexión entre el aprendizaje conceptual y su aplicación práctica (Reinders, 2019; Lightbown, 2021). En consecuencia, los estudiantes pierden oportunidades críticas para mejorar sus habilidades orales en inglés, limitando el logro de sus metas personales y profesionales.

La integración de herramientas tecnológicas y estrategias comunicativas ofrece posibles soluciones a estos desafíos. Plataformas como Zoom facilitan el intercambio virtual y la colaboración en tiempo real, mientras que actividades como debates y simulaciones promueven la interacción y el compromiso del estudiante (Hockly & Dudeney, 2018). Richards (2021) resalta la importancia del aprendizaje basado en tareas para consolidar estructuras lingüísticas, mientras que Krashen (2003) enfatiza el papel del input comprensible en el proceso de adquisición. No obstante, la brecha tecnológica y la falta de formación en competencias digitales limitan el aprovechamiento pleno de estas innovaciones (Al-Jarf, 2021; Stevens, 2023).

Con base en la situación problemática descrita anteriormente, este proyecto busca identificar y analizar los obstáculos extrínsecos que limitan el desarrollo de habilidades orales en estudiantes adultos en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, y a partir de allí diseñar una estrategia basada en el aprendizaje gamificado situacional, donde permita

brindar ambientes virtuales bilingües inclusivos, motivadores y efectivos, que prioricen la interacción auténtica, aprovechen los avances tecnológicos y conecten el aprendizaje teórico con la práctica comunicativa, fortaleciendo la confianza y el desempeño de los estudiantes en inglés. Este proyecto se enmarca en el eje de ambientes bilingües de aprendizaje (ABA) el cual es uno de los componentes fundamentales dentro de la Metodología de Aprendizaje Basado en Ambientes (MABA) desarrollada por la Universidad Santo Tomás, este eje busca potenciar el desarrollo de competencias bilingües en contextos educativos mediante la creación de entornos integrados que combinan estrategias pedagógicas, recursos tecnológicos, y enfoques comunicativos. Además, estos ambientes permiten la interacción entre estudiantes y docentes, el acceso a materiales educativos y la realización de actividades de aprendizaje en línea. Según Salinas (2004), "un ambiente virtual de aprendizaje es un sistema basado en tecnología que facilita la gestión de contenidos, la comunicación y la interacción entre los participantes del proceso educativo" (p. 34).



## Pregunta de Investigación

¿Cómo puede diseñarse una estrategia pedagógica gamificada situacional que favorezca el desarrollo de la habilidad oral en inglés en estudiantes adultos de Languz Education S.A.S. en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües?

## Objetivos

Proponer una estrategia pedagógica gamificada situacional que contribuya al desarrollo de la competencia oral en inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües con estudiantes adultos de Languz Education S.A.S.

## Objetivos específicos

- Identificar los obstáculos extrínsecos e intrínsecos que limitan el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes adultos en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües de Languz Education S.A.S
- Analizar las estrategias pedagógicas y tecnológicas utilizadas en el aula virtual para fomentar el desarrollo de habilidades orales en inglés como lengua extranjera (ILE).
- Diseñar una estrategia pedagógica gamificada situacional para ambientes virtuales de aprendizaje bilingües que promuevan el desarrollo de habilidades orales en inglés como lengua extranjera (ILE).

## Capítulo I: Marco Teórico

Teniendo en cuenta los objetivos y la intención detrás de este proyecto de investigación, se han definido siete categorías conceptuales que establecerán el marco y la dirección en los que se llevará a cabo el estudio. Estas categorías servirán como guía para estructurar y orientar el desarrollo de la investigación a lo largo de su progreso. Este apartado explora a profundidad los conceptos fundamentales relacionados con las brechas, desafíos y obstáculos presentes en el contexto actual de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Además, se analiza el desarrollo de habilidades orales en adultos, destacando los obstáculos extrínsecos e intrínsecos que dificultan y condicionan el proceso de aprendizaje. Se abordan tanto las limitaciones del sistema educativo como las barreras personales y sociales que enfrentan los estudiantes adultos al intentar mejorar su competencia en inglés, con el objetivo de ofrecer una visión comprensiva y detallada de las problemáticas existentes en este campo.

En este sentido, se llevará a cabo un análisis de las siete categorías que se relacionan con el proyecto, obstáculos, ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, ambiente de aprendizaje gamificado, habilidad digital, estrategia pedagógica, gamificación situacional, andragogía y estudiantes adultos y habilidades orales. Todo lo anterior nos compromete a tener un enfoque más centrado para cumplir el propósito de este trabajo investigativo.

### **Obstáculos.**

En el presente proyecto, se entiende por obstáculo aquel factor predominante que dificulta o impide la producción eficaz de una habilidad, herramienta o proceso en el aprendizaje. Según Gee (2004), los factores sociales y contextuales tienen una influencia decisiva en el desarrollo de habilidades, ya que el aprendizaje está profundamente enraizado en las prácticas culturales y sociales del entorno del estudiante. Cuando estas

condiciones son desfavorables, pueden convertirse en barreras significativas para el aprendizaje. En este sentido, los obstáculos pueden surgir de limitaciones personales, estructurales o contextuales, y afectan directamente la capacidad de los estudiantes para alcanzar sus objetivos educativos. Por ejemplo, en el caso del aprendizaje del inglés, estos factores pueden incluir desde la falta de confianza en las propias habilidades comunicativas, una dimensión que Mercer (2011) identifica como fundamental en la construcción de la autoeficacia lingüística en contextos educativos hasta la carencia de oportunidades adecuadas de interacción oral (Ellis, 2008). Así, identificar y analizar estos obstáculos resulta fundamental para diseñar estrategias que promuevan un aprendizaje más efectivo y significativo.

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un proceso complejo que implica no solo el dominio de habilidades lingüísticas, sino también la adaptación a contextos culturales y pedagógicos diversos. El proceso de adquirir una segunda lengua se ve impactado significativamente por aspectos emocionales y motivacionales, los cuales pueden favorecer o dificultar el avance del estudiante. Investigaciones recientes, como las realizadas por Dörnyei & Ushioda (2021), resaltan que la motivación es un factor clave y en constante cambio, que influye directamente en el nivel de implicación, perseverancia y actitud del aprendiz frente al estudio del idioma. En este proceso, los estudiantes enfrentan obstáculos que pueden clasificarse en dos categorías principales: intrínsecos, que están relacionados con características propias del individuo, como la motivación, el nivel de confianza o la experiencia previa; y extrínsecos, que se vinculan con el ambiente, incluyendo factores como la calidad del entorno de aprendizaje, los recursos disponibles y las oportunidades de interacción oral (Brown, 2007). Comprender y abordar estos obstáculos es clave para mejorar la experiencia de aprendizaje en contextos virtuales y



fomentar un progreso sostenido.

### ***Baja Interacción Con Los Profesores.***

La baja interacción con los profesores es un obstáculo extrínseco significativo en el aprendizaje en modalidad virtual, ya que limita la retroalimentación inmediata, el seguimiento personalizado y la construcción de una relación de apoyo entre el docente y el estudiante. Este problema afecta especialmente a los adultos que aprenden inglés como lengua extranjera, quienes suelen necesitar mayor orientación y acompañamiento para superar barreras como la ansiedad comunicativa y la falta de confianza en sí mismos (Sun & Zhao, 2022).

### ***Diseño De Curso.***

Un obstáculo extrínseco que puede limitar el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes adultos en ambientes virtuales es el diseño del curso virtual. La forma en que se estructuran y presentan los contenidos, actividades y recursos en un ambiente virtual bilingüe puede influir significativamente en la participación de los estudiantes y en su capacidad para practicar habilidades orales de manera efectiva. Un curso mal diseñado, con una navegación poco intuitiva, materiales desactualizados o falta de interactividad, puede reducir la motivación de los estudiantes, dificultando el aprendizaje y la práctica oral.

Según Garrison et al (2001), un curso virtual debe estar diseñado de manera que facilite la interacción, el compromiso y el aprendizaje colaborativo entre los estudiantes. La falta de interactividad puede llevar a la desmotivación, lo que limita el desarrollo de habilidades orales, especialmente cuando los estudiantes no tienen oportunidades suficientes para comunicarse de manera realista o contextualizada. Además, Huang (2002) argumenta que el diseño adecuado de los cursos virtuales debe considerar no solo los

aspectos técnicos, sino también la creación de un ambiente de aprendizaje estimulante y socialmente interactivo, ya que la comunicación oral depende en gran medida de la interacción genuina.

### **Andragogía y Estudiantes Adultos**

La andragogía, entendida como el arte y la ciencia de facilitar el aprendizaje en adultos, constituye un marco teórico fundamental en su formación. Investigaciones recientes, como las de Merriam & Bierema (2014), enfatizan que los adultos poseen necesidades de aprendizaje particulares y valoran especialmente aquellos contenidos que son prácticos, contextualizados y relevantes para su vida personal o profesional. Este enfoque pone en primer plano la autogestión del aprendizaje y el aprovechamiento de la experiencia previa como pilares del aprendizaje significativo. En entornos virtuales, estos aspectos se convierten en elementos clave, pero también pueden representar obstáculos si no se promueven adecuadamente las habilidades de autonomía, motivación y autorregulación, como señalan Bozkurt & Keefer (2021) en el contexto de la educación en línea. Cabe mencionar que la edad de adulta desde la que se considera a una persona adulta depende de factores legales y culturales, pero en el ámbito educativo, la andragogía se centra en individuos mayores de 18 años. Esta etapa se asocia con la capacidad de tomar decisiones autónomas, asumir responsabilidades económicas, y construir aprendizajes a partir de sus experiencias previas, elementos clave para un aprendizaje autodirigido y significativo (Cognia, 2023)

Los estudiantes adultos presentan características específicas que los distinguen y guían las estrategias pedagógicas en la andragogía. Estas características incluyen:



### ***Autonomía En El Aprendizaje***

Los adultos tienden a ser autodirigidos y a buscar mayor control sobre su proceso de aprendizaje, ya que suelen estar motivados por metas específicas y de aplicación práctica. Según Merriam et al (2012), una de las características fundamentales del aprendizaje en adultos es la necesidad de autonomía y la orientación hacia el logro de objetivos concretos, generalmente relacionados con el trabajo, la vida personal o el desarrollo profesional. Esta afirmación de Knowles nos ayuda a enfocar el proyecto e investigar más allá sobre los diferentes procesos que implica trabajar con adultos.

### ***Desafíos Tecnológicos***

Aunque muchos adultos están familiarizados con la tecnología, algunos enfrentan barreras en el uso de herramientas virtuales, lo que puede dificultar el aprendizaje en ambientes digitales (Jiménez Nájera, 2023).

### ***Adaptación A Roles Sociales***

Los adultos que estudian suelen tener responsabilidades laborales y familiares que afectan su disponibilidad de tiempo, por lo que requieren métodos de enseñanza flexibles y adaptados a sus necesidades (Macdonald, 2021).

### ***Orientación A Objetivos***

El aprendizaje de adultos generalmente está impulsado por metas claras, como avanzar en su carrera, mejorar habilidades específicas o resolver problemas concretos. Esto hace que el aprendizaje sea más enfocado y práctico (Merriam & Bierema, 2014). En el ámbito de la enseñanza de idiomas, las estrategias de aprendizaje deben adaptarse a las necesidades de los adultos, considerando tanto sus estilos de aprendizaje como los obstáculos que limitan su desempeño. Según Merriam y Bierema (2014), los adultos

prefieren un aprendizaje autodirigido, un componente crucial para desarrollar habilidades lingüísticas en un entorno digital, donde el acceso a la tecnología y el tiempo de dedicación influyen de manera significativa en el aprendizaje.

Ahora bien, la definición de “adulto” en el contexto de la andragogía abarca tanto el aspecto biológico como el psicológico, incluyendo la madurez intelectual y emocional que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Arciniega (2005) explica que el concepto de adultez suele relacionarse con la madurez biológica, que implica el pleno desarrollo de las capacidades físicas y reproductivas; sin embargo, en las sociedades modernas.

Para precisar el concepto de la adultez hay que tener en cuenta distintos aspectos como biológicos, psicológicos y sociales. Biológicamente, se considera adulto a una persona que ha alcanzado el desarrollo completo de sus capacidades físicas y sexuales, en términos psicológicos, ha logrado una estabilidad emocional y cognitiva. La adultez es también una etapa donde el individuo asume responsabilidades, toma decisiones autónomas y contribuye activamente a la sociedad (López & Vélez, 2020).

## Ambiente de aprendizaje **gamificado**

Un ambiente de aprendizaje gamificado es aquel en el que se integran elementos y dinámicas propias de los videojuegos como puntos, insignias, niveles, retos o clasificación dentro de contextos no lúdicos en este caso, la enseñanza con el propósito de incrementar la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes. Según Athanasios Christopoulos y Stylianos Mystakidis (2023), “la gamificación, se refiere a la aplicación estratégica de principios, mecánicas y elementos de diseño de juegos en ambientes no lúdicos”, facilitada comúnmente por plataformas digitales y orientada a resolver problemas, aumentar el compromiso y motivar a los usuarios hacia su objetivo

subcategorías

### *Ambientes virtuales de aprendizaje Gamificado*

El aprendizaje del inglés en ambientes virtuales, especialmente en plataformas como Zoom, ha transformado la enseñanza de inglés para adultos, permitiendo un acceso flexible y una interacción en tiempo real. Diversos estudios destacan que la interacción en ambientes virtuales facilita la práctica oral y auditiva de los estudiantes, aspectos fundamentales en el aprendizaje de un idioma extranjero (Escobar, 2021). Sin embargo, el aprendizaje virtual también presenta desafíos en cuanto a la limitación de la interacción física y la dependencia de habilidades digitales por parte del alumno y el profesor.

Un ambiente virtual de aprendizaje (AVA) es un entorno digital estructurado que utiliza herramientas tecnológicas para facilitar el acceso a contenidos educativos, promover la interacción entre estudiantes y docentes, y permitir el seguimiento del progreso de aprendizaje. Según Salinas (2004), un AVA es “un sistema basado en tecnología que facilita la gestión de contenidos, la comunicación y la interacción entre los participantes del proceso educativo” (p. 34).



### ***Ambiente bilingüe virtual de aprendizaje***

Por otro lado, un ambiente bilingüe virtual de aprendizaje es una modalidad específica de AVA que tiene como finalidad la enseñanza y práctica de dos lenguas, generalmente la materna y una lengua extranjera, a través de medios digitales. En estos entornos, lo bilingüe no solo se refiere al uso de dos idiomas, sino también a la integración de enfoques pedagógicos que promueven el desarrollo equilibrado de las habilidades lingüísticas en ambas lenguas.

El funcionamiento efectivo de un ambiente virtual de aprendizaje bilingüe depende de la integración clara de varios componentes estructurales, pedagógicos y culturales. Estos entornos buscan no solo ofrecer acceso al conocimiento en dos idiomas, sino también garantizar la participación, la comprensión profunda y el desarrollo integral de las competencias comunicativas y cognitivas del estudiante (Mohammadabad et al., 2024; Odínokaya et al., 2020).

### ***Componentes Estructurales Esenciales***

Un ambiente virtual de aprendizaje bilingüe requiere de una infraestructura tecnológica robusta, que soporte plataformas digitales como Moodle, adaptadas para públicos bilingües, garantizando así una navegación fluida, la accesibilidad para todos los usuarios y el cumplimiento de estándares inclusivos (Ulbricht et al., 2017; Mohammadabad et al., 2024).

El diseño de las interacciones debe promover la comunicación significativa entre docentes y estudiantes, así como entre pares, fomentando el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades lingüísticas tanto receptivas como productivas (Congreso et al., 2023; Mohammadabad et al., 2024).

La accesibilidad y la usabilidad son también pilares fundamentales. Estas deben considerar la diversidad de necesidades de los usuarios, incluyendo adaptaciones para estudiantes con discapacidades o limitaciones tecnológicas, asegurando así una participación plena e inclusiva (Ulbricht et al., 2017).

El apoyo técnico y pedagógico continuo es un componente estructural indispensable que permite resolver dificultades en tiempo real y mantener la motivación de los estudiantes, elemento crucial en modalidades virtuales (Mohammadabad et al., 2024; Congreso et al., 2023).

### ***Evaluación formativa y seguimiento***

Es necesario establecer mecanismos para monitorear el progreso lingüístico de manera constante, adaptando las estrategias a las necesidades de los estudiantes.

Según Cuesta (2020), en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües se observa una evolución en la relación profesor-estudiante, en la cual los profesores actúan más como facilitadores que como transmisores de conocimiento. La enseñanza de idiomas en plataformas virtuales requiere una combinación de recursos audiovisuales, actividades interactivas y estrategias de comunicación adaptadas a las herramientas tecnológicas disponibles. El éxito de estos ambientes depende de las competencias digitales de los docentes y de los estudiantes, especialmente en adultos con menos experiencia en el uso de tecnologías avanzadas.

### ***Habilidades digitales***

En el contexto actual, la accesibilidad a recursos tecnológicos es fundamental para la educación en línea y se presenta como un elemento crucial que influye en la ampliación de las brechas digital, social y educativa entre los adultos mayores. Es indispensable que

este grupo etario desarrolle habilidades en el uso de las TIC y en competencias digitales, dado que el conocimiento tecnológico desempeña un papel central en la inclusión social y educativa (Guerra Muñoz, 2024). La habilidad de comunicarse y desenvolverse en ambientes virtuales es cada vez más relevante, especialmente considerando que la falta de familiaridad con las TIC entre adultos mayores constituye una barrera significativa para la participación en la educación digital (Flores, 2020).

Las competencias digitales son un componente esencial en el aprendizaje de idiomas en ambientes virtuales. Estas competencias abarcan no solo el conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas, sino también la capacidad de adaptarse y aprender de manera efectiva en un ambiente virtual de aprendizaje bilingüe. La necesidad de competencias digitales se hace especialmente relevante cuando los estudiantes utilizan plataformas como Zoom para mejorar sus habilidades de inglés. Según Hidalgo y González (2019), estas competencias incluyen tanto habilidades técnicas como la capacidad de comprender y gestionar la información en medios digitales.

Las competencias digitales en el contexto del aprendizaje virtual de idiomas han sido ampliamente estudiadas por autores como Prensky (2001), quien introduce el concepto de “nativos digitales”, personas que han crecido con la tecnología y presentan una mayor facilidad en su uso. Sin embargo, en el caso de estudiantes adultos, que en su mayoría pueden ser “inmigrantes digitales”, la adquisición de estas competencias puede ser un desafío adicional (Prensky, 2001). Estudios recientes, como el de Zabaleta (2022), resaltan que la efectividad en ambientes de aprendizaje virtual, como Zoom, depende directamente de la capacidad de los estudiantes para utilizar estas herramientas con seguridad y fluidez. Además, estudios en el ámbito latinoamericano, como el de Cuesta y García (2023), destacan la importancia de la capacitación en competencias digitales para adultos,

especialmente en el contexto de la educación en línea.

Según investigaciones recientes, el dominio de herramientas como Zoom no solo requiere de habilidades básicas, sino de una comprensión más profunda sobre cómo gestionar la plataforma para crear un ambiente de aprendizaje efectivo. Investigadores como Escobar y Vásquez (2021) señalan que la falta de capacitación en competencias digitales puede limitar la capacidad de los adultos para interactuar de manera efectiva en estas plataformas. Además, los adultos que no desarrollan estas competencias digitales tienen mayores dificultades para participar de manera activa y autónoma en el aprendizaje, lo cual impacta negativamente en su rendimiento académico y en su motivación (García & Cuesta, 2022).

### **Habilidad Oral**

La habilidad oral en una lengua extranjera es una de las competencias más complejas de desarrollar, ya que implica no solo el dominio de aspectos lingüísticos como el vocabulario y la gramática, sino también la capacidad de comunicarse efectivamente en contextos reales. Según Bygate (2018), hablar en una segunda lengua requiere la integración de conocimientos lingüísticos, habilidades interaccionales y fluidez cognitiva para adaptarse a diferentes situaciones comunicativas. Además de esto Albarqi (2024) menciona que la habilidad oral en inglés como lengua extranjera requiere el desarrollo coordinado de sub-habilidades como la fluidez, la precisión gramatical, la pronunciación y la organización del discurso, especialmente cuando se evalúa a través de tareas comunicativas auténticas.

Según Brown (2007), la interacción es clave para mejorar esta habilidad, ya que proporciona a los estudiantes oportunidades reales para practicar estructuras lingüísticas y

estrategias discursivas en situaciones auténticas. Este enfoque interactivo fomenta no solo el uso del idioma en contextos reales, sino también la adquisición de competencias sociales y culturales necesarias para la comunicación efectiva. En esta línea, Long (1985) resalta que la interacción facilita la modificación de entrada lingüística y ayuda a los estudiantes a procesar el lenguaje de manera más efectiva.

Richards (2008) señala que la enseñanza de habilidades orales debe enfocarse en tareas auténticas y significativas, donde los estudiantes puedan practicar no solo la producción del lenguaje, sino también la escucha activa y la respuesta adecuada. Además, Bygate (2001) enfatiza que la habilidad oral requiere una práctica constante en escenarios que simulen situaciones reales, donde los estudiantes puedan desarrollar fluidez y precisión.

Factores como la falta de interacción cara a cara, la limitación de escenarios prácticos, la carencia de retroalimentación inmediata y las barreras tecnológicas pueden dificultar el desarrollo de la habilidad oral (Chapelle, 2001). Estos ambientes a menudo requieren estrategias pedagógicas innovadoras, como la incorporación de tecnologías interactivas y métodos gamificados, para simular contextos reales y motivar a los estudiantes.

### ***Fluidez***

La fluidez oral es un componente esencial en el desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera, ya que permite al hablante expresarse con continuidad, ritmo natural y mínima interrupción. Según de Jong (2023), la fluidez debe entenderse como un constructo dinámico que incluye elementos temporales como la velocidad de habla, la duración y frecuencia de las pausas, así como las repeticiones. Foster (2020) y Peltonen (2024) complementan esta visión al señalar que la fluidez se manifiesta como una combinación de suavidad y velocidad en el discurso, influida por factores tanto



cognitivos como pragmáticos.

### ***Pronunciación***

La pronunciación en la enseñanza de una segunda lengua abarca tanto aspectos segmentales como los sonidos vocálicos y consonánticos como suprasegmentales como el ritmo, la entonación y el acento, siendo un componente clave para lograr la inteligibilidad y la comprensión efectiva del habla. Según Saito (2022), los oyentes tienden a valorar negativamente el habla cuando detectan errores frecuentes en sonidos clave o cuando hay omisiones en el acento silábico, lo cual repercute en la evaluación global del desempeño oral.

### ***Interacción***

Se refiere a la habilidad de participar eficazmente en intercambios comunicativos, gestionando turnos de habla, manteniendo la coherencia conversacional y empleando estrategias verbales y no verbales apropiadas. Zhai y Wibowo (2023) la definen como una capacidad colaborativa y asimétrica donde los interlocutores coordinan roles, turnos y funciones conversacionales para construir significados compartidos.

### **Estrategia pedagógica**

Una estrategia pedagógica es un plan intencionado de acciones diseñado por el docente con el propósito de alcanzar objetivos educativos específicos, adaptándose a las características del contexto, las necesidades de los estudiantes y la naturaleza del contenido. Su función principal es guiar y optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la selección pertinente de métodos, recursos y formas de evaluación que promuevan un aprendizaje significativo y el desarrollo integral del estudiante (Feng, 2021; Akter et al., 2025).

Asimismo, incluye el diseño de cómo se enseña, por ejemplo, clases magistrales, aprendizaje activo, trabajo colaborativo, así como los modos de evaluación del aprendizaje (evaluaciones formativas, retroalimentación continua, autoevaluación), permitiendo ajustes constantes según el avance de los estudiantes (Mishra & Khamari, 2022; Nilsson et al., 2010; Meneses-La-Riva et al., 2024).

Las estrategias pedagógicas permiten mejorar la comprensión, promover el pensamiento crítico y facilitar la retención del conocimiento, así como fomentar ambientes educativos inclusivos y equitativos. Son especialmente valiosas en contextos virtuales o híbridos, donde el diseño intencionado de la enseñanza y la mediación digital cobran un rol aún más relevante (Meneses-La-Riva et al., 2024; Feng, 2021). Su diseño requiere una reflexión continua por parte del docente, quien debe considerar la retroalimentación del proceso y los resultados de aprendizaje como insumos para mejorar la propuesta educativa (Akter et al., 2025).

En el marco de este proyecto, la estrategia pedagógica diseñada responde a un enfoque de gamificación situacional, y se fundamenta en teorías del aprendizaje activo, la gamificación, el aprendizaje situado y la mediación tecnológica, integrando elementos pedagógicos, digitales y motivacionales para fortalecer la competencia oral en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües.

### **Gamificación Situacional**

La gamificación situacional se refiere a la aplicación de elementos propios del diseño de juegos como recompensas, narrativas, roles, misiones, y retroalimentación inmediata, adaptados a contextos específicos o situaciones particulares, con el objetivo de mejorar la motivación, el compromiso o el rendimiento en ambientes no lúdicos. Este tipo

de gamificación se distingue por su enfoque contextual y adaptativo, es decir, por su capacidad de responder a las características del entorno y del usuario (Torres et al., 2024; Toda et al., 2021).

En el campo educativo, la gamificación situacional ha demostrado ser eficaz para incrementar el interés situacional de los estudiantes, lo que a su vez favorece una mayor participación y compromiso con el aprendizaje. Plataformas como Kahoot! han sido ampliamente estudiadas por su capacidad para captar la atención de los alumnos mediante mecánicas de juego dinámicas y competitivas (Ndlovu & Mhlongo, 2020; Riedmann et al., 2021). Según Riedmann et al. (2021), cuando los elementos de gamificación responden a necesidades psicológicas como la competencia, la autonomía y la pertenencia, los estudiantes experimentan una motivación más internalizada, lo cual disminuye la dependencia de incentivos externos.

Este tipo de enfoque también se ha utilizado en otros ámbitos como la selección de personal y la defensa cibernética, donde permite simular situaciones reales que requieren toma de decisiones, pensamiento estratégico o colaboración en tiempo real (Abraham et al., 2020; Hoffmann et al., 2023). Estas experiencias son trasladables al campo educativo, donde los escenarios simulados pueden fomentar la transferencia del aprendizaje a contextos auténticos, especialmente útiles en la enseñanza de idiomas.

Uno de los elementos clave de la gamificación situacional es su capacidad de personalización. Según Toda et al. (2021), los sistemas gamificados que tienen en cuenta múltiples factores del usuario —como el estilo de aprendizaje, el progreso individual, la dinámica grupal o los objetivos del proyecto— logran mayores niveles de motivación intrínseca y se ajustan mejor a las necesidades reales del estudiante. La integración del comportamiento del usuario y el análisis del contexto en los sistemas gamificados favorece la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades como la conciencia situacional y la autorregulación (Torres et al., 2024).

La propuesta pedagógica gamificada situacional se basa en la integración del aprendizaje situado, la gamificación y el uso de tecnologías interactivas para superar los obstáculos extrínsecos en el desarrollo de la habilidad oral. Este enfoque permite a los estudiantes practicar en escenarios simulados que replican contextos reales, fomentando la transferencia del aprendizaje a situaciones prácticas. Además, elementos como niveles de dificultad, roles específicos y retroalimentación constructiva motivan a los estudiantes a participar activamente y mejorar su desempeño. La gamificación es definida por Kapp (2012) como el uso de elementos de diseño de juegos en contextos educativos para incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

Según Zichermann y Cunningham (2011), los elementos como puntos, recompensas

y niveles de dificultad no solo generan interés, sino que también facilitan el aprendizaje al transformar actividades tradicionales en experiencias inmersivas y dinámicas. Además, en un metaanálisis realizado por Hamari et al. (2014), se concluyó que la gamificación tiene un impacto positivo significativo en el compromiso de los estudiantes, especialmente en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües. Por otro lado, el aprendizaje situado, propuesto por Lave y Wenger (1991), enfatiza que el conocimiento se adquiere mejor cuando está ligado a contextos auténticos y socialmente relevantes. En este enfoque, los estudiantes no solo aprenden conocimientos teóricos, sino que desarrollan competencias prácticas al participar en actividades similares a las de la vida real. Para Gibbons (2002), este tipo de aprendizaje es particularmente útil en el desarrollo de habilidades orales, ya que ofrece oportunidades para practicar el idioma en situaciones que simulan contextos laborales, sociales o personales.

Los tres elementos clave de la gamificación, descritos por Werbach y Hunter (2012), son los siguientes:

### ***Componentes***

Representan los elementos tangibles utilizados en la gamificación, como puntos, insignias, tablas de clasificación o avatares. En esta estrategia, se materializan mediante niveles de dificultad que permiten a los estudiantes visualizar su progreso, así como roles específicos que otorgan identidad y propósito dentro de los escenarios simulados. Según Deterding et al. (2011), estos componentes son esenciales para capturar la atención y fomentar la participación del usuario.

### ***Mecánicas***

Comprenden las reglas, estructuras y dinámicas operativas que determinan cómo

los componentes interactúan entre sí y con los usuarios. En el contexto del aprendizaje gamificado situacional, las mecánicas incluyen la asignación de tareas específicas dentro de los escenarios simulados, el uso de retroalimentación constructiva para guiar la mejora continua y la inclusión de desafíos graduales que fomenten un sentido de logro (Kiryakova, Angelova y Yordanova, 2014).

### ***Dinámicas***

Son las metas finales o los deseos que impulsan la participación en el sistema gamificado, como la motivación, el reconocimiento o la satisfacción personal. Estas dinámicas, como señala Karl Kapp (2012), son cruciales para alinear las interacciones del usuario con objetivos de aprendizaje significativos. En esta estrategia, las dinámicas buscan que los estudiantes desarrollen confianza en sus habilidades orales, experimenten satisfacción al alcanzar objetivos y transfieran lo aprendido a situaciones reales.

Al combinar estos elementos, la estrategia pedagógica "Aprendizaje Gamificado Situacional" crea un entorno educativo que promueve una experiencia significativa, maximizando la motivación y el aprendizaje práctico en los estudiantes.

Entre los principales beneficios de la gamificación situacional se encuentran la mejora de la motivación, el compromiso sostenido con las actividades, y el desarrollo de habilidades comunicativas y de colaboración (Ndlovu & Mhlongo, 2020; Riedmann et al., 2021). No obstante, la literatura también señala que sus efectos sobre el aprendizaje cognitivo pueden ser modestos si no se planifica cuidadosamente la integración con los contenidos y si no se ajusta a las necesidades reales del contexto (Homner & Sailer, 2019).

Además, el éxito de estas estrategias depende en gran medida de factores como la calidad del diseño, la formación docente, y el uso efectivo de las tecnologías, por lo que su implementación requiere una planificación intencional y un monitoreo continuo (Abraham

et al., 2020). La gamificación situacional representa una alternativa pedagógica poderosa cuando se adapta a las condiciones reales del contexto de aprendizaje.

## Capítulo II: Metodología

El presente apartado describe el enfoque metodológico que guiará el estudio necesario sobre los obstáculos intrínsecos y extrínsecos que enfrentan los estudiantes adultos en el desarrollo de habilidades orales en inglés como lengua extranjera (ILE) en un ambiente virtual de aprendizaje bilingüe, para el diseño de la estrategia pedagógica gamificada situacional para fortalecer su aprendizaje y desempeño en situaciones prácticas. El método se divide en tres componentes: enfoque metodológico, participantes y las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

### Enfoque de Investigación

Este proyecto se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con una relación sociolingüística y pedagógica, ya que permitió una exploración profunda de los obstáculos que enfrentan los estudiantes adultos en el desarrollo de sus habilidades orales en un ambiente virtual de aprendizaje bilingüe. El enfoque cualitativo facilita la recolección de datos centrados en las experiencias de los participantes, permitiendo identificar tanto barreras objetivas (frecuencia y calidad de oportunidades de interacción) en el proceso de aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Creswell, 2002).

Este estudio adoptó una tipología de investigación-acción debido a su enfoque práctico y orientado a la resolución de problemas dentro del contexto educativo. Según Kemmis y McTaggart (2000), la investigación-acción implica un ciclo continuo de reflexión y acción con el objetivo de mejorar las prácticas educativas. En este caso, se busca comprender y superar los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, mediante la implementación de la estrategia pedagógica "Aprendizaje Gamificado Situacional". Este

enfoque es adecuado porque permite a los investigadores y participantes colaborar activamente en el proceso de identificación y solución de problemas, con un impacto directo en la mejora del aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Además, la investigación-acción promueve la reflexión constante sobre la práctica docente y las dinámicas del curso, favoreciendo la adaptación de las estrategias pedagógicas en función de las necesidades y desafíos que surjan en el proceso.

Los objetivos específicos de este proyecto guardan estrecha coherencia con los propósitos transformadores del enfoque de investigación-acción, el cual se fundamenta en un ciclo reflexivo y participativo que comprende las fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 2000). En el presente estudio, dicho enfoque fue adoptado como marco metodológico, reconociendo su potencial para generar conocimiento desde la práctica educativa y orientar la mejora continua de los procesos pedagógicos en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües del inglés como lengua extranjera.

En la fase de diagnóstico, se desarrollaron estrategias de recolección de información centradas en las experiencias de los estudiantes adultos de Languz Education S.A.S., por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas estructuradas. Estos instrumentos permitieron identificar con claridad los obstáculos extrínsecos e intrínsecos que limitan el desarrollo de la habilidad oral en inglés en contextos virtuales bilingües. La información obtenida en esta etapa contribuyó directamente al cumplimiento del primer objetivo específico, aportando datos significativos sobre las condiciones contextuales, motivacionales y tecnológicas que inciden en el proceso de aprendizaje de los participantes.

Posteriormente, en la fase de planificación, los hallazgos derivados del diagnóstico

fueron fundamentales para la formulación de una estrategia pedagógica gamificada situacional, concebida para responder a las necesidades detectadas en el entorno educativo analizado. Este diseño integró los aportes y sugerencias tanto de los estudiantes como de los docentes, considerando sus expectativas frente al uso de metodologías activas, el valor otorgado a la interacción oral en clase, y las dinámicas propias del entorno virtual bilingüe. Con ello, se dio cumplimiento al segundo objetivo específico, orientado al análisis de estrategias pedagógicas y tecnológicas en contextos de enseñanza en línea.

En cuanto a la fase de acción, el proyecto contempla la implementación futura de la estrategia como parte del proceso cíclico propio de la investigación-acción. La propuesta plantea un conjunto de actividades gamificadas diseñadas para promover la interacción oral entre pares y el uso contextualizado del inglés, integrando elementos motivacionales, roles colaborativos y desafíos situacionales. Este componente se encuentra articulado al tercer objetivo específico, que propone el diseño de una estrategia pedagógica pertinente para ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, con foco en el fortalecimiento de la habilidad oral.

Las fases de observación y reflexión se proyectan como etapas posteriores en las que se analizará el impacto de la estrategia mediante técnicas participativas y evaluativas que permitan retroalimentar el proceso, promover ajustes pedagógicos y consolidar la toma de decisiones basadas en la evidencia. En este sentido, la investigación se limita a un análisis diagnóstico y propone una línea de acción futura en la que la estrategia diseñada pueda aplicarse, evaluarse y perfeccionarse mediante nuevos ciclos de indagación.

## Contexto y Participantes

Los participantes del estudio fueron estudiantes adultos que están aprendiendo

inglés como lengua extranjera (ILE) en la academia virtual Languz Education S.A.S. quienes reciben clases en vivo por medio de la plataforma zoom de manera virtual. Los estudiantes son latinos mayores de 18 años que tienen como objetivo aprender el inglés como lengua extranjera, son estudiantes que se encuentran ubicados en países como Estados Unidos, Colombia, Venezuela, Polonia, España, Ecuador, Panamá, etc. Cabe resaltar que, estos estudiantes no están ubicados en grupos por niveles, es decir no hay estudiantes que estén divididos por grupos como: nivel básico intermedio o avanzado, aunque los estudiantes tienen acceso ilimitado al recibimiento de sus clases en vivo esto no quiere decir que estén separados por medio de un nivel de lengua.

Por otro lado, en cuanto al conocimiento del inglés como lengua extranjera y las bases que presentan los estudiantes son diversos. Al iniciar el programa ofrecido por la Academia Languz Education S.A.S., algunos estudiantes no tienen bases ni conocimientos previos del idioma, mientras que otros poseen nociones básicas, como el uso de pronombres personales y vocabulario elemental (colores, números, etc.). Finalmente se encuentran los estudiantes que tienen conocimientos más sólidos como el reconocimiento de los diferentes tiempos verbales, vocabulario más complejo, etc.

Se seleccionó una muestra intencional de 6 Y 10 estudiantes adultos que estén matriculados en el programa de inglés en línea que ofrece la academia Languz Education S.A.S. y por ende reciben las clases en vivo por medio de la plataforma zoom, garantizando la diversidad en cuanto a nivel de competencia lingüística, edad y experiencia previa con ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, esto con el fin de llevar a cabo ciertos instrumentos como entrevistas, encuestas y momentos de observación que permita recopilar datos e información útil para el desarrollo de este proyecto. Además, se incluirán algunos docentes de estos programas virtuales para complementar el análisis de las oportunidades



de interacción oral en este contexto.

### **Instrumentos**

Con el objetivo de identificar los obstáculos extrínsecos e intrínsecos que limitan el desarrollo de la habilidad oral en estudiantes adultos en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües, en Languz Education S.A.S., se diseñó y aplicó un proceso de recolección de información basado en dos instrumentos metodológicos. El primero fue una encuesta estructurada con preguntas de selección múltiple, orientada a obtener datos cuantitativos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes en cuanto sus clases virtuales, interacción docente, preferencias sobre actividades gamificadas. El segundo instrumento consistió en una entrevista semiestructurada, cuyo propósito fue profundizar en las respuestas obtenidas y explorar de manera cualitativa los factores externos que afectan el desempeño oral en inglés.

### **Entrevista.**

La entrevista es una técnica cualitativa que permite obtener información detallada y profunda sobre las experiencias, percepciones y actitudes de los participantes en relación con un fenómeno específico. En este estudio, se utilizó una entrevista semiestructurada, lo que permitió una mayor flexibilidad para explorar en profundidad las respuestas de los participantes, al mismo tiempo que se aseguraba la cobertura de los temas clave establecidos en el marco teórico. La entrevista fue dirigida a un grupo de estudiantes adultos que participaron activamente en el ambiente virtual bilingüe de aprendizaje del curso de inglés.

Se entrevistaron a 6 estudiantes seleccionados por su participación en las actividades del curso. Las entrevistas constaron de 10 preguntas abiertas relacionadas con su experiencia en el curso, los obstáculos que enfrentaron en el desarrollo de sus

habilidades orales en inglés, sobre que esperarían encontrar con la estrategia "Aprendizaje Gamificado Situacional". Las entrevistas se grabaron con el consentimiento previo de los participantes, usando un dispositivo de grabación de audio digital, para luego transcribirlas y analizarlas buscando patrones y temas recurrentes.

### ***Encuesta.***

La encuesta es otro instrumento utilizado en este estudio para obtener datos cuantitativos sobre la presencia de obstáculos en su aprendizaje oral en inglés en el ambiente virtual bilingüe. La encuesta consistió en cuestionarios cerrados, con escalas de Likert para medir las opiniones de los estudiantes de la academia Languz S.A.S. sobre aspectos específicos del diseño del curso, la interacción en el aula virtual y la eficacia de la estrategia gamificada.

## **Capítulo III: Análisis de Datos**

El análisis cualitativo de los datos obtenidos de los instrumentos de recolección de datos se realizó mediante el enfoque de análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2021), el cual permite identificar patrones significativos en los datos y reflexionar sobre el papel del investigador en el proceso interpretativo.

Según Braun y Clarke (2021) el análisis temático es un enfoque flexible y sistemático para el análisis de datos cualitativos, utilizado para identificar, organizar e interpretar patrones significativos (temas) dentro de un conjunto de datos. Este método permite al investigador comprender experiencias, significados y realidades compartidas por los participantes, haciendo visible cómo las personas hacen sentido de su mundo. Asimismo, Braun y Clarke (2021) afirman que el análisis temático no solo implica codificar datos, sino también reflexionar críticamente sobre el rol del investigador, sus supuestos teóricos, y las decisiones interpretativas tomadas durante todo el proceso analítico

Para el proceso de codificación y análisis de la información cualitativa, se empleó el software ATLAS.ti, una herramienta especializada en el análisis de datos cualitativos ampliamente utilizada en investigaciones sociales y educativas. Este software permite organizar, sistematizar, visualizar e interpretar grandes volúmenes de información textual, ofreciendo funcionalidades que facilitan tanto el tratamiento técnico como el análisis reflexivo de los datos. En este estudio, se cargaron al programa las transcripciones de las entrevistas hechas a los participantes, lo que fue la base fundamental para la posterior codificación.

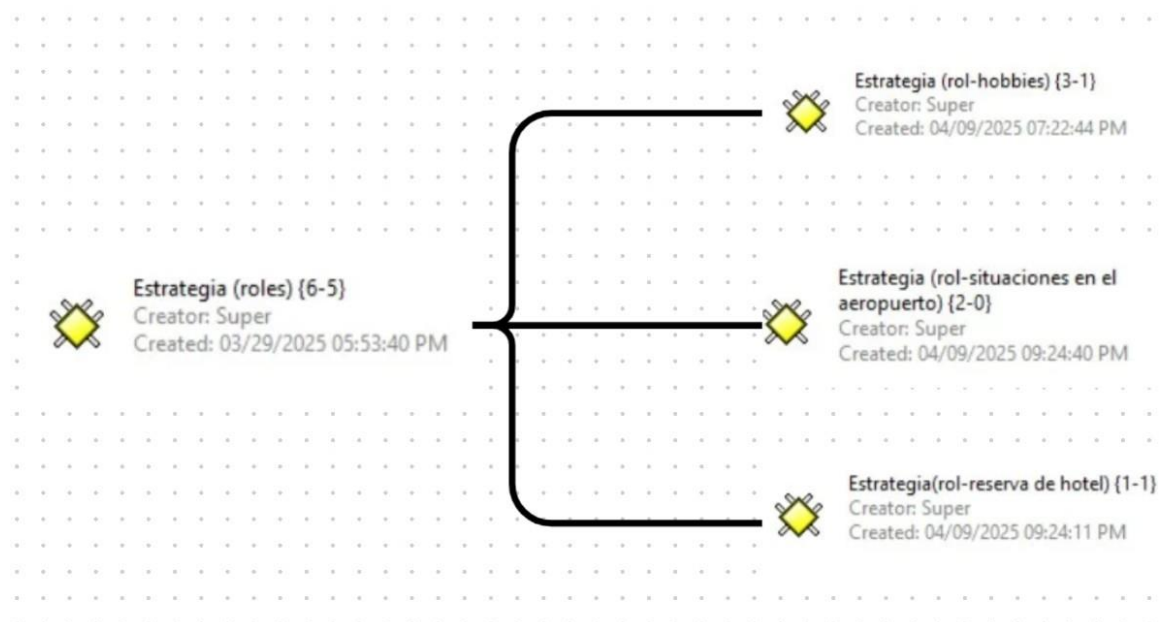
En la primera etapa de análisis se realizó una codificación abierta, en la que se descompusieron los datos en unidades significativas para identificar conceptos emergentes. Como indica McLeod (2024), “la codificación abierta es el paso inicial en la investigación cualitativa donde se analizan los datos para identificar y desarrollar conceptos que emergen de la información. A cada uno de estos fragmentos se le asignaron códigos preliminares, que funcionaron como etiquetas representativas de los temas, ideas o conceptos expresados por los entrevistados. Esta etapa permitió un primer acercamiento interpretativo al corpus, favoreciendo la familiarización con los datos, la detección de patrones emergentes y la elaboración de un repertorio inicial de códigos que capturaban aspectos relevantes del fenómeno investigado.

En la segunda etapa, se procedió a una codificación axial, en la que se profundizó en los contenidos identificados en la fase anterior. “La codificación axial es el proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, esta relación está determinada por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar.” San Martín, D. (2014). Este paso

implicó una revisión crítica y sistemática de los códigos preliminares, con el fin de refinar su formulación, reorganizar aquellos que compartían significados similares, y generar nuevos códigos que ofrecieran una descripción más precisa y matizada de los datos. En esta fase se comenzó también a establecer relaciones entre los códigos, reconociendo estructuras temáticas más complejas y articuladas. La codificación axial permitió así una comprensión más detallada de las dinámicas presentes en los discursos, alineando el análisis con los objetivos específicos del estudio y facilitando la construcción de interpretaciones más profundas.

### Figura 1.

#### *Refinación sistemática de códigos*



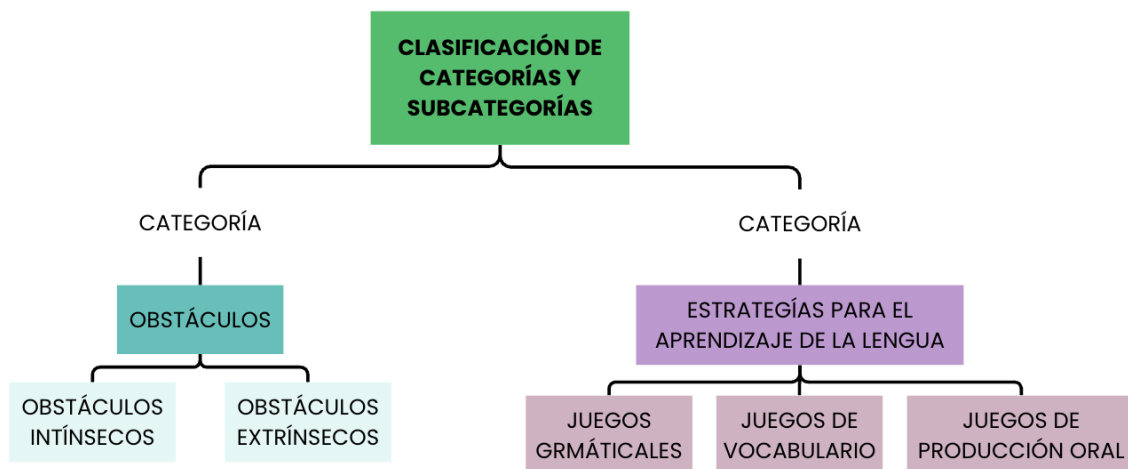
Nota: Códigos de la categoría Estrategias para el aprendizaje de la lengua

Una vez culminado el proceso de codificación, se llevó a cabo la clasificación de los códigos en categorías y subcategorías, lo cual permitió organizar conceptualmente la información y establecer conexiones entre los distintos elementos analizados. Esta etapa de

categorización fue fundamental para sintetizar los hallazgos y estructurar el informe analítico. Las categorías se construyeron a partir de la agrupación de códigos que compartían un núcleo temático común, mientras que las subcategorías permitieron una mayor diferenciación interna, atendiendo a las variaciones y matices presentes dentro de cada grupo.

**Figura 2.**

*Categorías y subcategorías.*



Nota: Organigrama de las categorías y subcategorías obtenidas de entrevistas y encuestas.

## Resultados

Esta figura revela que los estudiantes adultos se enfrentan a una serie de obstáculos tanto a nivel personal como externo que inciden negativamente en su capacidad para participar oralmente en inglés. Sin embargo, también se identifica una actitud positiva hacia el uso de estrategias pedagógicas lúdicas, en particular aquellas que incorporan dinámicas de juego, las cuales se perciben como una herramienta eficaz para fortalecer la confianza, aumentar la motivación y fomentar la práctica de la producción oral en el idioma.



## **Obstáculos**

A lo largo de las entrevistas, la totalidad de los participantes compartieron las dificultades que experimentan al intentar comunicarse oralmente en inglés dentro del programa. Estos obstáculos, si bien individuales en su manifestación, pueden agruparse en dos categorías principales que influyen significativamente en su capacidad y disposición para participar activamente en la práctica oral. Los participantes reconocieron sentirse limitados en su fluidez, experimentaron nerviosismo al hablar, mencionaron la dificultad para encontrar las palabras adecuadas rápidamente y expresaron preocupación por cometer errores frente a sus compañeros. En este contexto, el miedo a la evaluación negativa emerge como un factor relevante, ya que, como señalan García y Miller (2019), este temor se manifiesta en situaciones donde el individuo se expone a una evaluación social y alude a la expectativa de ser juzgado negativamente por los demás. En el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, este miedo se traduce en la aprensión del alumno a que su pronunciación, palabras y estructuras sean juzgadas por el profesor o los compañeros (García y Miller, 2019). Incluso (García y Miller, 2019) menciona que, “los estudiantes adultos son más propicios a experimentar este tipo de ansiedad porque no pueden presentarse en una nueva lengua de manera tan completa como lo hacen en su lengua nativa”. (p. 92)

Estos obstáculos están en consonancia con lo que la literatura actual identifica como factores que inhiben la producción oral en una segunda lengua. Autores como Dörnyei (2005) subrayan el papel de la ansiedad y la autoconfianza en el aprendizaje de lenguas, destacando cómo estas variables psicológicas pueden actuar como un filtro que restringe la producción oral. Además, estudios recientes de Jiang y Dewaele (2019) profundizan en la interrelación entre la ansiedad, la motivación y las estrategias de aprendizaje empleadas por

los estudiantes, revelando cómo estos factores afectan a su disposición para comunicarse oralmente. Asimismo, Pawlak et al. (2021) proporcionan una visión general completa de los desafíos que los estudiantes encaran al desarrollar la habilidad de hablar, incluyendo la inhibición, la falta de práctica y el miedo a la evaluación negativa.

Comprender estas barreras, tanto externas como internas, es fundamental para diseñar estrategias pedagógicas eficaces que fomenten un ambiente de aprendizaje más seguro y propicio para el desarrollo de sus habilidades comunicativas en inglés.

### **Obstáculos intrínsecos**

Dentro de la subcategoría de obstáculos intrínsecos, la ansiedad y timidez emergen como un factor significativo que dificulta la participación oral en inglés. La investigación de García y Miller (2019) concluye que esta se manifiesta como una sensación de tensión, preocupación o aprensión relacionada con contextos comunicativos en la lengua meta, especialmente cuando se teme la evaluación negativa. Según estos autores, la ansiedad puede tener un impacto negativo directo sobre el desarrollo de las habilidades orales, afectando tanto la fluidez como la disposición del estudiante para participar en interacciones. Esta afirmación se refleja en los testimonios recogidos durante las entrevistas, donde varios participantes manifestaron sentimientos de inseguridad al hablar en inglés. Sobre la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras (ALE). Los participantes 1, 3, 4 y 5 en las entrevistas mencionaron específicamente sentir pena o timidez al hablar, tener temor a cometer errores frente a sus compañeros y experimentar una falta de confianza en sus propias habilidades. Por ejemplo, el Participante 1 menciona: “respecto a los obstáculos que enfrento a la hora de hablar inglés, personalmente, yo creo que es que me da pena”, asimismo el Participante 3 manifiesta “me daba temor

comunicarme y me daba pena cometer errores”, el Participante 4 también menciona sus obstáculos abiertamente cuando dice “Sin duda alguna, el temor a equivocarme, debido a mi bajo nivel de conocimiento. Creo que ese es uno de los mayores obstáculos”, la participante 5 expresa “Considero que nos da timidez y miedo dar ese primer paso para hablar, porque pensamos que los demás pueden reírse o que cometeremos errores” Estas manifestaciones se alinean con la perspectiva de García y Miller (2019), quienes enfatizan que la ansiedad comunicativa genera una barrera psicológica que inhibe la práctica oral, disminuye la autoconfianza y, en consecuencia, limita la participación en el aula. Por lo tanto, los hallazgos cualitativos del presente estudio corroboran la influencia de la ALE como un obstáculo intrínseco de peso en el aprendizaje del inglés. Estas manifestaciones se alinean con la descripción y perspectiva de García y Miller (2019) sobre la ansiedad, ya que lo presenta como un obstáculo intrínseco, que puede inhibir la participación oral de los estudiantes, afectando su confianza y creando una barrera psicológica para la práctica del inglés.

Además de la ansiedad y timidez, los resultados revelaron otros cinco obstáculos intrínsecos que dificultan significativamente la participación oral en inglés. Uno de ellos es la percepción del propio nivel de competencia y la comparación social, donde los estudiantes evalúan negativamente sus habilidades en relación con las de sus compañeros. Por ejemplo, el Participante 1 en la entrevista indicó: “A veces, como que muchos compañeros quieren participar y me da un poco de pena hacerlo solo”, mientras que el Participante 3 expresó: “había muchas personas que hablaban muy bien inglés y uno siempre trata de compararse... le da pena porque sabe que su nivel es demasiado básico”. Este mismo participante añadió: “como todos estamos en diferentes niveles... uno ve... a personas que saben mucho, entonces empieza a frenarse para realizar ciertos tipos de

actividades”. Estas percepciones reflejan un proceso de comparación social negativa que, según Dörnyei (2019), debilita la autoeficacia, es decir, la creencia en la propia capacidad para realizar una tarea.

Dörnyei (2019) argumenta que la motivación para aprender un segundo idioma, especialmente el inglés como lengua global, está intrínsecamente ligada a la identidad del aprendiz. En concreto, el autor señala: "si nos sentimos motivados o no para aprender inglés, y si lo hacemos, cuánto, se está convirtiendo cada vez más en una cuestión de personalidad que puede ser capturada por la perspectiva del yo propuesta". Esta idea resalta la importancia de considerar la motivación no solo como un factor externo, sino también como una característica individual profundamente arraigada en la auto percepción del aprendiz. En este sentido, la percepción negativa del propio nivel de competencia, al estar relacionada con la identidad y la autoeficacia, puede afectar significativamente la motivación para participar en actividades orales y, por ende, el aprendizaje del idioma.

Otro obstáculo identificado es el miedo específico a cometer errores, que va más allá de la ansiedad generalizada y está ligado al temor a la evaluación negativa. El Participante 3 afirmó: “no sabía tanto, me daba temor comunicarme y me daba pena cometer errores”, mientras que el Participante 4 fue contundente: “el temor a equivocarme, debido a mi bajo nivel de conocimiento... ese es uno de los mayores obstáculos: formular mal una expresión o no decirla adecuadamente”. El Participante 5 reforzó esta idea diciendo: “pensamos que los demás pueden reírse o que cometeremos errores. Ese temor es el principal obstáculo”. Incluso el Participante 6, pese a ser consciente del carácter formativo del error, señaló: “me da un poco de pena cometer errores, aunque sé que es parte del aprendizaje”.

Estas experiencias se alinean con una tendencia más amplia en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (SLA). Como señalan Dewaele y Li (2021), En las últimas tres décadas se han observado importantes desarrollos en la investigación sobre la emoción y la SLA. De hecho, muchos estudios empíricos destacan las causas, los efectos y los correlatos de las emociones experimentadas en el aprendizaje de una segunda lengua, y esta línea de investigación ha inspirado a los investigadores a considerar emociones, incluyendo el miedo a cometer errores, utilizando teorías y métodos.

Dewaele y Li (2021) concluyen que el miedo a la evaluación negativa es una de las dimensiones más influyentes de la ansiedad lingüística (FLA) y un fuerte predictor de evitación comunicativa. Por ende, este análisis revela que el miedo a cometer errores emerge como un obstáculo significativo en el aprendizaje del inglés, trascendiendo la ansiedad general. Este temor a la evaluación negativa, presente en diversos estudiantes, se alinea con la investigación en Adquisición de Segundas Lenguas (SLA), que ha destacado el papel de las emociones en este proceso. Específicamente, el miedo a la evaluación negativa se identifica como un componente clave de la ansiedad lingüística, impulsando a los estudiantes a evitar la participación oral.

Seguid a eso, las entrevistas revelan que factores como la ansiedad, la timidez y el miedo a equivocarse siguen siendo obstáculos significativos. Tal como expresó el participante 3: “me daba temor comunicarme y me daba pena cometer errores. También había muchas personas que hablaban muy bien inglés y uno siempre trata de compararse”. Esta afirmación permite comprender cómo las emociones pueden interferir directamente en la participación, incluso cuando existen actividades diseñadas para fomentarla. Las respuestas del participante 5 también manifestó una percepción similar: “nos da timidez y

miedo dar ese primer paso para hablar, porque pensamos que los demás pueden reírse o que cometeremos errores”, reforzando la idea de que las emociones negativas inhiben el uso del inglés en clase, a pesar de la disposición del profesorado. Estas emociones se convierten en barreras que dificultan la expresión oral y generan una percepción de inseguridad. A pesar de los esfuerzos metodológicos, queda claro que las condiciones emocionales de los estudiantes deben ser abordadas como parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

Este tipo de comportamiento se relaciona directamente con lo que plantea Dewaele (2017), quien señala que la ansiedad comunicativa y el miedo al juicio social pueden afectar negativamente la participación oral de los estudiantes, especialmente cuando perciben que otros son más competentes o seguros al expresarse. En este caso, el estudiante probablemente se compara con los demás, lo que le genera inseguridad y reduce su disposición a hablar. En resumen, la información recolectada de la entrevista del participante 3 refleja cómo los factores como la vergüenza, el miedo o la falta de confianza pueden tener un impacto significativo en el desarrollo de habilidades orales en su contexto de aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Ahora bien, el sentimiento de timidez y la comparación con otros compañeros más avanzados también fue mencionado por dos estudiantes que expresan emociones negativas relacionadas con la participación oral en inglés debido a pena, temor a equivocarse, inseguridad o comparación con otros compañeros, un ejemplo claro se presenta con la entrevista realizada al participante 3 quien expresa: "Pues, igual, como no sabía tanto, me daba temor comunicarme y me daba pena cometer errores. También había muchas personas que hablaban muy bien inglés y uno siempre trata de compararse. Entonces, pues, le da

pena porque sabe que su nivel es demasiado básico". De hecho, Gregersen y Horwitz (2002), mencionan cómo el perfeccionismo y la ansiedad afectan la manera en que los estudiantes de lenguas extranjeras reaccionan ante su propio desempeño en cuanto a sus habilidades orales, Un ejemplo claro se presenta en la entrevista realizada al participante 3, quien expresa: "Pues, igual, como no sabía tanto, me daba temor comunicarme y me daba pena cometer errores. También había muchas personas que hablaban muy bien inglés y uno siempre trata de compararse. Entonces, pues, le da pena porque sabe que su nivel es demasiado básico."

De hecho, Gregersen y Horwitz (2002) mencionan cómo el perfeccionismo y la ansiedad afectan la manera en que los estudiantes de lenguas extranjeras reaccionan ante su propio desempeño en cuanto a habilidades orales. Tal como le sucede al participante 3, estos sentimientos pueden llevar a que el estudiante evite participar en espacios donde puede practicar el habla por miedo a equivocarse o ser juzgado. Los estudiantes tienden a ser excesivamente autocríticos, enfocándose en sus errores al hablar y reduciendo así su disposición a participar oralmente.

El análisis de estos obstáculos intrínsecos revela una compleja interacción de factores psicológicos y emocionales que influyen en la participación oral en inglés. La ansiedad y la timidez, exacerbadas por el miedo a cometer errores y la comparación social, crean una barrera significativa para muchos estudiantes. Esta barrera no solo afecta su disposición a hablar, sino que también puede mermar su autoconfianza y motivación general para aprender el idioma. Es crucial que los educadores reconozcan la importancia de estos factores intrínsecos y creen un ambiente de aprendizaje que fomente la seguridad, la aceptación y la valoración del esfuerzo por encima de la perfección. Al abordar estas



preocupaciones, se puede ayudar a los estudiantes a superar estos obstáculos y a desarrollar una mayor confianza en su capacidad para comunicarse en inglés.

### **Obstáculos extrínsecos**

En este análisis se busca entender cuáles son esas barreras externas —que van más allá de la motivación o las ganas— y cómo afectan la participación oral. A partir de lo que dijeron los estudiantes en entrevistas y encuestas, se evidenció que hay varios factores que dificultan su expresión oral. Y muchos de estos tienen que ver con el entorno, más que con el estudiante en sí.

De las entrevistas proporcionadas, el participante número 2 expresó directamente la necesidad de más retroalimentación individualizada para saber si está hablando bien. Este comentario provino del participante 2 de la Segunda Entrevista, quien dijo "cuando se colocan los listening, el profesor podría seleccionar a alguno de los participantes para que lea el texto. Al menos uno en cada clase, y así lo va corrigiendo." Su comentario implica directamente esta necesidad al sugerir una estrategia para recibir correcciones más frecuentes por parte del profesor. Esto nos recuerda que la retroalimentación no solo debe darse seguido, sino que también debe ser personalizada, porque así el estudiante entiende mejor en qué se está equivocando y puede mejorar con más confianza. Además, su comentario deja ver que los estudiantes valoran mucho cuando tienen la oportunidad de participar activamente y aprender a través de correcciones claras y en el momento. Esta observación encuentra respaldo en estudios recientes sobre la retroalimentación correctiva Oral Corrective Feedback (OCF). Este tipo de intervención sugerida por el participante se encuentra respaldada por la literatura. Ballinger (2021) sostiene que la OCF desempeña un rol esencial en contextos de aprendizaje de lenguas, al permitir que los errores sean

abordados de forma contextual y oportuna durante la instrucción. Asimismo, Oliver y Adams (2021) argumentan que cuando la OCF se ofrece de manera clara, específica e inmediata, puede tener efectos positivos significativos sobre la precisión gramatical y el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. En este sentido, el comentario del participante no solo refleja una necesidad pedagógica, sino que también está alineado con buenas prácticas reconocidas por la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Esta declaración revela que los estudiantes no solo desean ser corregidos, sino que también valoran profundamente el proceso cuando ocurre en un entorno personalizado y participativo. Además, deja en evidencia una percepción crítica respecto a las dinámicas actuales de aula, donde la retroalimentación puede ser esporádica o general. Al sugerir que el profesor seleccione a estudiantes para leer en voz alta y corregirlos, el participante propone una estrategia que fomenta la visibilidad del aprendizaje, permite la atención individualizada y puede, en consecuencia, aumentar su autoconfianza y mejorar su competencia oral. Este comentario, por tanto, no debe leerse solo como una queja o petición, sino como una manifestación de agencia del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje.

A partir del análisis de las entrevistas y encuestas, se evidencia que la participación voluntaria condiciona la dinámica de las clases virtuales de inglés, impidiendo una práctica equitativa de la producción oral entre todos los estudiantes. Este enfoque limita las oportunidades de participación, especialmente para aquellos que se sienten tímidos, inseguros o que tienen menor dominio del idioma. Por ejemplo, el participante número 1 menciona: “usted pide voluntarios, ¿no? Y los que quieren, pues ya como que leen el texto en inglés” mientras que en la entrevista número 3, este participante comenta: “uno ve [...] a personas que saben mucho, entonces empieza a frenarse para realizar ciertos tipos de

actividades”. Esta situación constituye un factor extrínseco que impide una participación oral más equitativa, ya que no todos los estudiantes se sienten con la misma motivación o seguridad para intervenir sin una estrategia docente que los integre activamente. Esta dinámica deja a aquellos más tímidos o inseguros en silencio, limitando sus oportunidades de desarrollo oral. En la encuesta, en la afirmación “Tengo suficientes oportunidades para interactuar oralmente con mis compañeros durante las clases virtuales” el 60% de los encuestados manifestaron experimentar esta falta de garantía en la participación. Esta percepción también se refleja en el testimonio del Participante 2, quien comentó:

“En verdad, la interacción con el alumnado es muy poca. Lo que uno interactúa es cuando se coloca la diapositiva, se subraya y uno habla de manera interna, pero sin que el profesor escuche. [...] el profesor no le da la oportunidad de escuchar al participante”. (Entrevista número 2)

Esta necesidad de promover la interacción y la participación va de la mano con la visión actual del aprender como un acto social por naturaleza, que va más allá de los muros de la clase y pasa en diferentes lugares e incluso entre personas que no se conocen. Martín-Monje, et al (2014) quienes observaron que los estudiantes a menudo no reciben toda la retroalimentación directa que esperan del profesor. En respuesta, plantearon el diseño de actividades que fomenten el intercambio entre pares, promoviendo así la colaboración y la práctica conjunta, lo cual coincide con los resultados encontrados en nuestro estudio.

Lo interesante es que, aunque en los entornos virtuales se han creado espacios para que los estudiantes interactúen entre sí, eso no siempre se traduce en una participación real. Como se observó en el estudio de Martín-Monje y sus colegas, simplemente ofrecer la posibilidad de "trabajar en grupo" no garantiza que esa interacción suceda de forma



significativa. Este hallazgo se refleja también en las entrevistas realizadas, donde varios estudiantes mencionaron que, a pesar de las oportunidades, sentían que no estaban interactuando lo suficiente. Por ejemplo, el participante 2 comentó en la entrevista: “La interacción con el alumnado es muy poca. Lo que uno interactúa es cuando se coloca la diapositiva, se subraya y uno habla de manera interna, pero sin que el profesor escuche”. El participante 3 señaló: “Los participantes eran muy pocos y las clases no se daban con mucha dinámica”, y el participante número 1 dijo: “Yo creo que sería bueno que todos los días nos obliguen a participar. Que nos pongan una misión para poder nosotros participar y sentirnos más motivados”. Estos testimonios refuerzan la idea de que las interacciones entre compañeros no pueden dejarse al azar; deben ser planeadas con intención, propósito y estructura. Como lo menciona Martín-Monje et al. (2014), la interacción significativa en entornos virtuales requiere diseño pedagógico que promueva la participación. A la luz de estas voces estudiantiles, se vuelve imprescindible diseñar actividades orales que fomenten la participación equitativa, brinden seguridad al estudiante y generen un entorno propicio para la práctica real del idioma. Es clave ofrecer espacios de participación oral entre pares, ya que solo a través de estas experiencias colaborativas se puede lograr un desarrollo significativo de la habilidad comunicativa en inglés.

Cuando se les preguntó a los participantes “Mis profesores fomentan activamente la participación oral durante las sesiones virtuales.” el 50% de los estudiantes mencionó siempre, el 30% a veces y un 20% de los estudiantes mencionó que rara vez los profesores fomentan la participación durante las sesiones virtuales. Estos resultados muestran una tendencia positiva, ya que la mitad de los estudiantes percibe un fomento constante de la participación oral por parte de sus profesores. Sin embargo, también reflejan una oportunidad de mejora importante: el hecho de que un 50% (30% + 20%) de los estudiantes

no perciba un estímulo consistente sugiere que la promoción de la interacción oral no es uniforme en todas las clases. Esto podría deberse a limitaciones de tiempo, inseguridad del alumnado o falta de estrategias didácticas adecuadas para fomentar el habla.

De hecho, Reinders (2012) sostiene que para que el aprendizaje de lenguas en ambientes virtuales sea efectivo, es fundamental que los docentes promuevan la participación de los estudiantes, especialmente a través de tareas comunicativas orales que fomenten el uso real del idioma.

Sin embargo, aunque los profesores fomentan de manera activa el trabajo de producción oral, tal como se evidencia en los testimonios recogidos en las entrevistas, los estudiantes no siempre se muestran participativos. Esto se puede observar, por ejemplo, en la respuesta del participante 1, quien indicó: “Después de completar las tareas de vocabulary matching y true or false, usted pide voluntarios, ¿no? Y los que quieren, pues ya como que leen el texto en inglés”. Esta declaración evidencia que, aunque se promueven oportunidades de participación oral, estas dependen en gran medida de la iniciativa del estudiante, lo que puede limitar la interacción si el estudiante no se siente seguro. Además, el participante 6 señaló una actividad reciente que busca promover una participación más espontánea: “Últimamente, también hemos incorporado el juego de roles, lo cual me parece una buena manera de practicar la expresión oral de forma más natural”. Este testimonio muestra que se han hecho esfuerzos por diversificar las dinámicas en clase para facilitar la producción oral.

### **Estrategias para el aprendizaje de la lengua**

La presente categoría incluye las técnicas y procesos que los participantes consideran útiles y agradables para mejorar su dominio del inglés como lengua extranjera.

Estas estrategias no solo responden a necesidades lingüísticas específicas, sino que también reflejan las preferencias personales de los estudiantes al momento de enfrentar el aprendizaje del idioma. A partir del análisis de las entrevistas, se identificaron tres subcategorías centrales que estructuran esta categoría: estrategias gramaticales, estrategias orales y estrategias de vocabulario. Cada una de estas subcategorías representa enfoques diferenciados que los estudiantes utilizan o valoran para fortalecer aspectos particulares del idioma.

Las opiniones recogidas de cada participante muestran una inclinación clara hacia el uso de algunas estrategias que aumenten su motivación, reduzcan la ansiedad y fortalezcan su participación. A pesar de eso, Domínguez y Juanías (2024) refuerza la necesidad de realizar un análisis exhaustivo de las estrategias elegidas por los estudiantes, integrando tanto la riqueza de los datos cualitativos como la posible influencia de elementos tecnológicos en sus experiencias de aprendizaje. La siguiente etapa de este análisis exhaustivo se centrará en una interpretación detallada de cada comentario. Organizados en sus subcategorías mencionadas, para comprender en profundidad sus percepciones y la razón detrás de sus preferencias.

La categoría de Estrategias para el aprendizaje de la lengua emerge como un componente crucial para abordar los obstáculos identificados y potenciar el desarrollo de la habilidad oral en los estudiantes adultos de Languz Education S.A.S. Los datos recopilados revelan una clara inclinación hacia la implementación de estrategias lúdicas y participativas ya que, durante las entrevistas el 83,3% de los participantes manifestaron que su proceso de aprendizaje del inglés podría ser mucho más efectivo si se implementaran estrategias que les permitieran participar de forma más activa, pero sin recurrir necesariamente a

estrategias lúdicas. Durante las encuestas el 60% de los participantes manifestaron que, a través de sus respuestas sobre la falta de oportunidades, la valoración de actividades con propósito claro y retroalimentación, o su motivación con elementos de juego, que la implementación de ciertas estrategias podría hacer su proceso de aprendizaje del inglés mucho más efectivo. Aunque el juego puede ser útil para algunos, el 20% de los encuestados no se sienten cómodos con ese tipo de dinámica. Por el contrario, ellos mismos expresaron qué tipo de actividades consideran más adecuadas para sentirse más seguros y comprometidos con el aprendizaje, como lo son los juegos de roles. En el apartado “Si las clases incluyeran juegos de rol o simulaciones, me sentiría más cómodo/a practicando mi expresión oral.” el 50% mencionó que sí, se sintiese más cómodo, el 40% mencionó que algunas veces, y el 10% mencionó que rara vez se sentiría así. Todo esto indica que los estudiantes tienen una idea clara de lo que podría ayudarles a mejorar su proceso de aprendizaje y que es importante escuchar esas voces para diseñar estrategias que realmente respondan a sus necesidades.

De hecho, Harmer (2015), sostiene que los juegos de rol permiten a los estudiantes "experimentar con el lenguaje en situaciones reales o realistas", lo cual favorece la fluidez, reduce la ansiedad y mejora la motivación al usar el inglés en un entorno significativo y seguro. En este sentido, incorporar este tipo de dinámicas no solo responde a las preferencias de los alumnos, sino que también está respaldado por fundamentos pedagógicos sólidos.

### **Juegos de Producción Oral:**

La preferencia por actividades que fomenten la producción oral se manifiesta tanto en los datos cuantitativos como cualitativos. Si bien la encuesta no preguntó directamente



sobre tipos específicos de juegos orales, la alta motivación hacia la gamificación (el 70% de los encuestados respondieron "siempre" o "casi siempre" a la afirmación: "Me sentiría más motivado/a si las clases de inglés incluyeran elementos de juego") sugiere una predisposición positiva hacia actividades interactivas y participativas que inherentemente involucran la práctica oral. Esta tendencia se ve reforzada en la entrevista del participante 1 quien expresa "O sea, como que un día, ponle un lunes, al finalizar la clase hacemos un mini juego de rol de una entrevista de trabajo o sobre nuestros intereses, algo por ahí.", asimismo el Participante 6 hace referencia a la implementación de esta estrategia cuando expresa en la entrevista realizada: "me gustaría desarrollar en una clase basada en un juego de rol, creo que los temas más útiles serían entrevistas de trabajo, conversaciones en el aeropuerto,...". Asimismo, se les preguntó a los estudiantes "Si las clases incluyeran juegos de rol o simulaciones, me sentiría más cómodo/a practicando mi expresión oral. "el 50% de los participantes contestaron siempre, lo cual revela que los estudiantes identifican estrategias que pueden funcionar en su proceso de aprendizaje ellos sienten más comodidades y así mismo consideran que pueden practicar de una mejor manera su expresión oral. De hecho, Harmer (2015) sostiene que los juegos de rol permiten a los estudiantes simular situaciones de la vida real, lo que les ayuda a practicar el idioma en contextos comunicativos auténticos, favoreciendo tanto la fluidez como la confianza al hablar, y relacionado con lo que mencionan los estudiantes esta estrategia puede ayudarles con su proceso de aprendizaje del inglés, ya que, pueden practicar por medio de un rol diferentes temas que serán útiles en su día a día.

Por otro lado, el participante 3, por otro lado, considera que "También podríamos hablar de hobbies, reservas de hoteles y situaciones en el aeropuerto, ya que son temas básicos y todos, en algún momento, pasamos por esas experiencias.". Así mismo en la



encuesta (Cuestionario sobre Aprendizaje Oral en inglés y Gamificación en Clases Virtuales) en la pregunta número 15, “Si las clases incluyeran juegos de rol o simulaciones, me sentiría más cómodo/a practicando mi expresión oral”, el 50% de los encuestados estuvieron de acuerdo, el 40% responde que “a veces” y el 10% menciona que rara vez. Este tipo de preferencias se alinea con la perspectiva de Littlewood (2004). Este autor argumenta que “Las actividades comunicativas son aquellas en las que el objetivo principal es transmitir un mensaje y, por lo tanto, el lenguaje utilizado es impredecible” (p. 53). Esto nos ayudó a comprender que los escenarios propuestos son contextos comunicativos significativos para la práctica del vocabulario y que los participantes consideran esto una estrategia para crear vocabulario útil y frecuente en contextos naturales que pueden experimentar diariamente.

Por otro lado, los debates también son estrategias que podrían funcionar para los estudiantes y esto se ve evidenciado cuando el Participante 1 expresa “hacernos preguntas en inglés o conversar sobre el tema que hemos visto ese día. Como que hablar, hacer... ¿cómo se dice? Como un debate, se podría decir.” Efectivamente, Thornbury (2005) argumenta que los debates constituyen una estrategia eficaz en el aula de inglés, ya que exigen a los estudiantes organizar sus ideas, tomar posturas y expresarlas con claridad, lo que favorece el desarrollo de habilidades orales complejas en contextos significativos. Con lo anterior, se puede decir que de acuerdo con los hallazgos de Thornbury (2005) y la respuesta que expresó el Participante 1 esta estrategia del debate llama la atención al estudiante y así mismo puede favorecer el desarrollo de las habilidades orales en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, otra estrategia mencionada para mejorar la fluidez y confianza al hablar



fue la dramatización y esto se ve evidenciado cuando el Participante 4 menciona en la entrevista "También ayudaría dramatizar escenas o diálogos, ya que eso contribuiría bastante". Asimismo, Maley y Duff (2005) sostienen que la dramatización en el aula de lengua extranjera estimula la participación del estudiante, mejora la fluidez verbal y reduce la ansiedad al hablar, al permitir que los estudiantes se expresen dentro de un rol que los libera de la presión del error. Lo anterior revela que la dramatización se presenta como una estrategia útil para ayudar a los estudiantes a mejorar su fluidez y confianza al hablar en una lengua extranjera. Según lo expresado por los participantes, esta actividad no solo los anima a participar más, sino que también les permite comunicarse en un ambiente más relajado. Además, Maley y Duff (2005) respaldan esta idea al señalar que asumir roles en dramatizaciones ayuda a los estudiantes a soltarse y a hablar con mayor seguridad, sin miedo a equivocarse.

### **Juegos de Vocabulario:**

Esta subcategoría aborda las razones por las cuales los estudiantes prefieren el uso de juegos en el aprendizaje del inglés, especialmente para practicar y adquirir nuevo vocabulario. Los datos tanto de la encuesta como de las entrevistas reflejan una fuerte inclinación hacia métodos lúdicos que no solo facilitan la memorización, sino que también contribuyen a reducir la ansiedad al momento de hablar. Por ejemplo, por medio de la encuesta se encontró que la respuesta al enunciado “Creo que los juegos y desafíos pueden ayudarme a reducir la ansiedad al hablar en inglés” es decir que el 80% de los participantes respondieron siempre, el 20% respondió a veces. Por otro lado, en cuanto a la entrevista, cinco participantes expresaron una clara preferencia por métodos lúdicos y contextualizados para el aprendizaje de vocabulario cuando el participante número 5 manifestó: “Me gustaría un juego donde se trabajará con conjuntos de palabras y sus

significados.” Este interés sugiere una búsqueda de actividades que no solo sean entretenidas, sino que también ayuden a los estudiantes a identificar y trabajar con estructuras léxicas organizadas, posiblemente con el objetivo de entender su significado. De hecho, Thornbury (2017) afirma que los juegos ofrecen repetición contextualizada y significativa del vocabulario, lo que facilita su asimilación. Además, al incluir un elemento de diversión, disminuyen la presión del aprendizaje formal, algo útil en estudiantes que experimentan ansiedad al hablar.

Por otro lado, la necesidad de un aprendizaje contextualizado se evidencia en las respuestas a las entrevistas, donde los participantes expresan preferencias por actividades que faciliten la adquisición de vocabulario útil para situaciones cotidianas. El Participante 3, por ejemplo, sugiere: "También podríamos hablar de hobbies, reservas de hoteles y situaciones en el aeropuerto, ya que son temas básicos y todos, en algún momento, pasamos por esas experiencias". Esta perspectiva se alinea con la idea de Nation (2013), quien destaca la importancia de aprender vocabulario en contexto para facilitar la comprensión y el uso del lenguaje en situaciones reales. Nation (2013) argumenta que el vocabulario que se aprende aislado a menudo se olvida rápidamente o no se puede utilizar eficazmente en la comunicación. En este sentido, los participantes parecen reconocer el valor de los juegos de vocabulario como estrategia para aprender y practicar palabras y frases que son relevantes y frecuentes en situaciones comunicativas reales.

Al profundizar en los comentarios de los participantes sobre estrategias para el aprendizaje del inglés, destaca la voz del participante 6, quien propone una serie de actividades lúdicas para desarrollar vocabulario. Él menciona: “Me gustaría que incluyeran dinámicas como Telephone Game (teléfono roto), porque nos obligaría a prestar atención a

la pronunciación” y sugiere “hacer juegos de categorías, como nombrar alimentos, profesiones o países con una letra específica”. Estas sugerencias demuestran que el participante busca actividades que sean tanto atractivas como beneficiosas, centrándose en el desarrollo de vocabulario a través de la escucha activa y la pronunciación.

Esta inclinación hacia el aprendizaje a través del juego se relaciona con la idea de Nation (2013), quien destaca la importancia de aprender vocabulario en contexto para facilitar la comprensión y el uso del lenguaje en situaciones reales. Nation (2013) argumenta que el vocabulario que se aprende aislado a menudo se olvida rápidamente o no se puede utilizar eficazmente en la comunicación. En este sentido, los participantes parecen reconocer el valor de los juegos de vocabulario no solo como herramientas de entretenimiento, sino también como estrategias efectivas para adquirir vocabulario de manera contextualizada y significativa.

El participante 6 demuestra una comprensión intuitiva de los principios de adquisición de vocabulario. Al proponer juegos como "Telephone Game" y "juegos de categorías", el participante está sugiriendo actividades que promueven el aprendizaje de vocabulario de una manera contextualizada y activa. "Telephone Game" requiere que los estudiantes presten atención a la pronunciación de las palabras, lo que a su vez facilita la memorización y el reconocimiento del vocabulario. Los "juegos de categorías" obligan a los estudiantes a recuperar y utilizar el vocabulario existente dentro de un contexto específico (por ejemplo, "alimentos que empiezan con la letra A"), lo que refuerza su comprensión y uso. Además, al sugerir estos juegos, el participante está implícitamente reconociendo que el vocabulario no se aprende mejor de forma aislada, sino a través de la interacción y el uso en un contexto significativo.

En particular, su elección del "Telephone Game" refleja una comprensión intuitiva de cómo el juego puede convertirse en una herramienta efectiva para practicar la pronunciación y el uso del vocabulario. Esta visión coincide con lo planteado por Richards y Rodgers (2014), quienes explican que, si bien en métodos más tradicionales como el enfoque audio lingual los juegos servían principalmente como elementos motivadores, en enfoques comunicativos como el Communicative Language Teaching (CLT), se utilizan para promover intercambios significativos. En este caso, el "Telephone Game" exige una escucha activa y una producción oral clara para que el mensaje se transmita correctamente, lo cual lo convierte en un recurso valioso para reforzar el vocabulario dentro de un contexto comunicativo. El participante 6 demuestra una comprensión intuitiva de los principios de adquisición de vocabulario. Al proponer juegos como "Telephone Game" y "juegos de categorías", el participante está sugiriendo actividades que promueven el aprendizaje de vocabulario de una manera contextualizada y activa. "Telephone Game" requiere que los estudiantes presten atención a la pronunciación de las palabras, lo que a su vez facilita la memorización y el reconocimiento del vocabulario. Los "juegos de categorías" obligan a los estudiantes a recuperar y utilizar el vocabulario existente dentro de un contexto específico (por ejemplo, "alimentos que empiezan con la letra A"), lo que refuerza su comprensión y uso. Además, al sugerir estos juegos, el participante está implícitamente reconociendo que el vocabulario no se aprende mejor de forma aislada, sino a través de la interacción y el uso en un contexto significativo.

### **Subcategoría: Juegos de Gramática**

Finalmente, dentro de la categoría general estrategias para el aprendizaje de la lengua, emerge una subcategoría específica de interés: los juegos gramaticales, la mitad de los entrevistados y encuestados expresaron su deseo por actividades que integren la

gramática de manera lúdica o contextualizada. En la entrevista, el Participante 3 muestra un gran interés en el uso de juegos para abordar aspectos gramaticales específicos del inglés. Su sugerencia de "completar conectores" y crear juegos con "verbos regulares o phrasal verbs" revela una comprensión de que la gramática no tiene por qué ser una materia árida y memorística, sino que puede aprenderse de manera interactiva y atractiva.

Los juegos de "completar conectores" pueden ayudar a los estudiantes a comprender las relaciones lógicas entre las ideas y a usar los conectores de manera precisa. Los juegos con "verbos regulares o phrasal verbs" pueden hacer que el aprendizaje de estas estructuras, que a menudo son difíciles para los estudiantes de inglés, sea más atractivo y memorable. Además, la sugerencia de enfocar los juegos en un "tema específico" refleja un enfoque comunicativo de la enseñanza de la gramática. En vez de aprender reglas gramaticales aisladas, los estudiantes pueden practicar la gramática de manera relevante para sus intereses y necesidades.

Esta preferencia por los juegos para enseñar la gramática se ajusta a las tendencias actuales en la enseñanza de idiomas, que enfatizan la importancia del aprendizaje activo, la interacción y la contextualización.

Aratea y Pasubillo (2024), en su estudio sobre los efectos del GBL en la mejora de las habilidades gramaticales, resaltan cómo este ofrece una práctica contextualizada de las reglas gramaticales. Citando a Smith (2020), su análisis menciona que los estudiantes que participaron en juegos de gramática demostraron mejoras sustanciales en su habilidad para aplicar las reglas gramaticales en contextos de la vida real. Esta idea se alinea con la perspectiva de Fithriani (2018), quien argumenta en contra de la enseñanza deductiva tradicional de la gramática, la cual a menudo falla en producir aprendices que puedan usar

el lenguaje comunicativamente y puede generar sentimientos negativos hacia el aprendizaje gramatical.

La propuesta del Participante número 3 de juegos específicos para practicar conectores y verbos (regulares y phrasal verbs) se conecta directamente con el potencial del CGBGL para ofrecer una alternativa atractiva y efectiva. Fithriani (2018) sugiere que el CGBGL puede crear clases de gramática no amenazantes y más relajadas, cambiando la percepción negativa de los estudiantes y mejorando sus habilidades comunicativas percibidas. La conciencia del Participante número 3 sobre la utilidad de estos juegos "porque eso nos ayudaría bastante" sugiere que intuye los beneficios de una práctica gramatical más activa y contextualizada.

Adicional a esto, el Participante 3 subraya una necesidad identificada por sí mismo de abordar áreas gramaticales específicas que considera importantes para su progreso en el aprendizaje del inglés. Su preferencia por los juegos como medio para practicar la gramática refleja una disposición hacia metodologías de enseñanza que se alejan de los enfoques tradicionales y buscan un aprendizaje más enganchador, contextualizado y aplicable. La mención de conectores y verbos regulares o phrasal verbs indica una conciencia de elementos lingüísticos clave para la fluidez y la precisión en la comunicación.

Continuando con los comentarios de los participantes, el Participante 1, en la entrevista sugirió una actividad que involucra la formulación de hipótesis y escenarios futuros al expresar que “sería bonito hacer un tipo de suposiciones, usando frases como ¿Qué pasaría si...?”. Aunque el participante describe esta actividad en términos de exploración de posibilidades y busca la comprensión del entrevistador más allá de la

etiqueta gramatical específica, su propuesta se centra inherentemente en la práctica de las oraciones condicionales, una estructura gramatical fundamental en inglés. Por otro lado, el participante 6 menciona en la entrevista realizada algo similar, “Otra idea interesante sería hacer suposiciones con frases tipo What would you do if...? (¿Qué harías si...?), para practicar la creatividad y la conversación.” Todo esto encamina nuestro análisis a que este tipo de estrategia podría funcionar con este grupo de estudiantes, debido a que en el “Cuestionario sobre Aprendizaje Oral en inglés y Gamificación en Clases Virtuales” más del 70 % mencionan que siempre preferirían las actividades que incluyen historias o situaciones imaginarias para aprender. Esto construye un ambiente rico en habilidades comunicativas en contextos imaginarios que promuevan el desarrollo de vocabulario, gramática y expresiones claves en esta segunda lengua.

La sugerencia del Participante 1 y participante 6 de realizar "un tipo de suposiciones" utilizando la estructura "¿Qué pasaría si...?" se centra directamente en la práctica de las oraciones condicionales, un área de la gramática inglesa que a menudo presenta desafíos para los estudiantes. La importancia de abordar esta dificultad se subraya en el estudio de Faisal, Amalia y Suaidi (2023), quienes analizaron la habilidad de estudiantes de undécimo grado para construir oraciones condicionales. Su investigación destacó los desafíos específicos que enfrentan los aprendices en la construcción de estas oraciones, particularmente en lo concerniente al uso de los tiempos verbales y la modalidad. Como concluyen Faisal et al. (2023), es crucial reconocer y abordar estas dificultades para mejorar la comprensión y aplicación de las estructuras condicionales y, en última instancia, la competencia lingüística de los estudiantes.

Desde la perspectiva del Aprendizaje Comunicativo de la Lengua (CLT), como

discutieron Larsen-Freeman y Anderson (2011), el objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa a través del uso significativo del lenguaje. La actividad de "suposiciones" permite a los estudiantes utilizar la gramática para expresar ideas, interactuar y explorar posibilidades de una manera que se asemeja a la comunicación real. Además, Jeon y Lee (2021) encontraron que actividades hipotéticas en línea, similares a las suposiciones, mejoran la gramática y la fluidez oral de estudiantes de EFL, aumentando su participación y proporcionando práctica gramatical en un contexto comunicativo.

Por otro lado, en la interpretación de la respuesta del participante 1 se debe mencionar que, si bien el Participante 1 describe su sugerencia en términos de una actividad comunicativa para explorar escenarios hipotéticos, la estructura lingüística subyacente "¿Qué pasaría si...?" se identifica claramente con las oraciones condicionales. Es probable que el estudiante no esté utilizando la terminología gramatical formal, lo cual es común en aprendices de idiomas que se centran más en la funcionalidad del lenguaje que en su análisis metalingüístico. Su énfasis en la naturaleza "bonita" y la posible comprensión por parte del entrevistador sugiere una intuición sobre el valor comunicativo de esta estructura para expresar ideas y participar en la conversación.

No obstante, desde la perspectiva de este proyecto, la sugerencia del Participante 1 revela una necesidad implícita de práctica gramatical específica, aunque expresada en términos de una preferencia por una actividad comunicativa creativa. Su deseo de participar en "suposiciones" ofrece una oportunidad valiosa para trabajar las estructuras condicionales de una manera contextualizada y significativa, abordando directamente las dificultades identificadas en la investigación sobre el aprendizaje de estas estructuras (Faisal et al., 2023) y fomentando la fluidez oral dentro de un marco comunicativo (Jeon & Lee, 2021).

La manera principal para planear juegos basados en esta recomendación quedará en balancear lo divertido y social de la tarea con un énfasis tácito en la forma de la gramática, sin tener que usar un lenguaje gramatical complicado que tal vez no sea común o útil para el estudiante en el momento de la acción.

### **Propuesta de estrategia de Gamificación: The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe.**

Con base en los resultados obtenidos, se propone una estrategia pedagógica basada en el Aprendizaje Gamificado Situacional, implementada mediante la plataforma interactiva Genially. Esta estrategia fue diseñada como una respuesta innovadora a los obstáculos intrínsecos y extrínsecos que enfrentan los estudiantes adultos de Languz Education S.A.S. en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües.

El objetivo principal de The Voice Galaxy es fortalecer la fluidez, precisión y confianza en la producción oral del inglés como lengua extranjera (ILE). La propuesta se alinea con los objetivos generales del proyecto, enfocándose en crear escenarios simulados que integran elementos narrativos, retroalimentación continua y tareas de interacción oral, permitiendo a los estudiantes usar el idioma de manera espontánea y significativa. La dimensión oral se integra de manera central a través de las siguientes características:

**Tareas orales auténticas:** En cada misión, los estudiantes deben grabar respuestas orales, participar en juegos de roles, simulaciones conversacionales o resolver retos que requieren expresión verbal en inglés.

**Interacción sincrónica y asincrónica:** Algunas actividades promueven la participación en tiempo real mediante plataformas como Meet, mientras que otras invitan a los estudiantes a grabar sus respuestas en audio o video, lo cual permite una práctica

autónoma y contextualizada de la oralidad.

Retroalimentación oral personalizada: El diseño de la estrategia incluye momentos de devolución del docente en formato oral o audiovisual, fortaleciendo la conexión entre el uso del idioma y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Escenarios lúdicos y situacionales: El enfoque narrativo sitúa a los estudiantes en contextos de ficción relacionados con una misión intergaláctica, donde deben “hablar para salvar la galaxia”, favoreciendo un entorno emocionalmente seguro para arriesgarse a hablar sin temor a equivocarse.

Enlace de la estrategia:

<https://view.genially.com/683109cf9adc54645bf04de7/interactive-content-start>

### Figura 3.

*Propuesta instrumento de gamificación*



*Note: Portada y primera visual de la propuesta. “The voice galaxy. Speak to save the universe”*

## Organización del Ambiente Gamificado

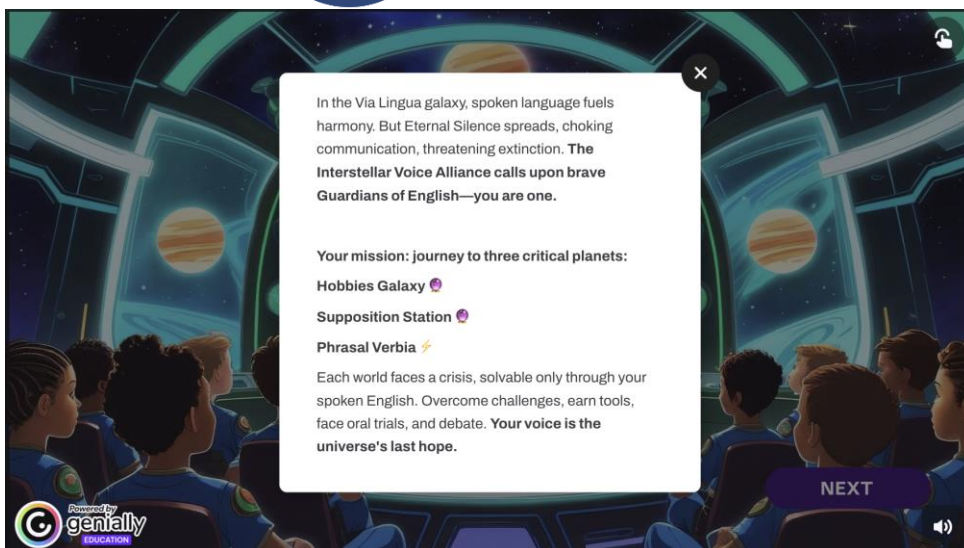
El ambiente de juego se concibió como una odisea espacial interactiva dirigida a estudiantes adultos de nivel principiante A2 e intermedio B1, que aprenden inglés como lengua extranjera en entornos virtuales. En este escenario, los participantes asumen el rol protagónico de "Guardianes del Inglés", responsables de restaurar la comunicación en una galaxia afectada por una amenaza cósmica.

La experiencia se sitúa en la galaxia "Via Lingua", un ecosistema simbólico donde la armonía del universo depende del flujo constante del lenguaje hablado. Esta energía vital se ve interrumpida por la presencia de un enemigo abstracto: la "Sombra Cósmica del Silencio Eterno", un virus lingüístico que ha congelado las capacidades de expresión oral en diversos planetas.

La ambientación y estructura del juego no solo establecen el contexto de la aventura, sino que también introducen progresivamente los objetivos lingüísticos de la estrategia, convirtiendo el aprendizaje en una misión motivadora. Este desarrollo narrativo es parte integral de la gamificación, y por lo tanto debe entenderse como una herramienta para potenciar la inmersión, la motivación y el propósito del estudiante dentro del ambiente gamificado.

### Figura IV.

*Inmersión propuesta de gamificación*



Nota: Narrativa introductoria de una experiencia gamificada para el jugador.

La progresión se estructura en tres planetas principales, cada uno representando un enfoque temático y gramatical clave para la producción oral

Para organizar de forma clara y estructurada los elementos pedagógicos, narrativos y gramaticales de cada planeta dentro de la estrategia The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe, se presenta a continuación una tabla comparativa. Esta síntesis permite visualizar cómo cada etapa del recorrido galáctico responde a un objetivo específico en el desarrollo de la competencia oral en inglés, integrando coherentemente el enfoque temático, las dificultades narrativas, las estructuras lingüísticas, las actividades comunicativas y los objetos simbólicos que representan el progreso en cada misión.

**Tabla 1: Presentación de los Planetas, Enfoques y Misiones**

Planeta	Enfoque Principal	Problema Narrativo	Tema Gramatical	Actividad Final	Objetos Para Recolectar
<b>Hobbies Galaxy</b>	Fluidez oral, vocabulario sobre intereses personales,	Meteoritos del "Silencio Oral" bloquean la	Vocabulario y tiempos verbales	Construcción del <i>Rayo Anti-Meteoritos</i>	1. Planos del Rayo 2. Manual de Instrucciones 3. Núcleo del Rayo



	confianza comunicativa	expresión			4. Energía para Activarlo
<b>Suppositi on Station</b>	Uso del segundo condicional, pensamiento hipotético, estructuras de suposición	"Virus lógico" congela el pensamiento creativo	Segundo condicional	Activación del <i>Descongelad or Mental</i>	1. Clave Numérica 2. Cables del Desbloqueador 3. Energía del Sistema 4. Activación de la Clave
<b>Phrasal Verbia</b>	Uso natural y fluido de phrasal verbs comunes, competencia idiomática	Verbos perdidos causan caos comunicativ o	Phrasal verbs	Restauración del <i>Sistema de Lenguaje Planetario</i>	1. Mapa de Verbos Perdidos 2. GPS Lingüístico 3. 5 Phrasal Verbs Recolectados 4. Reconexión del Sistema de Lenguaje

Como puede observarse, cada planeta cumple una función pedagógica estratégica dentro de la progresión didáctica del juego. Desde el fortalecimiento inicial de la fluidez a través de temas personales, hasta el uso de estructuras complejas como el segundo condicional y la integración de phrasal verbs, las misiones están diseñadas para desarrollar habilidades orales de manera gradual, significativa y contextualizada.

#### Figura 4.

*Ilustración simbolización de misiones*



Nota: Ilustración de los tres planetas, con su misión e historia correspondiente.

### Elementos de Gamificación Incluidos

La propuesta de gamificación "The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe" integra cuidadosamente diversos elementos de gamificación para maximizar la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes adultos. Estos elementos están diseñados para transformar la práctica de la habilidad oral de una tarea académica en una experiencia inmersiva y gratificante, fomentando la fluidez, precisión y confianza en el entorno virtual mediante la aplicación Genially.

### Narrativa Inmersiva

El juego se enmarca en una historia épica de ciencia ficción, donde los estudiantes se convierten en "Guardianes del Inglés". Existe una clara amenaza "Eternal Silence" que destruye el lenguaje, y un propósito heroico: salvar la "Via Lingua" restaurando la comunicación. Esta narrativa va más allá de un simple contexto; crea un sentido de propósito y urgencia que es particularmente atractivo para los adultos. No solo están



aprendiendo inglés, sino que están contribuyendo a una causa mayor, lo que aumenta la relevancia y el compromiso con cada tarea. Asimismo, la temática de ciencia ficción también posee un elemento de fantasía y escape a la rutina de aprendizaje.

### *Progresión y Niveles*

El juego está estructurado en 15 misiones, distribuidos equitativamente entre los tres planetas (5 misiones por planeta). Cada misión representa un paso incremental hacia el objetivo final de restaurar la galaxia. La progresión lineal y claramente definida ofrece una hoja de ruta transparente del aprendizaje, los estudiantes pueden ver exactamente dónde están y qué sigue, lo que reduce la incertidumbre y la ansiedad.

La siguiente tabla resume cómo se conciben y aplican las recompensas en este contexto.

**Tabla 2. Tipos de recompensas**

<b>Tipo de Recompensa</b>	<b>Descripción Detallada</b>	<b>Propósito e Impacto en el Estudiante</b>
Recompensas Intangibles y Finales	El "rescate" exitoso de cada planeta (ej., eliminar meteoritos, descongelar sistemas, restaurar el orden lingüístico) y el prestigioso título de "Guardian of Galactic English" al finalizar la galaxia.	Proporcionan un sentido de logro heroico y reconocimiento, validando el esfuerzo y el dominio del idioma a gran escala. Refuerzan la autoestima y la identidad del estudiante como un "experto" en el idioma, lo que impulsa la motivación intrínseca.
Coleccionables / Desbloqueables	Los diversos materiales y herramientas obtenidas a lo largo del juego (p. ej., planos, núcleos, cables, energía, mapas, GPS) actúan como elementos que se van acumulando y son indispensables	La búsqueda y adquisición de estos elementos genera un sentido de anticipación y entusiasmo. Cada desbloqueo mantiene al estudiante activamente comprometido con la siguiente fase, fomentando la

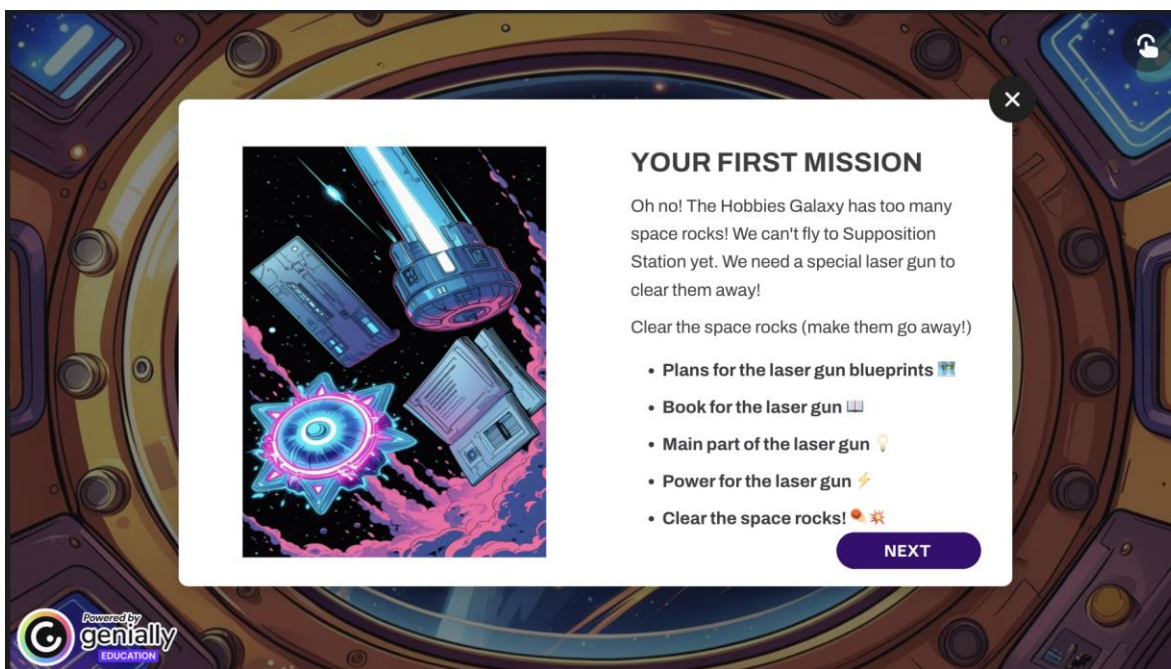


	para el avance de la historia.	persistencia a través de la gratificación de la "recolección" y el progreso visible.
--	--------------------------------	--

La integración de estas recompensas va más allá de un simple sistema de puntos. Al ser componentes esenciales de la narrativa y el avance del juego, las recompensas se convierten en un motor que impulsa a los estudiantes a superar cada desafío. Esto no solo eleva la motivación, sino que también refuerza la conexión entre el esfuerzo académico y un progreso significativo y divertido dentro del universo de "The Voice Galaxy".

### Figura 5.

#### *Primera misión*



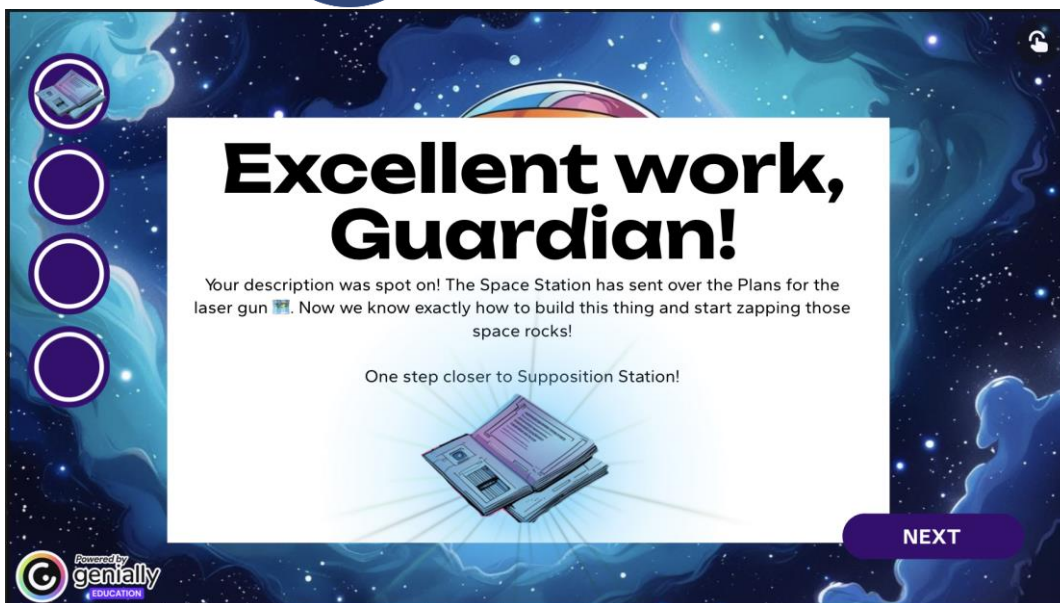
Nota: Presentación de la primera misión e ilustración de los materiales coleccionables que debe obtener durante la misión.

#### *Feedback Inmediato*

La consecución de una recompensa confirma el éxito de cada misión, lo que refuerza la motivación y el sentido de logro en los estudiantes. La plataforma Genially permite integrar retroalimentación visual inmediata y mensajes de felicitación personalizados, lo cual incrementa el compromiso con la actividad. Además, se propone que esta estrategia sea implementada y gestionada por un docente, quien podrá proporcionar retroalimentación formativa inmediata un feedback en cada. En el caso de las actividades orales, la retroalimentación se dará a través de comentarios escritos o grabados directamente en la plataforma Padlet, donde los estudiantes publican sus producciones. Este feedback abordará aspectos clave como fluidez, pronunciación, uso adecuado del vocabulario y corrección gramatical, señalando tanto los aciertos como los errores comunes, y ofreciendo sugerencias concretas de mejora para reforzar el aprendizaje continuo.

### **Figura 6.**

*Retroalimentación visual*



Nota:

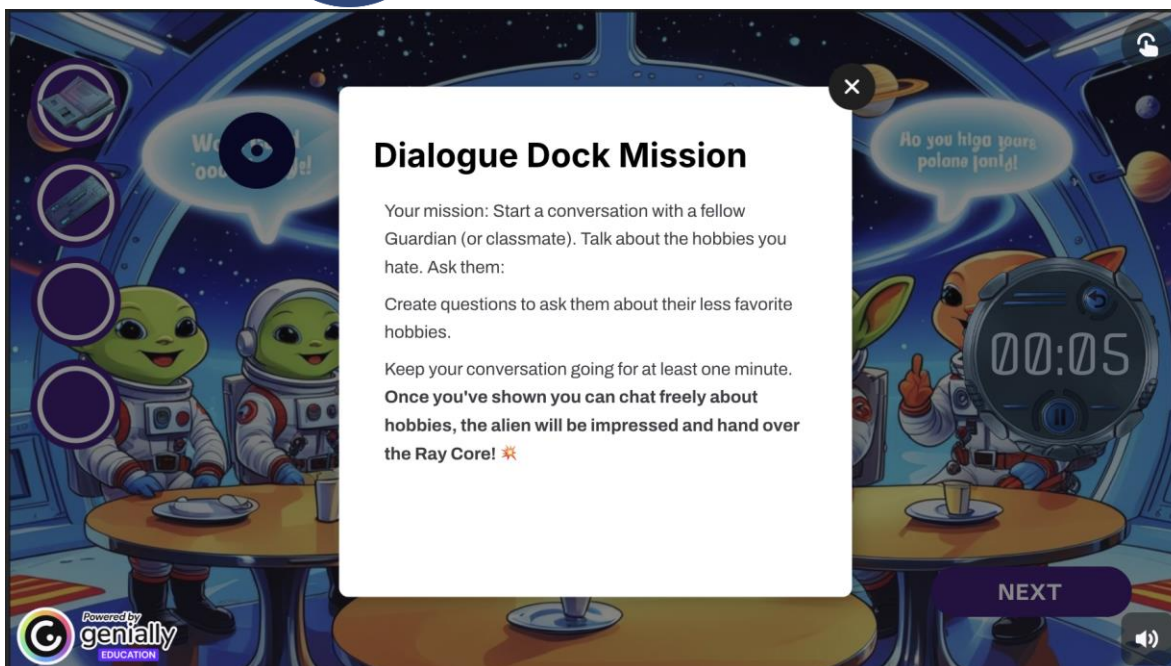
mensajes positivos al terminar una misión, y la recompensa de esta.

### *Cooperación y Colaboración*

Varias misiones se diseñan en parejas o grupos, fomentando la interacción entre compañeros y el aprendizaje colaborativo. Una situación presentada dentro de la recolección de datos, interacción entre estudiantes, por ende, estas misiones fomentan la interacción real en inglés, permitiendo a los estudiantes practicar la negociación de significados, la escucha activa y la producción oral en un contexto de apoyo mutuo.

### **Figura 7.**

#### *Aprendizaje colaborativo*



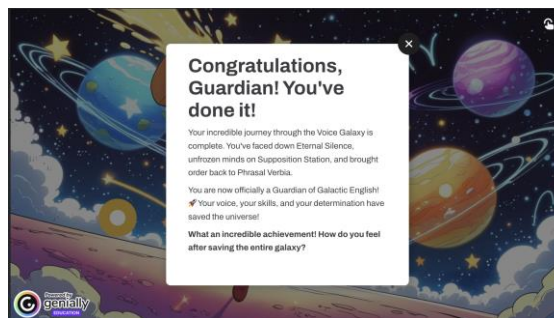
Nota: Actividad Dialogue Dock Mission, donde los estudiantes deberán tener una conversación entre ellos, para hablar de los hobbies que más odian.

### *Rol del Jugador*

El estudiante no es considerado alumno, sino un Guardián del Inglés, con la responsabilidad de salvar la galaxia. Sus acciones directas como escribir, debatir, actuar o grabar son las que impulsan la narrativa y resuelven los problemas del juego.

### **Figura 8.**

#### *Rol del estudiante*





Notas: Parte final, una ilustración del guardián espacial y un mensaje de agradecimiento, y evaluación de la estrategia.

### Misiones Diseñadas y su Organización

La estructura del ambiente gamificado de *The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe* se basa en una progresión clara de misiones. Cada planeta contiene 5 misiones cuidadosamente diseñadas para desarrollar progresivamente las habilidades orales de los estudiantes en inglés. En total, se diseñaron 15 misiones distribuidas en tres planetas: *Hobbies Galaxy*, *Supposition Station* y *Phrasal Verbia*. A continuación, se presenta una tabla resumen que organiza las misiones según su propósito pedagógico, tema gramatical principal, y tipo de producción oral requerida.

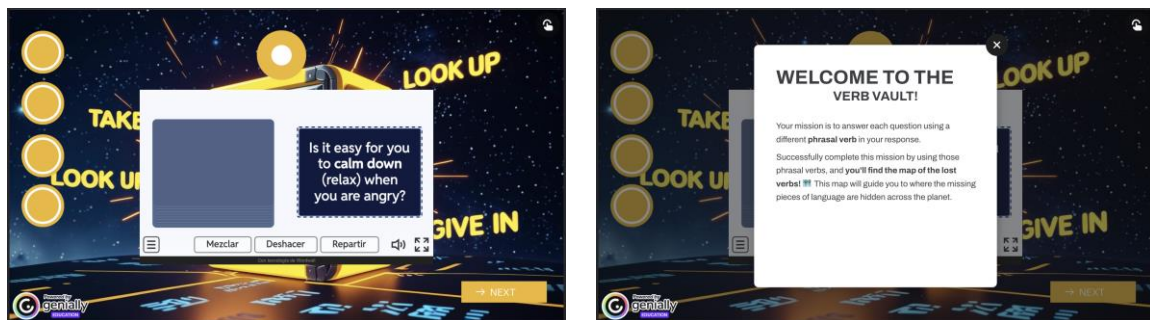
**Tabla 3. Organización de misiones**

Nombre de la Misión	Tipo de Misión	Enfoque Lingüístico	Actividad Principal	Planeta
Verb Vault	Vocabulario	Phrasal verbs	Responder preguntas para abrir el baúl	Phrasal Verbia
Grammar Gears	Gramática	Tiempos verbales / Estructuras básicas	Crear preguntas/respuestas en parejas	Hobbies Galaxy
Every Day	Producción Oral	Uso natural de phrasal verbs	Preparar y grabar un discurso oral	Phrasal Verbia
Hobby Quest	Producción Oral (grabación)	Autopresentación y descripción personal	Grabar video sobre hobbies personales	Hobbies Galaxy
Act it Out	Juego Interactivo	Comprensión y uso de phrasal verbs	Representar y adivinar phrasal verbs	Phrasal Verbia
Time Travel Talk	Role-play / Gramática	Segundo condicional	Simular un viaje en el tiempo e imaginar escenarios	Supposition Station
Hobbies Debate	Debate	Argumentación con vocabulario de hobbies	Defender una postura sobre tipos de pasatiempos	Hobbies Galaxy
Supposition Escenarios	Gramática / Producción	Segundo condicional	Inventar situaciones hipotéticas	Supposition Station

Phrasal Puzzle	Vocabulario	Asociación de significados y uso	Resolver un rompecabezas con phrasal verbs	Phrasal Verbia
What If Challenge	Producción Oral	Hipótesis con condicionales	Responder oralmente a preguntas hipotéticas	Supposition Station
Language Lab	Gramática	Estructuras afirmativas, negativas e interrogativas	Completar ejercicios orales con retroalimentación	Hobbies Galaxy
Imagination Unlocked	Role-play	Creatividad + uso del segundo condicional	Dramatizar escenarios congelados	Supposition Station
Word Hunt	Juego Interactivo / Vocab	Léxico general de hobbies	Competencia de búsqueda y asociación de palabras	Hobbies Galaxy
Speak Out Challenge	Producción Oral	Fluidez general + phrasal verbs	Competencia oral improvisada	Phrasal Verbia
Final Galaxy Debate	Debate Final	Argumentación integrada	Defender ideas sobre temas aprendidos	Supposition Station

**Figura 9.**

*Misión verb vault*



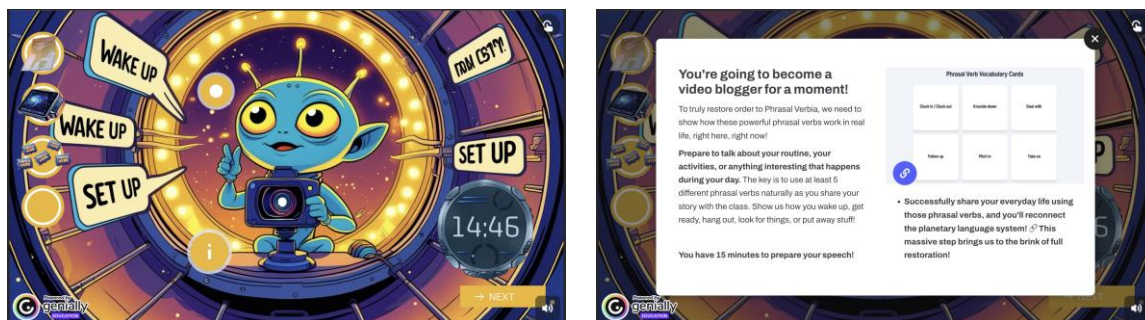
Notas: La misión Verb Vault es la combinación de vocabulario y producción oral.

Las misiones de producción oral son el corazón de la gamificación, enfocadas directamente en la fluidez y la confianza. Incluyen actividades como diálogos

conversacionales, narraciones de historias, entrevistas o descripciones detalladas. Una de las misiones que cumple con esta es la misión Every day, donde los estudiantes deben preparar en 15 minutos un discurso en inglés, haciendo uso de 5 phrasal verbs de los que se ha recolectado a lo largo del planeta, inclusive, se le da un recurso de vocabulario para que haga uso de este.

**Figura 10.**

*Misión Every Day*



Nota: Misión Every day, el estudiante debe hacer un speech de su día usando los diferentes phrasal verb presentados.

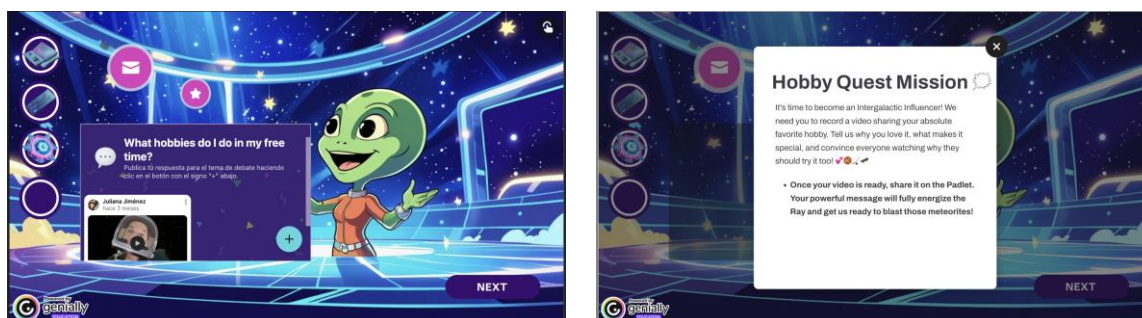
Para mantener el interés y abordar los múltiples matices de la competencia oral, "The Voice Galaxy" integra una diversidad de actividades específicas. La incorporación de grabaciones de audio y video es un pilar fundamental en la estrategia de gamificación debido a que es diseñada para fomentar la fluidez, precisión y confianza oral en estudiantes adultos en entornos virtuales. Estas actividades transforman la práctica oral en una producción tangible que los estudiantes pueden revisar, mejorar y compartir, todo dentro de un ambiente seguro y controlado. La clave es permitir la auto práctica y la reflexión antes de la exposición, crucial para la confianza en el contexto del inglés como lengua extranjera (ILE).

Un ejemplo práctico de este, puede ser la misión 4 “Hobby Quest”. La meta principal de esta misión es que los estudiantes practiquen la autopresentación y la descripción extendida sobre sus intereses personales, utilizando el vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas en los niveles previos del Planeta Hobbies Galaxy.

Esta misión es fundamental para obtener la Energía para Activar el Rayo Anti-Meteoritos, a capacidad del Guardián para expresarse de manera clara y entusiasta sobre sus pasiones simboliza la energía vital necesaria para despejar el camino hacia el siguiente planeta.

## Figura 11.

### *Misión Hobby Quest*



Notas: La misión Hobby Quest, promueve una producción oral personal de los estudiantes.

El uso de Padlet en esta actividad desempeña un papel fundamental al facilitar la grabación, el intercambio y la retroalimentación de las producciones orales de los estudiantes. El uso de esta herramienta fomenta la autoevaluación, reduce la ansiedad al permitir grabar sin presión en tiempo real, y fortalece la confianza mediante comentarios constructivos del docente y la comunidad. Además, su flexibilidad se adapta a las necesidades de los estudiantes adultos, promoviendo un aprendizaje autónomo,

76

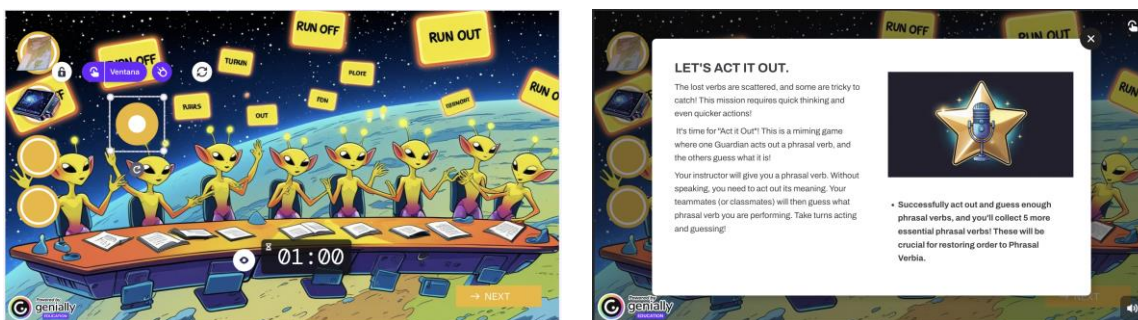


colaborativo y significativo.

Misiones como "Act it Out", rompen con la rutina de ejercicios tradicionales y fomentan la participación y el aprendizaje kinestésico. La misión principal de "Act it Out" es consolidar el conocimiento y la comprensión de los phrasal verbs de una manera práctica y memorable. Al actuar y adivinar, los estudiantes asocian el significado del phrasal verb con una acción física, lo que facilita su retención y uso productivo, además, se promueve la escucha activa y la inferencia.

## Figura 12.

### *Misión Act it out*



Notas: Misión Act it out, y sus instrucciones, así mismo su cronómetro para tener mayor control del tiempo.

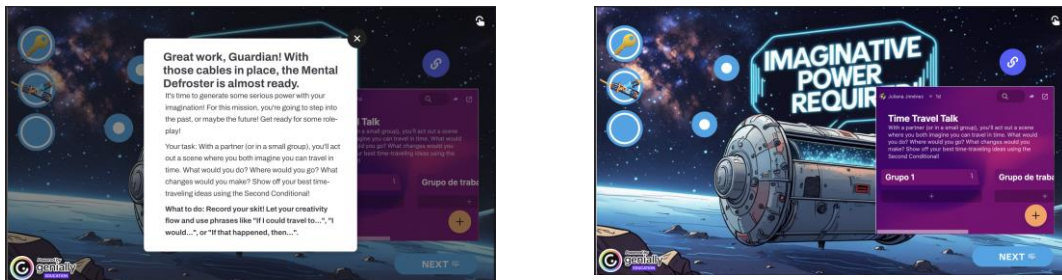
El formato de la misión "Act it out" y la ligereza de la actividad ayudan a reducir el miedo a equivocarse, animando a más estudiantes a participar activamente.

Para aplicar el lenguaje en situaciones contextualizadas se planeó la misión "Time Travel Talk ". Esto busca que los estudiantes usen de manera fluida y precisa el Segundo Condicional en un entorno comunicativo significativo. La actividad incluye una grabación de la producción oral dentro de la plataforma padlet para facilitar la evaluación y culmina

con una recompensa simbólica dentro del juego, reforzando el aprendizaje a través de la narrativa. Además de trabajar la gramática, promueve la creatividad, la colaboración y la escucha activa, integrando de forma efectiva elementos lúdicos con objetivos lingüísticos.

**Figura 13.**

*Misión Time travel talk*



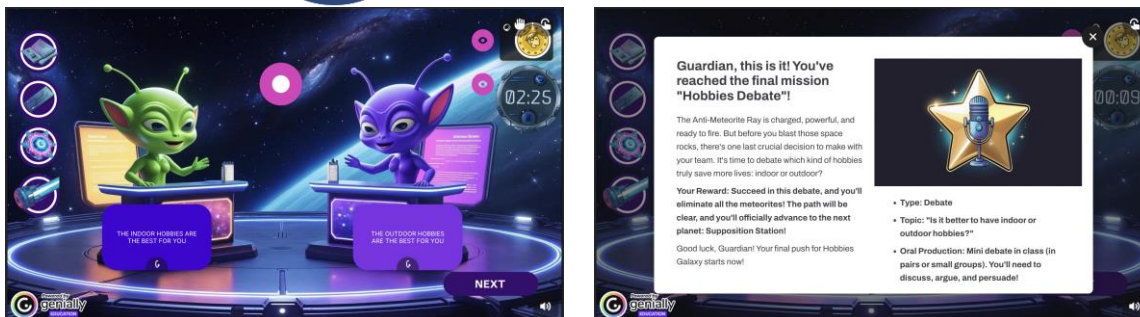
Notas: Instrucción de la misión *Time travel talk*

Dentro de la estrategia de gamificación *The Voice Galaxy*, las misiones de debate representan la culminación de las habilidades lingüísticas adquiridas en cada planeta. No solo exigen la aplicación de vocabulario y estructuras gramaticales específicas, sino que también desarrollan habilidades críticas de argumentación, persuasión, escucha activa y respuesta espontánea en inglés. Están diseñadas para simular situaciones comunicativas de la vida real donde se requiere expresar y defender una opinión de manera convincente.

Cada debate está posicionado como la misión final de cada planeta, sirviendo como un gran desafío que consolida todo lo aprendido antes de avanzar. Esto crea un sentido de logro significativo y proporciona un cierre temático al viaje por cada mundo.

**Figura 14.**

*Misión Hobbies Debate*



Nota: Instrucción de la misión Hobbies Debate.

Todas las actividades fueron cuidadosamente diseñadas para ser realizables en un ambiente virtual, utilizando herramientas como la grabación de video en la aplicación, la interacción en salas de reunión virtuales o el uso de plataformas como Padlet para compartir producciones. La duración de las producciones orales está diseñada para ser manejable en el contexto virtual alrededor de 30 segundos, 1 minuto, 1-2 minutos.

La estrategia de gamificación "The Voice Galaxy" se propone como una respuesta efectiva a los desafíos intrínsecos y extrínsecos que enfrentan los estudiantes adultos de Languz Education S.A.S. en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües. Diseñada en Genially, esta propuesta busca fortalecer la fluidez, precisión y confianza oral en inglés como lengua extranjera (ILE), alineándose con los objetivos del proyecto de grado de proponer una estrategia de aprendizaje gamificado situacional para el desarrollo de habilidades orales en Languz Education S.A.S.

Los obstáculos intrínsecos, como el miedo a cometer errores, la falta de confianza y la baja motivación, son abordados directamente mediante la implementación de elementos gamificados que modifican la percepción del aprendizaje. La narrativa de "salvar la galaxia" transforma el proceso educativo en una misión con un propósito claro y heroico, lo cual, según Hamari et al. (2014), aumenta el compromiso y la persistencia al proporcionar

un sentido de significado más allá de la tarea académica. Las recompensas tangibles e inmediatas como los "Planos del Rayo" o la "Energía" tras cada misión refuerzan el sentido de logro y reducen la ansiedad al fragmentar el objetivo final en pasos manejables y gratificantes. Adicionalmente, la progresión gradual de las actividades de producción oral, desde respuestas cortas y controladas hasta debates complejos, construye la confianza de forma paulatina. El formato de juego, por su naturaleza lúdica, reduce inherentemente la presión asociada a las evaluaciones tradicionales, promoviendo un ambiente de práctica más relajado (Deterding et al., 2011).

En cuanto a los obstáculos extrínsecos, como la falta de interacción en entornos virtuales y la dificultad para contextualizar el idioma, la estrategia ofrece soluciones concretas. La plataforma Genially proporciona un ambiente virtual altamente interactivo y estructurado. Las misiones están específicamente diseñadas para fomentar la interacción y colaboración entre compañeros mediante actividades como debates, role-plays y conversaciones. Esto crea oportunidades auténticas para el uso del idioma, contrarrestando el aislamiento que a veces caracteriza el aprendizaje en línea. La situacionalidad del aprendizaje se logra al integrar el uso del inglés dentro de la historia de la galaxia y en escenarios realistas como hablar de hobbies, hacer suposiciones sobre viajes en el tiempo, describir la vida diaria con phrasal verbs, lo que facilita la transferencia del conocimiento a situaciones comunicativas de la vida real (Gee, 2007).

### **Componentes de la Estrategia Pedagógica de Aprendizaje Gamificado Situacional**

La estrategia "The Voice Galaxy: Speak to Save the Universe", más allá de ser un recurso educativo digital interactivo, constituye el eje central de una estrategia pedagógica completa Gamificada Situacional, diseñada para fortalecer la competencia oral en inglés

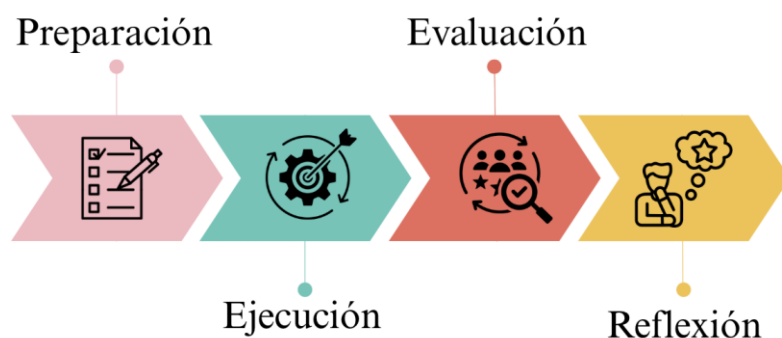
como lengua extranjera (ILE) en estudiantes adultos de ambientes virtuales de aprendizaje bilingües. Esta estrategia se articula en torno a fases de implementación, mediaciones pedagógicas y un sistema evaluativo claro, lo que permite su integración coherente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Fases de implementación

La implementación de la estrategia se articula en cuatro fases secuenciales y complementarias, diseñadas para asegurar un proceso de aprendizaje estructurado y efectivo.

**Figura 15.**

*Fases de implementación*



Nota: Ilustración de las fases de implementación

**Preparación:** Esta fase contempla la socialización de la narrativa de la estrategia, la explicación de los objetivos, reglas y roles dentro del entorno gamificado. También incluye la familiarización con las herramientas tecnológicas que se utilizarán, como Genially, Zoom y plataformas de grabación de voz o video.

**Ejecución:** Los estudiantes desarrollan misiones interactivas en clase que simulan contextos comunicativos reales. Cada misión demanda una producción oral específica (monólogos, juegos de rol, entrevistas, entre otros) que es grabada o realizada en sesiones sincrónicas. El docente acompaña activamente el proceso, guiando, motivando y retroalimentando a los participantes.

**Evaluación formativa y retroalimentación:** A lo largo del desarrollo de la estrategia, se aplican instrumentos de evaluación como rúbricas y retroalimentación oral. Esto permite el monitoreo continuo del progreso de los estudiantes y el ajuste de las actividades según las necesidades detectadas.

**Cierre y reflexión:** La estrategia culmina con una misión final que integra los aprendizajes desarrollados. Posteriormente, se realiza una reflexión conjunta mediante una actividad de metacognición, donde los estudiantes evalúan sus avances, retos y aprendizajes en cuanto a su competencia oral.

### Mediaciones pedagógicas

**Mediación docente:** El rol del docente es clave como facilitador del aprendizaje. Acompaña, retroalimenta y genera oportunidades reales de práctica oral, respetando los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

**Mediación tecnológica:** Se utilizan herramientas interactivas como Genially para presentar las misiones, y plataformas como Meet o Padlet para la entrega de producciones orales. Estas tecnologías permiten crear entornos accesibles, flexibles y motivadores.

**Mediación material:** Se incluyen recursos de apoyo como guías de pronunciación, vocabularios temáticos, rúbricas de evaluación y plantillas de planificación oral para



preparar intervenciones más efectivas.

### Evaluación de la competencia oral

La evaluación se centra en el desarrollo progresivo de la competencia oral en términos de fluidez, pronunciación, corrección gramatical, amplitud léxica e interacción comunicativa.

Esta se realiza mediante:

1. Rúbricas de evaluación oral aplicadas en diferentes momentos del proceso.

**Tabla 4. Rubrica de evaluación aplicada a las misiones orales**

Criterio	Excelente	Satisfactorio	Básico	Insuficiente
<b>Fluidez</b>	Habla con naturalidad, sin pausas que interfieran en la comunicación.	Habla con algunas pausas, pero se comunica con efectividad.	Pausas frecuentes que afectan la fluidez y comprensión.	Dificultad para mantener una conversación comprensible.
<b>Pronunciación</b>	Pronunciación clara y precisa, con entonación adecuada.	Pronunciación generalmente clara con pocos errores que no afectan la comprensión.	Errores de pronunciación frecuentes que dificultan la comprensión.	Pronunciación inadecuada que impide la comprensión.
<b>Corrección Gramatical</b>	Usa estructuras gramaticales variadas con precisión.	Comete errores gramaticales menores que no impiden la comunicación.	Errores gramaticales frecuentes que afectan la claridad del mensaje.	Errores gramaticales constantes que impiden la comunicación.
<b>Vocabulario</b>	Utiliza un vocabulario amplio y pertinente al contexto.	Utiliza vocabulario adecuado, aunque algo limitado.	Vocabulario limitado, con uso repetitivo o inadecuado.	Muy poco vocabulario, con errores constantes.
<b>Interacción Comunicativa</b>	Participa activamente, mantiene el diálogo e inicia intercambios.	Participa en la conversación y responde adecuadamente.	Participa de forma pasiva y con dificultad para mantener la interacción.	No logra sostener una interacción comunicativa mínima.

2. Autoevaluaciones y coevaluaciones que promueven la reflexión metacognitiva.

3. Seguimiento docente continuo a través de retroalimentación oral y escrita.

De este modo, la estrategia pedagógica se configura como un proceso integral, que articula narrativa, recursos, mediaciones y evaluación en función del desarrollo de la oralidad en inglés. Esta propuesta responde a la necesidad de promover aprendizajes significativos, motivadores y contextualizados en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües.

En conclusión, al transformar la práctica oral en una aventura intergaláctica con objetivos claros, recompensas significativas y oportunidades colaborativas, "The Voice Galaxy" ofrece una solución robusta y atractiva para el desarrollo de la competencia oral en inglés. Esta estrategia de Aprendizaje Gamificado Situacional responde de manera efectiva a los desafíos intrínsecos y extrínsecos en estudiantes adultos virtuales, promoviendo la fluidez, precisión y confianza necesarias para la competencia oral en inglés como lengua extranjera (ILE).

## Capítulo V: Conclusión

Esta investigación tuvo como propósito diseñar una estrategia pedagógica basada en el aprendizaje gamificado situacional que fortalezca la interacción oral en inglés como lengua extranjera en ambientes virtuales de aprendizaje bilingües con estudiantes adultos de Languz Education S.A.S., a partir del análisis de los obstáculos intrínsecos y extrínsecos que dificultan su desarrollo oral y de las preferencias metodológicas identificadas

El análisis de datos arrojó hallazgos relevantes sobre las barreras que enfrentan los estudiantes y sus preferencias en el aprendizaje del inglés en entornos virtuales. Entre los principales obstáculos identificados se encuentran la ansiedad, el miedo a cometer errores, la falta de confianza, la escasez de oportunidades para practicar oralmente y la ausencia de retroalimentación efectiva por parte del docente. En cuanto a sus preferencias, los participantes manifestaron mayor afinidad por metodologías activas y lúdicas como la gamificación y los juegos comunicativos que fomentan la participación, aumentan la motivación y disminuyen la ansiedad.

No obstante, se identificó como aspecto crítico la necesidad de hacer explícita la articulación entre la estrategia diseñada y el ambiente virtual de aprendizaje. Para que la propuesta tenga una implementación coherente y significativa, se requiere fortalecer la relación entre los elementos pedagógicos de la estrategia y las características del entorno digital en el que se desarrollará. Esto implica definir con mayor precisión cómo se aprovechan las funcionalidades del ambiente virtual para mediar los procesos de enseñanza-aprendizaje, garantizar la interacción en tiempo real, ofrecer retroalimentación oportuna y proporcionar escenarios comunicativos auténticos que potencien la competencia oral.

Estos resultados evidencian la necesidad de un ambiente de aprendizaje gamificado que atienda tanto las limitaciones contextuales del entorno virtual como los factores afectivos individuales de los estudiantes. Por ello, se diseñó una estrategia que prioriza actividades centradas en la interacción significativa, la práctica oral contextualizada y la retroalimentación oportuna y constructiva. Es fundamental integrar dinámicas lúdicas que respondan a las preferencias expresadas por los estudiantes, además de replantear la estructura y dinámica de las clases virtuales para maximizar las oportunidades de interacción y de retroalimentación docente efectiva.

En este marco, la estrategia de gamificación The Voice Galaxy se presenta como una solución viable y pertinente a los retos pedagógicos identificados. Esta propuesta, desarrollada en Genially, busca fortalecer la fluidez, precisión y confianza en la expresión oral en inglés como lengua extranjera. La propuesta incluye tareas en las que el uso adecuado de estructuras gramaticales sea clave para lograr una comunicación efectiva dentro del juego.

A pesar de la solidez del diseño propuesto, es crucial reconocer las limitaciones de este estudio, ya que cada una abre una puerta hacia futuras investigaciones y mejoras en el campo del aprendizaje gamificado. Una limitación fundamental reside en que este estudio se centró en la fase de diseño de la estrategia. Esto significa que la efectividad de "The Voice Galaxy" en un escenario de aplicación real y su impacto a largo plazo en la competencia oral y en los factores afectivos de los estudiantes no pudieron ser evaluados empíricamente. La validación se basó en una exhaustiva fundamentación teórica y un análisis de necesidades. Para avanzar, sería esencial llevar a cabo una implementación piloto de la estrategia en un entorno educativo real, recolectando datos sobre la experiencia

directa de los estudiantes y los resultados de aprendizaje.

Por otro lado, la fase de recolección de datos estuvo inherentemente influenciada por las dinámicas de la virtualidad y la disponibilidad de los participantes. Esto pudo haber limitado la profundidad y la diversidad de la información cualitativa y cuantitativa obtenida. Para futuras investigaciones, se podría explorar la implementación de herramientas y metodologías que promuevan una interacción más espontánea y rica en el ambiente virtual, como entrevistas semiestructuradas sincrónicas o grupos focales con mayor flexibilidad horaria, para capturar matices que quizás no surgieron en este contexto.

Una última limitación presentada en este proyecto es la homogeneidad de la población. Aunque la población de estudio se centró en estudiantes adultos de una institución específica (Languz Education S.A.S.), esto implica una cierta homogeneidad en la muestra. Esto podría afectar la generalizabilidad de los hallazgos a poblaciones de estudiantes con diferentes perfiles (p. ej., diversos niveles de inglés inicial, antecedentes socioeconómicos o culturales, o provenientes de otras instituciones educativas). Investigaciones futuras podrían beneficiarse de la inclusión de muestras más heterogéneas para validar la adaptabilidad y efectividad de estrategias gamificadas en una gama más amplia de contextos.

Para futuras investigaciones, se recomienda explorar estrategias que faciliten una mayor cercanía con la comunidad de aprendizaje virtual, tales como el uso combinado de herramientas síncronas y asíncronas que mejoren la interacción y el seguimiento. También se sugiere diversificar los métodos de recolección de datos, incluyendo el análisis de interacciones dentro de las plataformas virtuales o el uso de diarios de aprendizaje por parte de los estudiantes. Finalmente, una implementación y evaluación empírica de "The Voice

Galaxy" o estrategias similares sería crucial para validar su impacto directo en el desarrollo de la habilidad oral y en los factores afectivos de los estudiantes.



## Referencias

Abraham, J., Landers, R., & Auer, E. (2020). Gamifying a situational judgment test with immersion and control game elements. *Journal of Managerial Psychology*.

Abrar, M., Fajaryani, N., Masbirorotni, M., Gustin, R. A., & Ningsih, A. W. (2024). *EFL learners' challenges to speak English in online speaking classes: a qualitative inquiry*. *Jurnal Kependidikan*, 8(2), 179–195.

Albarqi, H. M. (2024). The effect of TBLT on EFL learners' oral production: A CAF-focused analysis. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(2), 345–356.

Alhumsi, M. H. (2024). *Challenges of learning speaking skills in online learning environments: A study of Jordanian EFL teachers' perceptions*. *Journal of Education and E-Learning Research*, 11(4), 737–746.

Al-Jarf, R. (2021). EFL speaking practice in distance learning during the coronavirus pandemic 2020-2021. *International Journal of Research-GRANTHAALAYAH*, 9(7), 179–196.

Aratea, M., & Pasubillo, M. (2024). Effects of game-based learning on improving grammar skills of grade 9 students. *Journal of English as a Foreign Language Teaching and Research*. [https://www.researchgate.net/publication/384471846\\_Effects\\_of\\_Game-Based\\_Learning\\_on\\_Improving\\_Grammar\\_Skills\\_of\\_Grade\\_9\\_Students/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/384471846_Effects_of_Game-Based_Learning_on_Improving_Grammar_Skills_of_Grade_9_Students/citation/download)

Bozkurt, A., & Keefer, J. M. (2021). Participatory andragogy: Towards a theory of learning design for digital education. *Asian Journal of Distance Education*, 16(2), 1–20.

Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). Pearson Education.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.

Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Norton.

Bygate, M. (2001). *Speaking*. Oxford University Press.

Bygate, M. (2018). *Learning language through task repetition*. John Benjamins Publishing Company.

Congreso, I., Rojas, M., Moreno, U., Silva, J., & Macias, E. (2023). The Virtual Environments and Platforms in the Teaching of English. ESPOCH Congresses: The Ecuadorian Journal of S.T.E.A.M. <https://doi.org/10.18502/epoch.v3i1.14459>



Cuesta, R. (2020). *Relación profesor-estudiante en entornos virtuales*. Editorial Universitaria.

Cuesta, R., & García, P. (2023). *Capacitación en competencias digitales para adultos en educación en línea*. Ediciones Académicas.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15).

Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language anxiety. In *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 433–450).

Dewaele, J.-M., & Li, C. (2021). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language Annals*, 54(2), 456–473.  
[https://www.researchgate.net/publication/339508599\\_Emotions\\_in\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_A\\_critical\\_review\\_and\\_research\\_agenda](https://www.researchgate.net/publication/339508599_Emotions_in_Second_Language_Acquisition_A_critical_review_and_research_agenda)

Dörnyei, Z. (2019). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition* (2nd ed.)

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.).

Escobar, J. (2021). *Interacción en entornos virtuales y su efecto en la enseñanza de idiomas*. Editorial Universitaria.

Escobar, J., & Vásquez, M. (2021). *Capacitación digital y eficacia de plataformas de aprendizaje en adultos*. Editorial Investigativa.

Faisal, K., Amalia, I., & Suaidi, A. (2023). An analysis of students' ability in constructing conditional sentences (at the eleventh-grade students of SMA Negeri 1 Waringinkurung). *Etmolingual*, 7(2), 164–181. <https://doi.org/10.20473/etno.v7i2.48733>

Fithriani, R. (2018). Communicative game-based learning in EFL grammar class: Suggested activities and students' perception. *Journal of English Education and Linguistics Studies*, 5(2), 171–188. <https://doi.org/10.30762/jeels.v5i2.509>

Flores, R. (2020). *Comunicación digital y análisis en el aprendizaje virtual*. Ediciones Digitales.

García, M. D., & Miller, R. (2019). Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 87–109.

García, L., & Cuesta, R. (2022). *Competencias digitales y rendimiento académico*



en adultos. Editorial Académica.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.

Gee, J. P. (2003). *Video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Heinemann.

Guerra Muñoz, S. E. (2024). *Estrategias de aprendizaje tecnológicas para desarrollar competencias digitales en adultos mayores*. UPEC.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*.

Harrison, A. (2023). Andragogy: Supporting adult learners. *Cognia – Source*.  
<https://source.cognia.org/issue-article/andragogy-supporting-adult-learners/>

Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited.

Hockly, N., & Dudeney, G. (2018). Current and future perspectives on technology-enhanced language learning. *RELC Journal*, 49(1), 23–33.

Hoffmann, L., Ask, T., Sütterlin, S., Lugo, R., & Knox, B. (2023). Gamification is a neuroergonomic approach to improving interpersonal situational awareness in cyber defense. *Frontiers in Education*.

Homner, L., & Sailer, M. (2019). The Gamification of Learning: Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32, 77–112.

Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2), 1–16.

Jiménez Nájera, E. (2023). Aprendizaje autodirigido en adultos: Innovaciones y desafíos. *Observatorio de Innovación Educativa*. <https://observatory.tec.mx/>

Johnson, M., & Woodcock, J. (2018). Gamification: What it is, and how to fight it. *The Sociological Review*, 66, 542–558.

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



Kiryakova, G., Angelova, N., & Yordanova, L. (2014). Gamification in education. In *Proceedings of the 9th International Balkan Education and Science Conference* (pp. 1–5).

Krashen, S. D. (2003). *Explorations in language acquisition and use: Taipei lectures*. Heinemann.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lightbown, P. M. (2021). *Focus on content-based language teaching*. Oxford University Press.

López, J., & Vélez, A. (2020). *Psicología del desarrollo humano: La adultez*. Universidad de los Andes.

Macdonald, K. (2021, March 9). Supporting adult students by providing flexibility and resources. *The Evolution*. <https://evollution.com/attracting-students/accessibility/supporting-adult-students-by-providing-flexibility-and-resources>

Maley, A., & Duff, A. (2005). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Marengo Domínguez, J., & Juanías, J. (2024). Language learning strategies research in English as foreign language contexts: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18, 471–479. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21144>

Martin-Monje, E., Barcena, E., & Read, T. (2014). Peer-to-peer interaction and linguistic feedback in foreign language MOOCs. *Profesorado*, 18, 167–183.

Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2012). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). Jossey Bass.

Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2014). *Adult learning: Linking theory and practice*. Jossey Bass.

Merriam, S. B., & Bierema, L. (2014). *Andragogía y el aprendizaje autodirigido*. Editorial de Educación.

McLeod, S. (2024). Open coding in qualitative research. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org/open-coding.html>

McTaggart, R., & Kemmis, S. (2000). *Participatory action research* (2nd ed.). Sage.

Mohammadabad, M., Jabbar, N., & Shirvani, K. (2024). Identifying Components



of Virtual Learning Culture in Higher Education Institutions. The International Journal of Education and Cognitive Sciences. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.1.7>

Nguyen, T., Netto, C. L. M., Wilkins, J. F., Bröker, P., Vargas, E. E., Sealton, C. D., ... Rosado, J. F. (2020). Insights into students' experiences and perceptions of remote learning methods: From the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 10–22.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nation, I. S. P. (2022). Deliberate vocabulary learning from word cards. In *Learning Vocabulary in Another Language* (pp. 397–432). Cambridge University Press.

Ndlovu, T., & Mhlongo, S. (2020). An investigation into the effects of gamification on students' situational interest in a learning environment. 2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)

Nikolaou, I., Gouras, A., & Georgiou, K. (2019). Gamification in Employee Selection: The Development of a Gamified Assessment. *Organizations & Markets: Policies & Processes eJournal*.

Odinokaya, M., Dashkina, A., Kobicheva, A., Tarkhov, D., & Khalyapina, L. (2020). Developing a Model of Increasing Learners' Bilingual Professional Capacity in the Virtual Laboratory Environment. *Applied Sciences*. <https://doi.org/10.3390/app10207022>

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6.

Reinders, H. (2012). *Digital games in language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.

Reinders, H. (2019). *Innovation in language learning and teaching: The case of flipped classroom*. Palgrave Macmillan.

Riedmann, A., Schaper, P., & Lugrin, B. (2021). Internalisation of Situational Motivation in an E-Learning Scenario Using Gamification

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2021). *Teaching and developing vocabulary: Key issues in the teaching of English as a second or foreign language*. Cambridge University Press.

Rivera, D. (2015). Juegos para la enseñanza de la gramática. [Por favor, proveer editorial o revista, volumen y páginas].

Saito, K. (2022). What characterizes second language comprehensibility? The



contributions of segmentals, word stress, and intonation to judgments of second language speech are significant. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(2), 441–459.  
<https://doi.org/10.1017/S0272263121000270>

Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.

Salinas, J. (2004). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Editorial Universidad de Salamanca.

Sun, Q., & Zhao, R. (2022). The challenges and opportunities of online English language teaching during the pandemic. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), 12–24.

Toda, A., Avila-Santos, A., Oliveira, W., Gasparini, I., Palomino, P., Rodrigues, L., Klock, A., & Isotani, S. (2021). Personalization Improves Gamification. Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction.

Torres, D., Ayastuy, M., Fernández, A., Garrido, J., & Collazos, C. (2024). Enhancing the Adaptive Gamification Process Through User Behavior and Context. *CLEI Electron*.

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education.

Thornbury, S. (2017). *How to teach vocabulary* (2nd ed.). Pearson Education.

Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Ulbricht, V., Pivetta, E., Saito, D., & Almeida, A. (2017). Bilingual and accessible virtual learning environment. 2017 Twelfth Latin American Conference on Learning Technologies (LACLO), 1-4. <https://doi.org/10.1109/LACLO.2017.8120955>

Viana, J. (2021). The challenges of remote learning for emergent bilingual students. *Getting Smart*. <https://givingcompass.org/article/the-challenges-of-remote-learning-for-emergent-bilingual-students>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Zabaleta, E. (2022). *Efectividad en el aprendizaje virtual: Zoom y otros entornos digitales*. Editorial Técnica.

Zhai, Y., & Wibowo, A. E. (2023). Understanding interactional competence in EFL classrooms: A sociocultural perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign*



Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media.

## Apéndices

### **Carpeta de acceso de apéndices :Apéndices Grupo B5 - Propuesta de un ambiente virtual gamificado para fortalecer la habilidad oral en estudiantes adultos”**

El propósito de este acápite es compilar las evidencias para la recolección de la información en carpeta de OneDrive según se comunica a los estudiantes en archivos PDF. Toda la documentación debe subirse para la primera entrega.

**Apéndice A:** Hojas de vida de los investigadores, según el formato dispuesto.

**Apéndice B:** Cartas intencionalidad o aval de las instituciones donde se realiza la investigación o donde se recogen datos/muestras, si aplica.

**Apéndice C:** Formato de consentimiento informado y/o asentimiento (cuando la investigación lo amerite). El consentimiento informado debe contener:

- Riesgos esperados (incluyen riesgos para la salud física, psicológica, y comunitaria).
- Beneficios (para las personas implicadas, o para la comunidad en general).
- Indemnización cuando aplique
- Aclaración que los gastos adicionales corren por cuenta de los investigadores (cuando la investigación lo amerite).
- Respuesta a preguntas (incluye un contacto de los investigadores, mail o teléfono).
- Libertad de retirarse.
- Testigos.
- Entrega de duplicado del consentimiento.
- Contacto en caso de emergencia del participante.
- Formato para menores de 18 años (autorización de los padres).
- Confidencialidad, y los límites de esta.
- Apartado de Autorización para el tratamiento de Datos personales de los participantes en investigaciones.

**Apéndice D:** Instrumentos que aplicarán (Encuestas, entrevistas, etc.)

**Apéndice E:** Declaración de conflicto de interés con firma de los investigadores.

**Apéndice F:** Evaluación por otros comités de ética (Si aplica)

**Apéndice G:** Formato de presentación de proyectos para ser sometidos ante el Comité de ética Institucional de Investigación



**Apéndice H:** Carpeta con instrumentos diseñados. No aplica

**Apéndice I:** Carpeta con evidencias de datos recolectados y análisis de datos. Archivos donde se evidencia la recolección de la información. Por ejemplo, transcripción de las entrevistas, formatos de marcos narrativos, cuestionarios, actividades pedagógicas desarrolladas por estudiantes, notas de campo, diseño de actividades pedagógicas, vídeos, etc. Así mismo, se pueden integrar matrices y resultados arrojados por los programas de análisis de datos.