

La ludificación de Kapp aplicado en el aprendizaje de la producción escrita en inglés

HOP Volumen 24 #1 enero - junio

Kapp's gamification applied to the learning of written production in English



Daniela Fernanda **García Vásquez**
Francy Milena **Ladino Calderón**



HOP Volumen 24 #1 Enero -Junio

Photo By/Foto: *Ground Picture*



De: Planeta Formación y Universidades

HORIZONTES PEDAGÓGICOS

ISSN-I: 0123-8264 | e-ISSN: 2500-705X

Publicación Semestral

ID: [10.33881/0123-8264.hop.24103](https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24103)

Title: Kapp's gamification applied to the learning of written production in English

Título: La ludificación de Kapp aplicado en el aprendizaje de la producción escrita en inglés

Author (s) / Autor (es):

García Vásquez & Ladino Calderón

Keywords / Palabras Clave:

[en]: educative game; language teaching; writing teaching; didactic technique; bilingualism.

[es]: juego educativo; enseñanza de idiomas; enseñanza de la escritura; técnica didáctica; bilingüismo

Submitted: 2022-04-29

Accepted: 2022-06-14

Resumen

El aprendizaje de una lengua extranjera principalmente el inglés, en un mundo globalizado, se convierte en una puerta abierta que brinda acceso a diferentes ofertas en los campos del desarrollo humano tanto profesional, académico, como también el crecimiento personal. Es de este hecho que se busca promover desde niveles educativos iniciales un contacto y un fortalecimiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes en una lengua extranjera evidenciado en las propuestas planteadas por el Ministerio de Educación Colombiano (Cronquist & Fiszbein, 2017) (Enciso Monsocua, Paya Roa & Vargas Ráquira, 2021). El proyecto desarrollado en el presente artículo, cuyo lugar de aplicación correspondió a la institución educativa Chester Palmer School de la ciudad de Barrancabermeja, específicamente el grado tercero de primaria tuvo como propósito principal identificar la influencia de la ludificación en el aprendizaje de la producción en inglés partiendo del interés de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje y de la mano de esta el fortalecimiento de la producción escrita. En el análisis de datos, se encuentra que la ludificación contribuye al replanteamiento de las vivencias de aprendizaje de los estudiantes, un aumento de la autorreflexión como resultado de la interacción con actividades gamificadas, así como el alcance de objetivos específicos propuestos en las actividades de escritura, aumentando el léxico y contribuyendo a la internalización de estructuras gramaticales específicas en la lengua extranjera, inglés. Cabe resaltar la necesidad de establecer límites en la implementación actividades ludificadas evitando que el estudiante pierda de vista el propósito detrás de la actividad y que se convierta para el docente en una actividad de relleno.

Abstract

Learning a foreign language, mainly English, in a globalized world, becomes an open door that provides access to different offers in the fields of professional and academic human development, as well as personal growth. It is from this fact that it is sought to promote from initial educational levels a contact and a strengthening of the communication skills of students in a foreign language evidenced in the proposals proposed by the Colombian Ministry of Education (Cronquist & Fiszbein, 2017) (Enciso Monsocua, Paya Roa & Vargas Ráquira, 2021). The project developed in this article, whose place of application corresponded to the educational institution Chester Palmer School in the city of Barrancabermeja, specifically the third grade of primary school, had as its main purpose to identify the influence of gamification in the learning of production in English, starting from the interest of the students in front of their learning process and from the hand of this the strengthening of the written production. In the data analysis, it is found that gamification contributes to the rethinking of the students' learning experiences, an increase in self-reflection as a result of the interaction with gamified activities, as well as the scope of specific objectives proposed, are contributed to gamification. Regarding writing activities, it was evidenced an increasing of the lexicon and a contributing to the internalization of specific grammatical structures in the foreign language, English. It is worth highlighting the need to establish limits in the implementation of gamified activities, preventing the student from losing sight of the purpose behind the activity and that it becomes a filler activity for the teacher.

Citar como:

García Vásquez, D. F., & Ladino Calderón, F. M. (2022). La ludificación de Kapp aplicado en el aprendizaje de la producción escrita en inglés. *Horizontes Pedagógicos*, 24 (1), [pgln]-32. Obtenido de: <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/2422>

Lic Daniela Fernanda **García Vásquez**,

ORCID: [0000-0002-8877-4945](https://orcid.org/0000-0002-8877-4945)

Source | Filiación:

Universidad de Pamplona

BIO:

Candidata Magister en Educación Universidad de Pamplona, Licenciada en lenguas extranjeras inglés – francés Universidad de Pamplona. Docente del área de inglés en el colegio Aspaen Luis López de Mesa de la ciudad de Barrancabermeja

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

daniela.garcia3@unipamplona.edu.co

Francy Milena **Ladino Calderón**, Mgtr Psi

ORCID: [0000-0003-3513-4992](https://orcid.org/0000-0003-3513-4992)

Source | Filiación:

Universidad de Pamplona

BIO:

Psicóloga, máster en neuropsicología y educación de la Universidad Internacional de la Rioja y especialista en psicología médica y de la salud de la Universidad El Bosque. Docente investigadora de la maestría en educación de la Universidad de Pamplona

City | Ciudad:

Bogotá DC [co]

e-mail:

psifrancyladino@gmail.com

La ludificación de Kapp aplicado en el aprendizaje de la producción escrita en inglés

Kapp's gamification applied to the learning of written production in English

Daniela Fernanda **García Vásquez**
Francy Milena **Ladino Calderón**

Introducción

El progreso de nuestra sociedad globalizada, anexada a la constante necesidad de crecimiento personal y profesional se convierte en un camino que abre las puertas a la búsqueda y aprendizaje de culturas diferentes a la propia, en donde se reconoce la diversidad y genera un pensamiento y razonamiento intercultural, brindando a su paso el acceso a una amplia gama de oportunidades. Es así como el aprendizaje de una lengua extranjera es una herramienta útil para realizar intercambio de conocimientos valiosos para el aprendiz. Ahora bien, el aprendizaje de un segundo idioma, específicamente el inglés, ha tenido un impacto significativo a nivel global, dado que este es considerado un idioma internacional de comunicación y su influencia en los diferentes sectores de la sociedad, como lo son el económico, científico, tecnológico, educativo y de salud han sido significativos. De esta forma, el presente estudio, aborda el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera entendiéndose este como un idioma diferente al idioma materno el cual no es comúnmente empleado en la cotidianidad del aprendiz estableciendo una diferencia en el aprendizaje de una segunda lengua, en donde el idioma se emplea de forma más frecuente y amplia (Lin, 2008).

Como se mencionó anteriormente, debido a la alta influencia del inglés en los diferentes sectores internacionales, programas que buscan promover el bilingüismo dentro de la sociedad colombiana fueron desarrollados, propuestas tales como, el Plan Nacional Bilingüe (2004), el programa de Fortalecimiento al Desarrollo de competencias en Lenguas Extranjeras (2010-2014) dando paso al El Programa Nacional de Inglés Colombia Bilingüe (2014-2018), todos ellos en busca del mejoramiento del aprendizaje y la interacción del inglés convirtiéndolo más allá de ser un idioma extranjero convertirlo en un segundo idioma, sin embargo, los resultados obtenidos no alcanzan las expectativas propuestas por el Ministerio de Educación (Cronquist & Fiszbein, 2017) (Enciso Monsocua, Paya Roa, & Vargas Ráquira, 2021).

Dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, debe ser el principal propósito de los docentes, generar entornos y acercar a los estudiantes al aprendizaje de la lengua de tal forma que estén en la capacidad de utilizar el idioma comunicando ideas y generando un proceso de interacción pleno. Más, para esto, es necesario trabajar de la mano cada una de las habilidades de la lengua abarcando el input, el conocimiento del idioma gracias al acceso al mismo para alcanzar el output, referido a la reproducción o el uso del lenguaje (Villegas, 2016); es entonces en el input donde las habilidades de comprensión como lo son la lectura y escucha son empleadas dando paso a las habilidades de producción, siendo estas la habilidad de habla y el eje central de nuestro estudio, la habilidad de escritura.

En su concepto, la escritura es considerada un proceso completo de comunicación que perdura a través del tiempo y que abarca subprocesos para su creación final permitiéndole alcanzar una comunicación efectiva; así mismo, se conoce como el procedimiento bajo el cual se alcanza y se completa un texto dirigido mediante un proceso cognitivo consciente que adopta diferentes reglas gramaticales aplicadas por el emisor, generando un mensaje comprensible para el receptor. Dentro de la escritura, se encuentra el proceso de planificación o lluvia de ideas, en donde se identifican los elementos del mensaje, seguidamente, la escritura o la redacción, conectando las ideas de forma clara y comprensible acerca de lo que se escribe, para concluir con la revisión y evaluación, siendo sometido el texto a un proceso de reflexión con referencia a sus ideas, estructura dentro de ésta y finalmente su publicación (Arias Moya, 2017; Chinga Alejabo, 2012).

De igual forma, la producción escrita en un idioma extranjero es una tarea que pone en evidencia aspectos claves como la capacidad de apropiación de un vocabulario específico y la implementación o uso del vocabulario de forma correcta dando paso a la transmisión de mensajes que integran la lengua extranjera y que son comprensibles por su receptor, llevando a cabo, tal como menciona (Figari y Escala, 2010) tres subprocesos: planificar, redactar y por último revisar y evaluar, procesos muy estrechos a los mencionados por (Arias Moya, 2017 y Chinga Alejabo, 2012.)

Con base en lo anterior, y entendiendo la importancia que tiene el inglés en el mundo globalizado y gracias al desarrollo que se da en la región de Santander, específicamente en Barrancabermeja, por ser distrito capital y principal exportador de petróleo, el colegio Chester Palmer, a partir del año 2018, optó por enseñar el inglés no de forma general, sino dividiéndolo en sus cuatro habilidades: Speaking, (habla), Listening (escucha), Reading (lectura) y Writing (escritura); esta estrategia, buscaba potencializar y permitir una mayor inmersión de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje a su vez que se mejoraban los resultados con respecto a las pruebas que se aplican tanto internas, nacionales, como externas, internacionales.

En esta misma línea de ideas, dentro del aula de clase de la asignatura de writing, para con los estudiantes de tercer grado del instituto Chester Palmer School – Barrancabermeja, se observa dificultad en el proceso de aprendizaje de la escritura en inglés, en un primer momento a través del bajo interés de los estudiantes para con la asignatura “writing” en donde las estructuras y estrategias para producciones textuales son explicadas, seguido del bajo interés frente a las temáticas implementadas concluyendo entonces con una limitada elaboración de oraciones que permitieran evidenciar sus ideas y opiniones frente a las situaciones planteadas en clase. De lo anterior, se llega a considerar que, dada la rigurosidad del proceso de escritura en referencia a la apropiación de elementos estructurales, este ejercicio se transforma una actividad compleja para el aprendiz (Rosales & Álvarez, 2015),

Desde allí, se da la búsqueda de una estrategia pedagógica adecuada para los estudiantes y atractiva para el proceso de aprendizaje de escritura en inglés, dando como resultado la ludificación, entendida como la implementación de elementos de juego en contextos no lúdicos (Kapp, 2012) integrando actividades que promueven la resolución de problemas y que generan en los individuos un aumento de motivación debido a factores internos o externos propios de la actividad y el desarrollo de la autonomía frente al proceso que se implementa. De esta forma, se incrementa el “querer aprender”, caracterizado a su vez por la transformación de experiencias casuales en experiencias significativas que fortalezcan el aprendizaje manteniendo una calidad didáctica dentro del proceso que se lleva a cabo.

Durante los últimos años, la gamificación ha abordado en gran manera el sector educativo, reconociendo la influencia y los resultados efectivos dentro del proceso de aprendizaje, por medio de la cual, los individuos pueden disfrutar el aprendizaje y su propio desarrollo dentro del mismo; Con esta misma premisa, se define la ludificación como “la utilización de mecanismos, la estética y el uso del pensamiento, para atraer a las personas, incitar a la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas” (Kapp, 2012) así como desarrollar y aumentar el compromiso de los estudiantes frente a su propio proceso de aprendizaje del idioma inglés (Gamboa Camacho, 2019), al tiempo que de forma intrínseca aumenta la motivación potencializando las actitudes y aptitudes, estimulando y activando las habilidades propias de los estudiantes y las metodologías bajo las cuales las temáticas de clase son impartidas.

A través de la implementación de elementos de juego integrados en las temáticas de clase, se puede generar en los estudiantes una motivación intrínseca resultante del pensamiento de juego que les permite desarrollar habilidades y destrezas propias del área para el alcance de los objetivos académicos. Tal como lo presenta (Mateus, 2015) en su estudio “Mejoramiento de la producción textual en inglés”, a partir de implementación de características de juego en las de clase se obtiene aumento respecto a la escritura y el proceso de aprendizaje, tomando el aprendizaje un mayor significado permitiendo que el conocimiento sea “útil y valioso”.

Dentro del aprendizaje de una lengua extranjera, las experiencias de adquisición de conocimiento tienen un valor agregado con base en la forma de presentar y evaluar el conocimiento. Por medio de la selección correcta de elementos de juego y la creación de experiencias significativas de aprendizaje de la mano de un input ligado a las temáticas en desarrollo el pensamiento del individuo será transformado de un aparente y sencillo juego, hacia una mentalidad constructiva más elaborada, permitiéndole así mismo, estar a cargo y ser consciente de su propio proceso de producción mientras la motivación intrínseca es fortalecida y desarrollada. (Figuerola y Flores, 2015), destaca entonces en su estudio, “Using Gamification to Enhance Second Language Learning”, que es a través de la correcta combinación de la gamificación junto con las estrategias de aprendizaje como se alcanzará la adecuada motivación que permita el aprendizaje eficaz por parte del estudiante resultando en la creación de producciones escritas estructuralmente correctas.

A partir de lo anterior, se destaca entonces que la gamificación contribuye al desarrollo de cambios en la actitud, comportamiento y percepción de diferentes actividades siendo el resultado de la implementación de elementos de juego incluidos dentro de estos encuentros y que se utilizan bajo objetivos específicos entendidos por el individuo y al contacto y la interacción con espacios gamificados que tienen como propósito principal la solución de situaciones específicas. De esta forma, se buscó identificar la influencia de la ludificación de Kapp en el aprendizaje de la producción escrita de los estudiantes, así como

la elaboración y evaluación de una propuesta pedagógica ludificada en la enseñanza de la producción escrita en inglés.

Metodología

Enfoque y diseño de la investigación

El presente estudio se rigió bajo un enfoque de tipo cualitativo, generado a partir de la experiencia del investigador y permitiendo una mejor comprensión por medio de la exploración en el entorno de estudio (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014). En su diseño de investigación se toma en cuenta la investigación acción partiendo de las características establecidas por (Kemmis y Tamaggart, 1988), el cual surge a partir de la práctica, se transforma y durante este proceso se comprende, implica durante su proceso actores del entorno propio, analizando de forma crítica el actuar de los individuos para dar nuevamente inicio proceso de acción.

Fase de la investigación

Siguiendo la fase de investigación, se adopta el espiral de ciclo presentado por Kemmis (1989) organizado en cuatro fases.

Tabla 1 Espiral de Kemmis (1989)

Fase	Objetivo
Planificación	<ul style="list-style-type: none"> Recolección de información referente a la ludificación de Kapp en el aprendizaje de una lengua extranjera contribuyendo a la elaboración. Diseño de los instrumentos de recolección, plan diagnóstico. Diseño de estrategias ludificadas.
Acción	<ul style="list-style-type: none"> Implementación de los instrumentos de recolección (Análisis de datos, entrevista, grupo focal). Presentación e implementación de las actividades ludificadas para su desarrollo.
Observación	<ul style="list-style-type: none"> Identificación de situaciones y beneficios de la ludificación respecto a diferentes estrategias ludificadas. Identificación de resultados de los estudiantes frente a las actividades ludificadas, así como al avance de la producción escrita en cuanto a comprensión y uso del léxico y estructuras adquiridas durante el proceso Comentarios obtenidos en los diarios de campo frente a cada una de las actividades gamificadas.
Reflexión	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la información recolectada en los documentos útil para la elaboración de las actividades gamificadas. Elementos positivos y negativos de cada una de las sesiones. Análisis de comentarios de las docentes participantes frente al desarrollo de las actividades ludificadas y el alcance de los objetivos propuestos para la sesión en cuanto a procesos escritos.

Fuente: Elaboración propia

Durante el desarrollo de la investigación, este espiral de ciclo contribuyó a la elaboración y el análisis de una estrategia pedagógica ludificada que permitió identificar de forma más cercana la influencia de la ludificación de Kapp (2012) para el aprendizaje de la producción escrita en inglés. La primera fase, planificación, desarrollada a partir de la entrevista y el grupo focal permitieron identificar las actividades ludificadas más significativas a implementar dentro de la propuesta pedagógica

ca ludificada. La acción, desarrollada por medio de la aplicación de la propuesta pedagógica con actividades gamificadas, siguiendo con la fase de observación, por medio del diario de campo del docente y finalmente el proceso de reflexión, obtenido del nivel de síntesis. Este proceso se repitió en tres ocasiones, en donde a partir del nivel de reflexión, se generaba nuevamente la planificación de futuras actividades gamificadas, teniendo en cuenta el contenido y la temática seleccionada para el estudio.

Población

La investigación se dirigió a una población de estudiantes del grado de tercero del colegio Chester Palmer School, institución de carácter privado con énfasis en la enseñanza bilingüe. Los participantes fueron seleccionados a partir de criterios específicos presentados a continuación resultando en un total de 23 estudiantes participantes y docentes participantes, 2.

1. Los participantes tienen un rango de edad entre 7 a 9 años.
2. Los estudiantes cursan el grado tercero de primaria en la institución Chester Palmer.
3. Al inicio de la temática se desarrolla un test diagnóstico que mide el nivel general de los estudiantes frente al conocimiento del inglés como lengua extranjera, siendo este también un requisito de participación
4. Docentes del área de inglés del nivel de tercero de primaria.

Categorías

1. **Ludificación**, correspondiente a la primera categoría referente a la implementación de elementos de juego dentro de las actividades que motivan y promueven dentro del individuo una participación, interacción y logro de objetivos propuestos para la solución de problemas incrementando su aprendizaje bajo estas estrategias, en de ambientes no lúdicos generando experiencias de aprendizaje significativas (Kapp, 2012; Zambrano-Álava, Lucas-Zambrano, Luque-Alcívar, & Lucas-Zambrano, 2020)
2. **Producción escrita**, referente a la apropiación y puesta en práctica de diferentes reglas gramaticales unidas a través de pasajes sencillos o que requieren mayor complejidad (LlumiQuinga Sun-taxi, 2020), los cuales integran no solo aspectos gramaticales, sino también competencias lingüísticas y pragmáticas que establecen una conexión con el aprendizaje de la lengua extranjera (LE). Presentándose, dentro de la producción escrita en LE dos tipos de procesos; producción de tipo producto, enfocada en la evidencia del conocimiento de la lengua, y, por otro lado, producción de tipo proceso, evidenciando la interacción del individuo con la lengua basado en aspectos motivantes y que permiten aplicar los conocimientos adquiridos (Porras Pulido, 2012).

Subcategorías

1. **Mecanismos de juego**: uso de elementos de juego, acciones, sistemas, comportamientos que guían y permiten al estudiante alcanzar logros propuestos transformando el entorno a través también de mecanismos de participación, tales como puntos, tablas, medallas, todas ellas relacionadas estrechamente con la motivación y el logro (Perdomo Vargas & Rojas Silva, 2019; Kapp, 2012; Sicart, 2008).

- 2. Estética:** el arte visual, aquello bello en la parte artística, siendo el referente de una buena ilustración, permitiendo al espectador una mejor recepción del mensaje, a partir de los colores, música, que permitirá un resultado satisfactorio. (Torres-Toukourmidis & Romero-Rodríguez, 2018).
- 3. Motivación,** generada por el deseo de alcanzar o cumplir una actividad estrechamente ligada por el interés obtenido de la misma, presentándose tanto intrínseca, propia del individuo caracterizada por ser espontánea, como extrínseca, propiciada por factores externos que guían al individuo al desarrollo de actividades específicas.
- 4. Promoción del aprendizaje,** proceso generado a partir de la interacción del conocimiento con situaciones específicas relacionadas al entorno y que se pueden convertir en situaciones significativas, en donde el estudiante le da sentido al conocimiento generando así un conocimiento real y significativo (León, 2014).

Instrumentos de recolección

El proceso de recolección de información se llevó a cabo a partir de la aplicación de cuatro instrumentos, el primero corresponde al análisis de documentos, implementado al inicio de la investigación, con aras a identificar la influencia de la ludificación en el campo educativo dentro del aprendizaje tanto a nivel nacional como internacional, específicamente en el aprendizaje de una lengua extranjero en niños de primaria. Como segundo, la entrevista semiestructurada, organizada en once preguntas y dirigida a la docente de la asignatura de writing permitiendo identificar sus presaberes frente a esta nueva estrategia de aprendizaje y así poder identificar y brindar herramientas que contribuyan en su proceso de enseñanza y faciliten el aprendizaje de los estudiantes.

El tercer instrumento corresponde al grupo focal desarrollado con 12 estudiantes divididos en dos grupos y cuyo encuentro se desarrolló en dos ocasiones. La primera desarrollada por medio de un encuentro remoto con estudiantes que pertenecen a la institución y cuya asistencia a la misma se realiza de forma virtual, y el segundo grupo con estudiantes que asisten de forma presencial a la institución. El objetivo de este instrumento fue, por medio de la implementación de diferentes actividades gamificadas en el encuentro, identificar las más atractivas para los estudiantes y que se utilizaron para la creación de una propuesta pedagógica desde la ludificación de Kapp. El segundo momento se llevó a cabo al final de la aplicación de la propuesta pedagógica para identificar la influencia de las actividades gamificadas frente a su aprendizaje. Cada grupo focal se organizó en seis momentos que permitieron recolectar información vital para la elaboración de un plan de aprendizaje gamificado y finalmente para la evaluación del mismo, reconociendo las estrategias más llamativas para los estudiantes. El diario de campo, último instrumento, aplicado al docente y dividido en tres momentos, descriptivo, narrando los momentos y eventos de la clase; argumentativo, organización de la acción y posibles efectos del proceso; Finalmente, nivel de síntesis enfocado a la reflexión y futura transformación.

El proceso de validación para estos instrumentos fue desarrollado por dos docentes de lenguas extranjeras con conocimiento en investigación, dos docentes con maestría en inglés para el aprendizaje, un docente con maestría en TIC aplicadas a la educación y un docente con maestría en Educación y psicopedagogía, quienes a partir de una revisión, presentaron observaciones y sugerencias que permitieron el perfeccionamiento de la estructura de los instrumentos y el vocabulario utilizado en los mismo para una mejor comprensión e implementación.

Resultados y discusión.

Ludificación

Abordando la primera categoría del estudio, se realiza el proceso de análisis teniendo como base la información recolectada en los instrumentos: 1. Matriz de análisis, estructurada y aplicada por la investigadora 2. Entrevista semiestructurada. 3. Grupo focal, aplicado a los estudiantes del curso de tercero y 4. Diario de campo, aplicado y desarrollado por la docente participante y docente participante investigadora. Cabe resaltar que tanto la matriz de análisis y los demás instrumentos fueron organizados de acuerdo con las categorías del estudio previamente mencionadas y los aportes a cada una de ellas a mencionar a continuación.

El análisis de los documentos resalta la implementación de la ludificación dentro de los entornos educativos guía a los estudiantes al alcance de un proceso de aprendizaje real y autónomo gracias a las estrategias de feedback que se ofrece al final de las actividades. Lo anterior, ratifica lo mencionado por Kapp (2012) acerca de la transformación del aprendizaje momentáneo al alcance de un aprendizaje significativo frente a cualquier situación que se presente gracias a sus elementos y mecanismos de juego. Así mismo, se corrobora lo mencionado por (Perdomo Vargas & Rojas Silva, 2019) quienes concluyen que el uso de esta estrategia mejorar la experiencia de aprendizaje y aún más, establecer un cambio conductual en el estudiante, lo cual se evidencia en el diario de campo de la docente mencionando

“Generalmente, al momento de desarrollar actividades de este tipo, los estudiantes se sienten más en confianza para interactuar y responder sus preguntas, la posibilidad de interactuar y validar las respuestas con sus compañeros les permite tener más seguridad al seleccionar alguna respuesta y dado el caso que esta no sea correcta, se animan entre ellos para intentar de nuevo el ejercicio”

En este mismo sentido, la ludificación se convierte en un elemento transformador y catalizador de cambios tanto en el entorno como se mencionó anteriormente, así como también en el aspecto social. Los estudiantes presentan mayor empatía e interacción durante el desarrollo de las actividades gamificadas hacia sus compañeros de clase, tal como mencionó un participante en el desarrollo del grupo focal “porque los niños pueden interactuar y hacer el trabajo más rápido.” Al establecerse un canal de comunicación con sus pares se alcanza lo manifestado por (Romero-Rodríguez, Torres-Toukourmidis, & Aguaded, 2017) “La ludificación se identifica como catalizador del cambio social al otorgar un carácter interactivo y transversal a las experiencias que constituyen el ámbito de la educación ciudadana”.

(Toapanta Iza y Yépez Pullopaxi, 2021) afirman que “La gamificación permite desarrollar las habilidades intra e interpersonales del estudiante tales como colaboración y resolución de conflictos” y es este también uno de los resultados obtenidos en el grupo focal en donde queda evidenciado el compañerismo y la cooperación entre estudiantes con el propósito de alcanzar y solucionar los objetivos propuestos para cada una de las actividades y retos establecidos al inicio de cada actividad, “Esa es la forma de uno tener información mucho más rápido, uno si alguien le dice algo sobre el tema que uno no sabe, uno lo puede saber.” * “porque los niños pueden interactuar y hacer el trabajo más rápido.” Al establecerse un proceso de comunicación e interacción se fomentan y desarrollan habilidades intra e interpersonales.

En entonces importante resaltar la necesidad de hacer hincapié en el efecto transformador de la ludificación dentro de las aulas de cla-

se convirtiéndolas en entornos cálidos y propicios para el aprendizaje a través de interacciones inmediatas y basadas en sus intereses, por lo tanto, ésta ya no es percibida como una actividad de simple juego sino como una herramienta que contribuye al aprendizaje y a la construcción de conocimiento.

Siendo así, se corrobora lo anterior con lo concluido por Flores, (2015) quien menciona que “A través de la ludificación el educador es capaz de crear experiencias significativas que se alejarán de una mentalidad de pensamiento de juego a una mentalidad tecno-constructivista” y lo obtenido en el grupo focal por parte de los estudiantes “Los juegos son importantes y aprendemos para estudiar” “Te puedes divertir mientras aprendes”, Es por medio de estas actividades que los estudiantes adquieren y fortalecen no solo el proceso de recolección de información tal como vocabulario, estructuras y demás sino que se divierten durante su desarrollo.

Mecanismos de juego

Abordando los mecanismos de juego desde la ludificación, los autores coinciden en que estos se convierten en “elementos” transformadores de cambio de comportamiento estrechamente relacionados con el proceso de aprendizaje y el alcance de objetivos de clase permitiendo un análisis y una evaluación formativa con estándares elevados estrechamente entrelazado con el aumento de interacción del estudiante para con el idioma extranjero (Flores, 2015).

Esta afirmación, pudo ser validada en el diario de campo donde se registró el mecanismo de juego “asignación de puntos” para las actividades de escritura en menor tiempo, los resultados fueron positivos dado que cuando se asignaba este mecanismo a la actividad los estudiantes no solo alcanzaban la solución del ejercicio, sino que podían evidenciar un avance en el proceso de aprendizaje de vocabulario a ser aplicado en la actividad de producción escrita. Dentro de esta subcategoría se debe mencionar la importancia del reconocimiento de objetivos de aprendizaje que pueda conectar la actividad con el conocimiento, afirmando esto lo mencionado por (Ibáñez, 2019): “conecta a los alumnos con los conocimientos a través de mecanismos capaces de atraer y mantener su atención” así como también por la docente en el diario de campo “Es necesario establecer de forma clara los objetivos para que los estudiantes puedan reconocer los resultados que adquirirán al final de las actividades, esto les permitirá identificar el avance del proceso.”

Estética

En cuanto a la estética se pudo observar su influencia frente a la percepción que se tiene de la actividad gamificada en general, debido a que los elementos presentados en ella contribuirán al aumento de participación o contrario a esto su rechazo. Bien menciona la docente en el diario de campo

“Lo visual influye significativamente en la participación de los estudiantes, al igual que la selección de estrategias, ciertas actividades son más atractivas para algunos estudiantes, el punto no es crear material muy cargado visualmente, pero si es necesario, relacionar estas partes con entornos o características de ambientes bajo las cuales el estudiante pueda interactuar aún más.”

Bajo esta misma premisa, (Cadavid y Gómez, 2015) concuerdan en que “las estéticas describen la experiencia del usuario dentro del juego, en otras palabras, las respuestas emocionales que son provocadas ta-

les como regocijo, tristeza, compañerismo, etc”. La correcta selección de cada una de los elementos que acompañaran la actividad ludificada, aún enfocada a la producción escrita, brindará un valor añadido al proceso de aprendizaje, es ésta el detonante final; por lo tanto, si desde un inicio los estudiantes no se sienten atraídos a lo desarrollado, el resultado último no tendrá el mismo valor.

Motivación

La motivación tomada desde la ludificación aborda dos aspectos vitales, la motivación intrínseca, aquella que nace del sujeto bajo su propio dominio y la motivación extrínseca, emociones estrechamente ligadas a la actividad o tarea que se desarrolla en el momento (García Bacete & Doménech Betoret, 1997). Dentro del estudio y el análisis de las actividades consignado en el diario de campo se identificó de forma significativa una influencia mayor por parte de la motivación extrínseca teniendo en cuenta los aspectos visuales y que éstas actividades estaban estrechamente ligadas a los intereses de los estudiantes. Lo anterior se observa en los comentarios de los estudiantes quienes manifiestan que: ““A mí me gusta cuando hacemos juegos y podemos practicar” así como “Me gusta desarrollar actividades de juego”.

De la misma forma, por parte de la información consignada en los diarios de campo se encuentra lo mencionado por la docente, quién indica: “En la implementación de estas actividades, varios estudiantes que casi no encienden la cámara y trabajan en clase, al implementar estos ejercicios eran los primeros en participar, y esto era genial porque ellos querían participar.” Y por otro lado la docente participante dos mencionó también: “Al implementarse las actividades de trabajo en equipo, los estudiantes se mostraban muy animados, participaban en mayor frecuencia.” Finalmente, de acuerdo a Cáceres (2021) del instrumento matriz de análisis, “facilita en el proceso de enseñanza, aprendizaje del idioma, y a su vez estos generan interés en el aprendizaje de los estudiantes” Por medio de la correcta identificación de actividades gamificadas, se estimulará al estudiante de forma constante y se podrá alcanzar un aumento temporal durante el proceso.

Promoción del aprendizaje

Como última subcategoría, se denota frente a la promoción del aprendizaje que existe un aumento revelador del compromiso de los estudiantes frente a sus propias actividades, de la mano de la responsabilidad, el desarrollo de la autonomía y liderazgo. Dentro de los resultados obtenidos, se destaca por parte de las docentes en el diario de campo que “Estas actividades le permiten retener mucho la información que trabajan, la competitividad les permite grabar las respuestas y a futuro desarrollarlas con muy baja dificultad.” La exposición constante al conocimiento genera en los estudiantes un aprendizaje intrínseco revelado en las oraciones escritas, bien lo destaca (Cerde Solís, 2018) cuando expresa:

“al estimular en los estudiantes su natural predisposición a la competición a través de la participación en espacios gamificados, de una manera estructurada, se logra una atractiva y motivada interacción entre el estudiante y el proceso de aprendizaje de reglas para el uso del idioma inglés en la producción escrita”

Allí, los estudiantes acceden al conocimiento sin un número de oportunidades desde un análisis constante del proceso y en el caso actual de la estructura gramatical trabajada brindándoles también una evaluación y un feedback real del proceso el cual puede ser puesto a prueba en un sinfín de intentos, tal como lo mencionan los participan-

tes: *“La materia de writing podemos aprender jugando y aprender nuevas palabras en clase, solo que la hacen 10 veces, sin veces más divertidas.” * ““Yes, porque es que yo un día no sabía que era y entonces eh lo que hicimos ayer me ayudo para hacer lo de hoy.” Adicional a esto, se encuentra en la matriz de análisis información valiosa para con esta subcategoría presentada en tabla número 2.

Tabla 2 Ludificación, extractos de análisis

Nombre	Extracto
Nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje a partir de la gamificación	“al emplear la gamificación como estrategia motivacional se evidencian aspectos positivos dentro del aula, tales como trabajar de manera autónoma y cooperativa, solucionar retos, respetar y escuchar los diferentes puntos de vista y relacionar conocimientos existentes para construir nuevos conocimientos.” (Fonseca Mantilla, 2019)
Gamificando documentos y escritura para un aprendizaje activo de la paleografía y La diplomática en tiempos de pandemia	“En definitiva, la aplicación de la gamificación refuerza un aprendizaje activo, más autónomo, genera competitividad y colaboración, y conecta a los estudiantes en el espacio presencial, y también en el virtual.” (Cabaniillas, 2021).

Fuente: Elaboración propia

Se concluye entonces que es a través de la práctica y el constante acceso al conocimiento por medio de las actividades ludificadas que los estudiantes aumentan su seguridad frente al conocimiento adquirido con la posibilidad de fortalecer a través de la práctica constante y el feedback como se contribuye a la promoción del conocimiento, esto bajo la premisa que, es a través de la transformación del aprendizaje como se generan experiencias ricas en aprendizaje con un mayor impacto y una mejor retención (Kapp, 2012).

Tomando en consideración los resultados obtenidos frente a la categoría de ludificación, se concluye que la ludificación, más allá de ser percibidos como juego, aborda una detallada selección y verificación de mecanismos de juego y la estética para entonces poder llevar a una influencia elevada dentro de la creación de las actividades gamificadas, aumentar así la participación, y la motivación que guiarán a la promoción del aprendizaje. Es entonces, cuando se obtiene un aprendizaje significado debido a la interacción y producción eficaz no solo dentro sino también fuera del aula de clase.

De tal forma, la ludificación permite la colaboración y fomenta el trabajo en equipo de forma efectiva ya sea en pareja o grupal durante los momentos en los que la ludificación es implementada; la misma contribuye al logro de objetivos propuestos para las temáticas y las actividades realizadas en clase que buscan el alcance y la consolidación de la habilidad y el dominio del tema en el idioma extranjero. Además de esto, los estudiantes pueden identificar el progreso de su propio proceso de aprendizaje al ser capaz de responder y participar de forma escrita utilizando el vocabulario compartido por el docente. Durante la aplicación de estos dos instrumentos, se identificó una subcategoría emergente, referente al trabajo colaborativo, manifestado en las respuestas brindadas por el docente al igual que por los estudiantes, en donde se percibe de forma general una mejor participación y motivación frente a las actividades que se desarrollan,

Producción escrita

En aras de identificar la influencia de la ludificación en el aprendizaje de la producción escrita en inglés, se crea de una propuesta pedagógica que integra actividades ludificadas que contribuyen a los estudiantes al mejoramiento de su producción escrita tanto para el acceso al conocimiento en cuanto a vocabulario y aspectos gramaticales, así como también a su proceso de producción en cuanto a la creación de ideas y oraciones más estructuradas.

Con tal fin, se toma en consideración la información los resultados obtenidos en la matriz de análisis y la entrevista semiestructurada para la elaboración de un primer encuentro que busca identificar las estrategias más apropiadas y acordes al nivel y el contenido a trabajar, ya que a la luz de los resultados obtenidos por Anzola (2017), por medio de la gamificación los estudiantes pueden fortalecer su proceso de escritura de forma progresiva y consciente, se establece un primer contacto haciendo referencia a un test diagnóstico desarrollado por los estudiantes del curso tercero, esto buscando identificar el nivel en el cual se encuentran los estudiantes frente a los exámenes internacionales aplicados dentro de la institución cumpliendo a un requerimiento y seguimiento por parte de la coordinación de bilingüismo de la institución.

El desarrollo del test aborda las habilidades de la lengua y el uso del inglés en sus cuatro habilidades, listening, reading, speaking y writing. Dentro de los resultados obtenidos de 1 a 100% , se encuentran en el rango mínimo de 1 a 10% un total de 1 estudiante y el máximo 90 a 100% 1 estudiante, variando así su mayoría entre un 27% , 40% y 70%, de los cuales la habilidad con menor número de puntuación corresponde a writing para un total de 37 estudiantes.

Con esta información en mente, se da inicio a la elaboración de la propuesta pedagógica tomando en consideración los resultados obtenidos en el análisis de documentos frente a las estrategias ludificadas y los aspectos de mejora recomendados por los diferentes autores. El proceso de elaboración del primer encuentro gamificado “grupo focal” permite identificar la importancia de los aspectos visuales con relación a las actividades ludificadas, su diseño, al igual que como el reconocimiento de las estrategias más atractivas en cuanto a mecanismos de juego.

La propuesta pedagógica abordó como temática principal el tiempo futuro “will” cuyo objetivo final correspondió a la creación de un comic que evidenciara el uso del vocabulario, la creatividad y las estructuras gramaticales. Con base en esto, la propuesta pedagógica fue organizada en tres sesiones principales, cada una con cinco momentos de los cuales dos de ellos habían sido ludificados y el último momento de la sesión permitía al estudiante generar oraciones cortas haciendo uso de lo aprendido y presentado en clase.

Esta temática fue abordada durante un mes y reforzada a través de las habilidades de la lengua, reading, listening y speaking que permitían al estudiante continuar adquiriendo y apropiándose del input, vocabulario y estructuras, para entonces comprenderlo y reproducirlo. Estas reuniones y estrategias ludificadas fueron evaluadas de forma sistemática a través del desarrollo del diario de campo completado de forma responsable por las docentes participantes y cuyas actividades gamificadas eran testeadas durante las clases previas a la sesión final, permitiendo realizar el proceso de análisis seleccionado para la investigación, siendo la planificación, la acción, la observación y finalmente la reflexión una oportunidad de mejora para cada sesión futura.

Tabla 3 Diseño de propuesta ludificada

Sesión.	1	2	3
Temática	Identificación del tiempo futuro "will"	Interacting with my future character.	My magic character / Comic time.
	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación e identificación de la estructura y sus partes. "Catch me if you can" - Explicación de la temática "Let's get to know it" - Discriminar la forma del verbo de acuerdo con la imagen y la oración. "Am I the one?" - Identificación y creación de oraciones de acuerdo con la imagen. "This will be me" 	<ul style="list-style-type: none"> - Presentación de medallón de la semana. "My award" - Afianzado mi conocimiento "Can you tell me the future?" - Identifica el vocabulario y la estructura. Hit the ball! - Let's create our character and the things he will say. Picture it. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear oraciones con base a las imágenes. "Discover the sentence" - Repaso de vocabulario y estructuras frente al tiempo futuro. Memory time. - Crea el comic, crea la descripción de tu personaje Art attack!
"Recurso ludificado	Wordwall. Organize the sentence. Liveworksheet.	Genially Phidias (educative platform) Nearpod	Power Point Educaplay/ Wordwall Carboard/Nearpod

Fuente: Elaboración propia

Durante la implementación de la primera sesión, la presentación de la temática del auxiliar "will" fue atractiva para los estudiantes ya que requería de ellos la agilidad para discriminar de forma positiva de la oración estando también escrita adecuadamente. El trabajo colaborativo se destacó durante esta actividad debido a que al presenciar que sus compañeros podían ser atrapados guiaban al estudiante a la selección de la respuesta correcta, haciendo referencia a la subcategoría mecanismos de juego al tiempo. A su vez, a lo largo del encuentro la participación de los estudiantes fue constante y significativa, obteniendo unos primeros resultados enriquecedores.

La elaboración de las producciones escritas iniciales fue corta más permitió al estudiante realizar un primer contacto con la producción de forma digital (oraciones desarrolladas en el computador) y a mano (escritura al momento de la realización de los dibujos). Resaltando el hecho que los estudiantes no habían tenido contacto con la temática y esta sesión abrió el paso al conocimiento y uso de la estructura con el auxiliar "will" no solo en la habilidad de escritura sino también en las habilidades complementarias, el resultado fue magnífico. La eficacia de las actividades tanto en los aspectos de adquisición del vocabulario inmediato y las estructuras gramaticales, propósito de la primera sesión, son evidenciadas dentro de sus producciones cortas que responden la pregunta de producción.

En la parte final de este encuentro, los estudiantes presentaron un margen de error bajo gracias a la retroalimentación de tipo continua que "ocurre como resultado natural de la interacción dentro del contexto del ambiente de juego" (Kapp, 2012) dentro de la actividad gamificada, obteniendo un rango de calificación y de respuestas satisfactorio junto con los aspectos de mejora, lo que le permite verificar por qué y en qué se equivoca. Con lo anterior, al momento de realizar el producto de la primera sesión, se tiene un práctica previa y real de

la producción; más allá de transcribir las estructuras en sus cuadernos, los estudiantes tienen la capacidad de interactuar con el conocimiento de una forma ludificada. Se registra por medio del diario de campo la efectividad de estas estrategias ludificadas, aumentando como primero la participación de los estudiantes durante toda la clase y resultando en la creación de oraciones cortas que evidencian el desarrollo de la competencia lingüística en razón a la correcta implementación del vocabulario y del auxiliar Will.

Previo a la aplicación de la segunda sesión, la utilización de información presentada en forma escrita por medio de textos cortos en clases de reading, permite a los estudiantes estar en interacción con el vocabulario y las actividades desarrolladas dentro del primer encuentro. No obstante, aun cuando se refuerza la estructura base y la presentación del vocabulario trabajado, situaciones externas como actividades artísticas y culturas generan una pausa en el proceso (cinco días hábiles), resultando al momento de aplicar la segunda sesión una confusión en la elaboración de estructuras y dificultad con la adquisición del nuevo vocabulario; Como decisión final se toma en consideración una reestructuración del encuentro buscando retomar el hilo de las actividades y la temática. Por otro lado, el aumento en la escritura y extensión de las oraciones, genera confusión en los estudiantes a lo que se concluye realizar nuevamente las actividades ludificadas con un nuevo contenido; con base a esto se confirma lo mencionado por (Kapp, 2012) quien establece la necesidad de fijar logros que no sean demasiado amplios y alejados del entorno educativo o social del estudiante, "los logros que son demasiado difíciles no serán ni siquiera intentados por el jugador". Aun cuando las actividades sean visualmente atractivas para los estudiantes, se debe establecer un límite, en el presente caso, de vocabulario y estructura, para así no saturar al estudiante y contrario al desarrollo de la motivación se presente frustración y rechazo por las mismas.

Dentro del diario de campo se destacan aspectos importantes que influyen dentro de la aplicación de las actividades gamificadas, mencionándose la importante del aspecto visual por parte de los estudiantes frente a estas, las actividades coloridas y armoniosas en la percepción que influyen de forma notoria dentro del desarrollo de la actividad, lo anterior se menciona tanto en el primero, influyendo en la elaboración y selección de la siguiente actividad gamificada, así como también en el segundo desarrollo del diario de campo tal como se presenta a continuación:

"Los estudiantes son muy visuales, las actividades coloridas con objetos e imágenes de muñequitos famosos, les llama más la atención, se sienten más emocionados al ver estos dibujos y esto los motiva a hablar aún más." Diario de campo #1

"Los estudiantes son muy dinámicos por lo tanto les gusta más la implementación de actividades de Worldwall ya que hay mucho visual, el diseño los motiva más a participar". Diario de campo #2

En relación a esto, se ratifica el papel que juega la estética dentro de la ludificación, Romero-Rodríguez, Torres- Toukoumidis y Aguaged (2017) la resaltan como "valor práctico en la interfaz donde se desarrollan las experiencias" muy similar a lo presentado por Cabanillas (2021) quien expresa que, gracias a la mecánica y estética de los juegos, el proceso es mucho más atractivo para sus participantes y genera interacciones activas con el aprendizaje, teniendo en cuenta la estética y la producción escrita, los estudiantes en esta segunda sesión desarrollan para evidenciar su producción escrita un mapa conceptual abordando características que tendrán sus personajes así como acciones a desarrollar.

Las producciones escritas realizadas por los estudiante dentro del segundo momento, evidencian tres aspectos importantes, el primero

la consolidación y el fortalecimiento del aspecto lingüístico en lo que se refiere a la estructura gramatical y el uso de vocabulario presentado en clase, como segundo la creación de oraciones dentro del mapa conceptual deja ver la capacidad de los estudiantes en cuanto a organización de ideas y reconocimiento de las estructuras, es posible verificar en su gran mayoría el uso del vocabulario trabajado en clase, aspecto muy relacionado a lo establecido por (Mateus, 2015) quién menciona

En efecto, las estrategias didácticas permitieron un mejor desenvolvimiento por parte de los estudiantes. Se motiva a utilizar de una mejor forma los recursos que tienen los estudiantes. Los estudiantes en realidad mejoran sus habilidades de producción escrita, se identifica un mayor nivel de escritura.

Así mismo, los estudiantes y la docente coinciden en el mejoramiento del proceso al señalar que tienen la capacidad y evidencian en sus escritos el avance del proceso de escritura; con todo, la presencia de errores en cuanto a estructura está presente, el número de error disminuye en cuanto a la identificación y ubicación del verbo en la oración. Como tercer aspecto, el efecto de lo visual en cuanto a color y forma, además de la creatividad en las producciones escritas, es notorio, no solo en su proceso de aprendizaje sino también de producción.

Frente al aprendizaje adquirido hasta el momento respecto a la escritura y el efecto de la ludificación, se señala, además, la transformación de las vivencias de los estudiantes frente al aprendizaje en vista de que las estrategias de enseñanza son diferentes, en el área de inglés, prefiriendo en la gran mayoría (80%) de estudiantes la aplicación de estas estrategias, a la par con lo mencionado por Fonseca Mantilla (2019) “Se genera una transformación de la realidad inmediata de los estudiantes en lo que respecta a la motivación (cambio de sillas, diferente ambiente, salón de informática)”.

Previo a la aplicación de la tercera y última sesión, los estudiantes consolidan su conocimiento a través de la interacción con sus compañeros, con quienes construyen oraciones e ideas acerca de personas e historias, que más adelante de forma individual plasman, algunos en forma digital, otros en físico principalmente en las habilidades y speaking. Estas actividades les permiten potencializar su creatividad, fortalecer y promover el aprendizaje, gracias a la aplicación del conocimiento dentro de sus realidades por medio de la exploración e implementación de las estructuras base con el nuevo vocabulario. Conforme a (Moreno, 2017) “las actividades gamificadas tienen un efecto positivo en los estudiantes en términos de motivación cuando enfrentan tareas en clase, dado que los juegos los ayudan a comprometerse y muestran una actitud positiva hacia las composiciones escritas”.

En cuanto al desarrollo de la sesión en sí, durante el proceso de producción escrita, la presentación de los objetivos de escritura al inicio de la clase permitió a los estudiantes evidenciar su conocimiento de forma progresiva, observado mediante el avance en la creación de las oraciones en cuanto a vocabulario y forma, contenidos que se reforzaban a través de las actividades gamificadas, y como último puesto en práctica a través de las producciones escritas. Los comics realizados, evidencian una mejora y organización por parte de los estudiantes al comunicar ideas, tanto en la parte escrita, evidenciado en las clases de la habilidad de speaking, así como también en la escritura de las oraciones.

Estas producciones escritas permitieron al estudiante, explorar su creatividad y mostrar sus temas de interés por medio de los comics, evidenciar un mejoramiento de la lingüística frente al uso de oraciones y el uso del auxiliar will alcanzado a través del desarrollo y la práctica del vocabulario dentro de las habilidades de comprensión de la lengua (lectura y escucha) siendo reproducidas de forma principal en la habi-

lidad de writing más reforzadas a través del habla, concluyendo con el mejoramiento de la competencia pragmática en donde el estudiante fortalece su competencia funcional, es decir, realizar funciones comunicativas en cuanto a la comunicación de ideas claras (Porras Pulido, 2012).

Conclusiones

El presente estudio concluye que la ludificación dentro del entorno del aula de clase, enfocada principalmente en la enseñanza de inglés como lengua extranjera es un catalizador que da paso a la construcción de entornos nutridos con experiencias significativas las cuales, gracias a los elementos de juego, desarrollan en los estudiantes autonomía y compromiso hacía los procesos ludificados propuestos en función de un perfeccionamiento del conocimiento de forma continua. (Taborda Jaramillo & Sánchez Velásquez, 2020; Anzola, 2017), De igual modo, el feedback constante en estas actividades permite una mejor comprensión y reconocimiento del error brindando de forma inmediata la oportunidad de replantear su respuesta y seleccionarla en la nueva interacción de juego.

De igual forma, tal como resalta (Kapp, 2012) la ludificación permitió transformar y sumergir a los estudiantes dentro de situaciones y actividades que les permitieron perfeccionar su aprendizaje para entonces obtener un mejor resultado; no obstante, es importante por parte del docente, identificar las características de los grupos con los cuales se cuenta y las mejores actividades de acuerdo a los intereses de los estudiantes para su selección y creación así como también el establecer objetivos visibles y alcanzables para los estudiantes en cada una de las actividades, aspecto que se evidencio en los objetivos propuestos para los productos finales de cada sesión. Adicional a esto, la contribución de la gamificación frente al desarrollo del trabajo colaborativo permite en los estudiantes el desarrollo del debate y el aumento de la confianza al contar con el apoyo de sus pares, resaltando la importancia de establecer grupos de trabajo balanceados no solo en cantidad sino también en capacidades lógicas, generando en los estudiantes un mejor desenvolvimiento en la parte escrita.

La ludificación por medio de herramientas atractivas y digitales, permite desarrollar en los estudiantes un mayor interés frente a su producción escrita y las temáticas de clase, así como el deseo de continuar en constante interacción con la estrategia implementada en el momento y con la escritura de ideas referentes a situaciones de clase y situaciones imaginarias. Gracias al proceso de análisis y de reflexión los estudiantes pueden interiorizar estructuras y fortalecer aspectos lingüísticos en cuanto a la escritura y la construcción de oraciones en la lengua extranjera. A su vez, al establecer objetivos claros en cada una de las actividades, al momento de realizar producciones escritas, los estudiantes reconocerán y establecerán ideas claras y comprensibles a ser comunicadas.

La elaboración de los productos finales de cada sesión ludificada permitió a los estudiantes, por un lado, reconocer el propósito de la ludificación en la clase frente a cada uno de los momentos que se desarrollaban y que contribuían al avance de conocimiento tanto en aspectos de input, adquisición de conocimiento, vocabulario y estructuras en los textos escritos y orales presentados en clase de writing y reforzados en lectura and escucha como en el proceso final de output, la creación de oraciones a través de la creación y caracterización de los personajes y de la creación del comic y su presentación oral. Esta propuesta pedagógica contribuyó en la práctica de las habilidades lingüísticas en lo que corresponde a la utilización de la lengua extranjera, un mejor dominio de las habilidades (speaking/listening/writing y reading), un avance

progresivo de su proceso al tiempo que la exploración y desarrollo de la creatividad. (Anzola, 2017; Porras Pulido, 2012; Tabora Jaramillo & Sánchez Velásquez, 2020; Mateus, 2015).

Se identifico que cuando se mezcla la ludificación con la producción escrita, los estudiantes alcanzan de forma progresiva un mejor dominio de su competencia léxica, reconociendo y utilizando correctamente el vocabulario dentro de oraciones escritas y producciones orales, estrechamente relacionado con el mejoramiento de la competencia pragmática, en cuanto a la organización, orden y estructura de sus ideas con el fin de ser comunicadas y entendidas por el lector.

Finalmente, los resultados obtenidos muestran la eficacia de la ludificación dentro de entornos de aprendizaje considerados complejos como lo es el aprendizaje de una lengua extranjera, principalmente en la habilidad de escritura. Se reconoce que a través de la correcta implementación de la ludificación en entornos no lúdicos o cotidianos y temáticas del común en ambientes demandantes pueden convertirse en situaciones divertidas en donde por medio de la exploración y el error y su corrección se logrará un mejor desenvolvimiento y una mejor respuesta para el proceso de aprendizaje y de producción.

Referencias

- Anzola, D. (2017). Fortaleciendo la producción escrita en inglés de los estudiantes de grado séptimo del Colegio Enrique Olaya Herrera a través de la producción de cómic digital con base en el Task Based Approach. *Tesis de Maestría*. Universidad de la Sabana, Chía, Colombia. Obtenido de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Tesis%20Diana%20Anzola%20(2).pdf
- Arias Moya, B. E. (2017). *Aplicación del proceso de pre-escritura en la escritura académica del idioma inglés*. Quito - Ecuador.: Master Thesis, - UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/13905/1/T-UCF-0010-1SIP041-2017.pdf>
- Badilla, D. C., & Núñez, M. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, (28), 269-291. Obtenido de C:/Users/Lenovo/Downloads/34777-Artículo-109455-1-10-20181004%20(1).pdf
- Cabanillas, R. M. (2021). Gamificando documentos y escritura para un aprendizaje activo de la paleografía y la diplomática en tiempos de pandemia. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (10), 44-45.
- Cadavid, J. M., & Gómez, L. F. (2015). Uso de un entorno virtual de aprendizaje ludificado como estrategia didáctica en un curso de pre-cálculo: Estudio de caso en la Universidad Nacional de Colombia/ Use of a gamified virtual learning environment as didactic strategy in a pre-calculus course.: *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (16), 1. Obtenido de <https://pdfs.semanticscholar.org/4d15/5f39383300b617285959b01c2fef9c679b96.pdf>
- Cerda Solís, G. M. (2018). La gamificación como estrategia correctiva para la interferencia sintáctico-morfológica del español en la producción escrita del idioma inglés de los estudiantes de nivel pre-intermedio del Programa de Suficiencia en la Universidad de las Fuerzas Armadas. *Master's thesis, Quito: UCE*. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16263/1/T-UCF-0010-FIL-008-P.pdf>
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., & Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 759-771.
- Chinga Alejabo, G. H. (2012). *Producción de textos narrativos en estudiantes del V ciclo de educación primaria de una escuela de pachacútec*. Lima - Perú: Master Tesis - Universidad San Ignacio de Loyola.
- Cronquist, K., & Fiszbein, A. (2017). *English language learning in Latin America*. The Dialogue Leadership for the Americas. Obtenido de Th: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/MINEDU/5911/English%20Language%20Learning%20in%20Latin%20America.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Enciso Monsocua, L. F., Paya Roa, L. Y., & Vargas Ráquira, S. F. (2021). La real situación del bilingüismo en Colombia. *Documento de trabajo, Universidad EAN*. Obtenido de Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10882/10833>.
- Figari, R. B. (2010). El razonamiento analógico verbal: una habilidad cognitiva esencial de la producción escrita. *Onomázein*, (22), 165-194. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134516603007.pdf>
- Flores, J. F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54. Obtenido de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-UsingGamificationToEnhanceSecondLanguageLearning-5495904.pdf
- Fonseca Mantilla, L. M. (2019). Nuevas estrategias para la enseñanza y el aprendizaje desde la gamificación. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://repositorio.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46440/Tesis%20-%20Laura%20Fonseca.Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gamboa Camacho, M. D. (2019). El uso de la gamificación para activar el aprendizaje del idioma inglés en los niños de 4to nivel en la Institución Educativa María Auxiliadora, Esmeraldas 2018. Ecuador. Obtenido de <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/1968/1/Gamboa%20Camacho%20Maria%20del%20Carmen.pdf>
- Gamificación como estrategia en la enseñanza de vocabulario inglés. Una propuesta didáctica para estudiantes de quinto año de educación básica. Quito, E. (2021). Cáceres Cagpata, A. A. *PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR*.
- García Bacete, F. J., & Doménech Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción Vol. 1*. Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/158952/Garcia%20Bacete_Dom%20E9nech_199
- García Gaitero, F., García Gaitero, Ó., & Martín Martín, M. (2018). La gamificación como recurso para la mejora del aprendizaje del Inglés en educación primaria. *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME).
- Guerrero Bejarano, M. A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1-9. Obtenido de <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>
- Hanus, M. D., & Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & education*, 80, 152-161. Obtenido de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/AEE7300%20Assess-Assessment%20of%20gamification%20of%20classroom%20(1).pdf
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mac Graw Hill.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer; 1st Edición.
- Kemmis, S. (1989). Investigación en la acción. *Enciclopedia Internacional de La Educación*, 6, 3330-3337.
- León, G. L. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Calidad en la Educación Superior*, 5(1), 136-155. Obtenido de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-AproximacionesALaMediacionPedagogica-5580842.pdf
- Lin, A. M. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía*, 20(51), 11-23. Obtenido de file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/Dialnet-CambiosDeParadigmaEnLaEnsenanzaDeInglésComolenguaE-3074193.pdf

- Llumiquinga Suntaxi, L. V. (2020). *Herramientas web 2.0 para la producción escrita del Inglés en quinto grado de educación media*. Quito, Ecuador.
- Mateus, M. d. (07 de Julio de 2015). Mejoramiento de la producción textual en inglés. Bogotá, Bogotá, Colombia.
- Molina-García, P. F., Molina-García, A. R., & Gentry-Jones, J. (2021). a gamificación como estrategia didáctica para el aprendizaje del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 722-730. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/1672/3255>
- Moreno-Jiménez, M. (2017). GAMIFICATION AS A TOOL TO ENHANCE MOTIVATION AND PARTICIPATION TOWARDS WRITING SKILLS. *Master's Dissertation*. Universidad de Jaén. Obtenido de <http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/6495/1/Moreno%20Jimenez%20Mercedes.pdf>
- Perdomo Vargas, I. R., & Rojas Silva, J. A. (2019). La ludificación como herramienta pedagógica: algunas reflexiones desde la psicología. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 161-175. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100161&script=sci_arttext
- Picón Ibáñez, A. (2019). Ludificación y gamificación en el aula de secundaria: desarrollo de las competencias lingüísticas a través del juego. *Trabajo fin de máster*. España: UNIVERSIDAD DE BURGOS. Obtenido de <https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5208/Pic%C3%B3n%20Ib%C3%A1%C3%B1ez-tfm.pdf?sequence=1>
- Porras Pulido, J. (2012). Enseñar a escribir en lengua extranjera: Una propuesta para la formación docente. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 24., 263-290. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/39927/38391>
- Romero-Rodríguez, L. M., Torres-Toukoumidis, Á., & Agudado, I. (2017). Ludificación y educación para la ciudadanía. *Educar*, 109-128.
- Rosales, L. U., & Álvarez, L. G. (2015). PRODUCCIÓN ESCRITA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: INNOVACIÓN DIDÁCTICA PARA SU DESARROLLO CON HERRAMIENTA COLABORATIVA WEB 2.0. *Paideia*, 56, 143-168.
- Sicart, M. (2008). Defining game mechanics. *Game Studies*, 8(2), n. Obtenido de http://www.caseyodonnell.org/files/TC839/Defining_Game_Mechanics.pdf
- Taborda Jaramillo, A. F., & Sánchez Velásquez, D. J. (2020). . Diseño e implementación de una estrategia digital orientada al mejoramiento en el aprendizaje-enseñanza de inglés como lengua extranjera en el grado 11-2020 del Liceo Cristiano Vida Nueva del municipio de Soacha, Colombia. *Proyecto aplicado*. Soacha, Colombia: Universidad Nacional Abierta y a Distancia .
- Toapanta Iza, M. S., & Yépez Pullopaxi, G. C. (2021). La gamificación como una estrategia de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. *Bachelor's thesis, Quito: UCE*. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/24517/1/UCE-FIL-PL-TOAPANTA%20MICHELLE-YEPEZ%20GISSELA.pdf>
- Toapanta Iza, M. S., & Yépez Pullopaxi, G. C. (2021). La gamificación como una estrategia de evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Quito, Ecuador: Universidad Central del Ecuador. Obtenido de <http://www.dspace.uce.edu.ec:8080/bitstream/25000/24517/1/UCE-FIL-PL-TOAPANTA%20MICHELLE-YEPEZ%20GISSELA.pdf>
- Torres-Toukoumidis, Á., & Rodríguez, L. M. (2018). Ludificación y sus posibilidades en el entorno de blended learning: revisión documental. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 95-111.
- Torres-Toukoumidis, Á., & Romero-Rodríguez, L. M. (2018). *Aprender jugando. La gamificación en el aula*. Educar para los nuevos Medios.
- Villegas, J. D.-S.-C. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94.
- Zambrano-Álava, A. P., Lucas-Zambrano, M. D., Luque-Alcívar, K. E., & Lucas-Zambrano, A. T. (2020). La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 349-369.