



Gamificación y comprensión lectora en inglés: una sistematización de experiencias pedagógicas en educación secundaria (2024-2025)

Michael Álzate Giraldo
Anderson Franco Aguirre
Adriana Marcela Suárez Martínez

Tipo de documento para optar al título de
Magíster en Educación

Asesor
Andrés Giovanni Medina Castro, Magíster (MSc) en Didáctica del Inglés

Asesores de recursos académicos: Juan Pablo Charry Osorio (asesor bibliográfico)

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación - Virtual
Manizales, Caldas, Colombia
2026

Citar/How to cite	(Alzáte et al., 2026)
Referencia/Reference	Alzáte Giraldo, M., Franco Aguirre, A., & Suárez Martínez, A. M. (2026). Gamificación y comprensión lectora en inglés: una sistematización de experiencias pedagógicas en educación secundaria (2024-2025) [Tesis de maestría]. Universidad de Manizales. RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
Estilo/Style: APA 7ma ed. (2020)	



Maestría en Educación - Virtual, VIII

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Seleccione centro de investigación UManizales (A-Z).

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, Copilot, Perplexity de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: <https://biblioteca.umanizales.edu.co/>

Repositorio Institucional: <http://ridum.umanizales.edu.co/>

Universidad de Manizales: www.umanizales.edu.co

Revistas: <http://revistasum.umanizales.edu.co/>

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Resumen

Este estudio presenta la sistematización de experiencias pedagógicas centradas en la implementación de la gamificación como estrategia metodológica para fortalecer la comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de séptimo grado de instituciones educativas públicas en contextos rurales y urbanos de Colombia durante el período 2024-2025. La investigación adopta un enfoque cualitativo, utilizando la sistematización de experiencias como marco metodológico para reconstruir e interpretar críticamente las prácticas pedagógicas. Los datos se recopilaban a través de diarios pedagógicos, cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes y docentes, narrativas autobiográficas y productos de aprendizaje en el aula.

Los hallazgos indican que la gamificación, cuando se diseña con una intencionalidad pedagógica clara y relevancia contextual, mejora la motivación de los estudiantes, la participación activa y la comprensión lectora literal en inglés. Además, la experiencia fomenta la aparición de conocimientos pedagógicos situados y transformaciones significativas en las prácticas docentes, particularmente en el rol del profesor como mediador, diseñador de experiencias de aprendizaje y profesional y practicante reflexivo. La integración de elementos lúdicos, retroalimentación formativa y dinámica colaborativa contribuyó a la creación de entornos de aprendizaje inclusivos y emocionalmente acogedores.

El estudio concluye que la gamificación constituye una estrategia pedagógicamente significativa y sensible al contexto para mejorar la comprensión lectora en inglés en entornos educativos con limitaciones estructurales, siempre que esté integrada dentro de las prácticas de enseñanza reflexivas, formativas y sistemáticamente documentadas.

Palabras clave: gamificación, comprensión lectora, estrategia metodológica, lengua extranjera, saberes pedagógicos, transformaciones pedagógicas

Abstract

This study presents the systematization of pedagogical experiences focused on the implementation of gamification as a methodological strategy to strengthen reading comprehension in English as a foreign language among seventh-grade students in public educational institutions in rural and urban contexts in Colombia during the 2024–2025 period. The research adopts a qualitative approach, using the systematization of experiences as a methodological framework to critically reconstruct and interpret pedagogical practices. Data were collected through pedagogical journals, open-ended questionnaires administered to students and teachers, autobiographical narratives, and classroom learning artifacts.

The findings indicate that gamification, when designed with clear pedagogical intentionality and contextual relevance, enhances student motivation, active participation, and literal reading comprehension in English. Additionally, the experience fostered the emergence of situated pedagogical knowledge and significant transformations in teaching practices, particularly in the teacher's role as a mediator, designer of learning experiences, and reflective practitioner. The integration of ludic elements, formative feedback, and collaborative dynamics contributed to the creation of inclusive and emotionally supportive learning environments.

The study concludes that gamification constitutes a pedagogically meaningful and context-sensitive strategy for improving reading comprehension in English in educational settings with structural limitations, provided that it is embedded within reflective, formative, and systematically documented teaching practices.

Keywords: gamification; reading comprehension; systematization of experiences; English as a foreign language; pedagogical knowledge, pedagogical transformations.

1. Introducción

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una prioridad en el sistema educativo colombiano; sin embargo, los resultados en comprensión lectora continúan evidenciando brechas significativas, especialmente en contextos rurales y en instituciones públicas. En básica secundaria, particularmente en séptimo grado, se observa que los estudiantes presentan dificultades persistentes reconocer vocabulario, para interpretar textos y comprender instrucciones básicas, lo cual incide negativamente en su desempeño académico y en su motivación hacia el aprendizaje del idioma.

Diversos factores inciden en esta problemática, entre ellos prácticas pedagógicas tradicionales poco motivadoras, limitaciones en el acceso a recursos didácticos y tecnológicos, además de la falta de articulación entre los contenidos curriculares y los contextos socioculturales de los estudiantes. En este escenario, se hace necesario explorar estrategias metodológicas que permitan resignificar la enseñanza del inglés y promover aprendizajes relevantes. Así, la gamificación, entendida como la incorporación de elementos del juego en contextos educativos con fines pedagógicos, emerge como una alternativa pertinente para fortalecer la motivación y la participación de los estudiantes, así como la comprensión lectora en inglés. No obstante, más allá de medir resultados, resulta fundamental comprender cómo estas estrategias transforman las prácticas pedagógicas y los saberes docentes en contextos reales de aula.

Desde esta perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo sistematizar las experiencias pedagógicas de implementación de la gamificación como estrategia metodológica para fortalecer la comprensión lectora en inglés en estudiantes de séptimo grado. En ese sentido, se busca describir los hitos de la experiencia, identificar los saberes pedagógicos emergentes y analizar las transformaciones pedagógicas generadas en la práctica docente.

Los bajos niveles de comprensión lectora en inglés como lengua extranjera en estudiantes de séptimo grado, representa un desafío académico, pues limita el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar otros procesos de aprendizaje. En este grado se evidencian dificultades para interpretar textos, identificar ideas principales y comprender estructuras gramaticales básicas,

así como una baja fluidez lectora asociada a un vocabulario limitado y a la escasa conciencia fonética. Estas falencias inciden en la pronunciación, la entonación y la comprensión en general y se reflejan en los bajos resultados obtenidos en evaluaciones externas en las instituciones educativas urbanas y rurales en las que se realizó la investigación, como se puede evidenciar en la tabla 1.

Tabla 1

Porcentaje de estudiantes en los niveles A- y A1 en las pruebas saber 11 en los años 2021, 2022 y 2023

Institución Educativa	Nivel					
	A-			A1		
	2021	2022	2023	2021	2022	2023
I.E. Teresita Montes	24%	6%	11%	29%	33%	36%
I.E. María Auxiliadora	33%	26%	46%	39%	38%	27%
I.E. Rio Arriba	89%	80%	68%	11%	20%	32%

El análisis del contexto educativo permite identificar diversos factores que profundizan esta problemática, a saber, condiciones cognitivas y afectivas desfavorables, prácticas pedagógicas tradicionales, limitaciones en la gestión institucional, escasa disponibilidad y uso de recursos didácticos y tecnológicos, así como insuficientes procesos de formación y acompañamiento docente. Como resultado, aunque los estudiantes son promovidos de grado, no siempre alcanzan las competencias acordes con su edad y nivel de madurez.

Por otra parte, el aprendizaje del inglés suele percibirse como monótono y poco útil, lo que disminuye la motivación, la participación y el compromiso de los estudiantes. Esta percepción se relaciona con metodologías centradas en el docente y con la poca vinculación del idioma a la vida cotidiana. Además, las instituciones priorizan los resultados de pruebas estandarizadas, lo que limita el desarrollo equilibrado de las competencias comunicativas. A esto se suma la ausencia de una enseñanza progresiva del inglés desde la educación primaria, debido a la falta de docentes con la formación profesional adecuada para la enseñanza de la lengua.

En cuanto a los recursos tecnológicos, se evidencian deficiencias en el mantenimiento, uso pedagógico y capacitación docente, así como la asignación presupuestal insuficiente. Estas

limitaciones se acentúan en contextos rurales, donde los estudiantes tienen escasa exposición al idioma fuera del aula. De esta manera, persisten problemáticas relacionadas con prácticas pedagógicas desactualizadas, el uso inadecuado de tecnologías y pruebas estandarizadas que no consideran las particularidades socioculturales del estudiantado.

Ante este panorama, se hace necesario replantear y sistematizar prácticas pedagógicas que incorporen metodologías como la gamificación, que cuentan con alto potencial para fortalecer la comprensión lectora en inglés, toda vez que la sistematización de experiencias permite comprender los saberes y transformaciones pedagógicas que pueden emerger de la enseñanza del inglés mediada por la gamificación, para mejorar la práctica docente y el diseño curricular.

Aunque la gamificación ha sido abordada en diversos estudios, en el contexto local son escasas las investigaciones que sistematicen experiencias pedagógicas orientadas específicamente al fortalecimiento de la comprensión lectora en inglés en el grado séptimo. La sistematización de experiencias permite comprender en profundidad cómo esta estrategia transforma las prácticas de aula, las motivaciones estudiantiles y los procesos de aprendizaje en contextos reales y complejos. Por ello, ofrece una mirada integral y transformadora que valida la gamificación como estrategia pertinente para la enseñanza del inglés. En ese orden de ideas, la pregunta que orienta esta sistematización es: ¿qué saberes y transformaciones pedagógicas emergen de la implementación de la gamificación como estrategia metodológica para fortalecer la comprensión lectora en inglés en estudiantes de séptimo grado?

Ahora bien, aunque la gamificación ha sido ampliamente explorada en América latina como estrategia innovadora para la enseñanza del inglés, mostrando impactos positivos en la motivación y el desarrollo de habilidades lingüísticas. En Colombia, Hurtado Gómez y Jaimes Suárez (2022) implementaron un proyecto con estudiantes de sexto grado en Tibú, Norte de Santander, donde la gamificación incrementó la motivación y el rendimiento académico, evidenciando su potencial para transformar prácticas educativas en instituciones públicas.

Del mismo modo, Pulgarín Alfonso (2020), en Soacha, desarrolló una propuesta apoyada en TIC para fortalecer el vocabulario en estudiantes jóvenes y adultos. Su secuencia didáctica gamificada demostró beneficios en la comprensión oral, la lectura y la producción escrita, además de favorecer el aprendizaje autónomo y colaborativo.

En Ecuador, Morales Gavilanes y Pineda Méndez (2020) aplicaron la gamificación en estudiantes de noveno año para mejorar el vocabulario en inglés, comprobando que el entorno gamificado incrementó la participación y el uso espontáneo de nuevas palabras. Por su parte, Céspedes Amparo (2022), en República Dominicana, evidenció que la gamificación influye de manera positiva en la motivación emocional, cognitiva y social, promoviendo la colaboración y el compromiso en estudiantes de secundaria.

En esa misma línea, en Indonesia, Anisa, Marato y Suproyadi (2020) evidenciaron que herramientas como Kahoot incrementan la motivación intrínseca y extrínseca. En Pakistán Qureshi y Khatoon (2023), encontraron que Kahoot y Quizzes fomentan la participación y mejoran la retención de vocabulario. Finalmente, Abdelmoati Mohamed (2023) en Egipto, destaca mejoras en la comprensión lectora, la confianza y la motivación. No obstante, aún son escasos los estudios en educación pública y niveles de secundaria que analicen los efectos a corto y mediano plazo.

2. Metodología

El método implementado en la investigación es la sistematización de experiencias. Este busca reconstruir la memoria histórica de las prácticas educativas, resignificar los saberes docentes y aportar tanto a la calidad educativa como al conocimiento teórico-práctico. La finalidad es doble: comprender los sentidos y racionalidades que configuran las prácticas pedagógicas y, a la vez, fortalecerlas y empoderar a sus actores, promoviendo transformación social y emancipación. En ese sentido, se trata de un acercamiento cualitativo que, siguiendo a Cresswell y Poth (2007), permite explorar significados individuales y colectivos en torno a problemas sociales y humanos, mediante preguntas emergentes, procedimientos inductivos y análisis interpretativos. De manera que, la realidad se concibe como subjetiva y construida a través de percepciones, pensamientos, emociones y acciones de los sujetos cognoscentes (Corona, 2018). Reconocer esta subjetividad es esencial para interpretar la información emergente en las distintas etapas del estudio.

La sistematización de experiencias se asume como un proceso intencionado de recuperación, ordenamiento e interpretación crítica de prácticas pedagógicas. Según Jara (2018), no se limita a narrar lo ocurrido, sino que busca producir conocimiento desde y para la práctica. Para Torres (1999), la sistematización es una modalidad de conocimiento colectivo que reconoce e interpreta críticamente los sentidos y lógicas de las prácticas sociales y educativas,

potenciándolas y aportando a su conceptualización. Por esta razón, los participantes no son simples informantes, sino sujetos activos que piensan lo que hacen y hacen lo que saben, generando saber situado. La sistematización, por tanto, articula memoria, análisis e intención transformadora, integrando dimensiones prácticas, sociales, culturales y emocionales. En ese orden de ideas, el estudio se desarrolló en tres grandes etapas, siguiendo a Jara (2018):

Etapas 1: Práctica pedagógica como punto de partida

Se delimitó el eje de la sistematización: la implementación de la gamificación para fortalecer la comprensión lectora en inglés. Se identificaron hitos, aportes, desafíos y formas de resignificación vinculados a esta estrategia. Las categorías de análisis se nutrieron de referentes como Zuluaga (1999) sobre saber pedagógico, Garcés y Santoya (2011) y Salinas (2004) sobre innovación educativa, Zicherman y Cunningham (2011) sobre gamificación, Perrenoud (2004) sobre competencias docentes y Freire (2005) sobre educación crítica y emancipadora.

Etapas 2: Reconstrucción de la experiencia

Para organizar el análisis de la experiencia se definieron cuatro preguntas orientadoras que guiaron la interpretación de la información: los hitos fundamentales de las prácticas pedagógicas relacionadas con la comunicación y la comprensión lectora; la influencia del contexto educativo y social en el desarrollo de competencias lectoras en inglés; los retos que supone el cambio ficción como estrategia metodológica; y las formas de potenciación y resignificación de la experiencia para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas preguntas se articularon con 2 categorías iniciales de análisis: saberes pedagógicos y transformaciones pedagógicas, las cuales permitieron estructurar la lectura comprensiva de la experiencia sistematizada. Para recolectar la información se realizaron encuestas digitales a estudiantes de séptimo grado y a docentes. Asimismo, se empleó el diario de campo pedagógico del docente investigador como un instrumento de reflexión y registro sistemático de eventos, emociones, decisiones didácticas, ajustes realizados a las actividades gamificadas y reacciones de los estudiantes. Este recurso posibilitó la construcción de una narrativa autobiográfica de la experiencia docente, en coherencia con la propuesta de Torres (2011), quien plantea la escritura como una herramienta para la interpretación crítica de la práctica. Finalmente, se analizaron documentos y productos de aprendizaje, tales como talleres, actividades gamificadas y resultados obtenidos en pruebas

externas. La triangulación de estas fuentes permitió articular las voces de los estudiantes, los docentes y el investigador, favoreciendo una construcción colectiva de sentido en torno a la experiencia pedagógica sistematizada.

Etapas 3: Análisis e interpretación de datos

El análisis se realizó desde un enfoque interpretativo, inductivo y reflexivo. Se organizaron los datos por tipo de fuente y eje analítico, se codificaron fragmentos y se construyeron categorías más amplias. La interpretación crítica buscó explicar las lógicas y sentidos que organizan la experiencia, así como sus tensiones y contradicciones. Se elaboraron lecciones aprendidas y recomendaciones, identificando buenas prácticas, dificultades persistentes y oportunidades de mejora para futuras experiencias gamificadas.

2.1 Unidad de análisis

Este estudio se centra en la reflexión y análisis de las experiencias vividas en las prácticas pedagógicas de tres docentes, quienes implementaron la gamificación como estrategia metodológica para fortalecer la comprensión lectora en inglés en tres instituciones educativas públicas rurales en Quindío, Caldas y Risaralda 2024 y el primer semestre de 2025.

2.2 Unidad de Trabajo

La unidad de trabajo la conforman 30 estudiantes de séptimo grado, de las tres instituciones educativas, quienes fueron seleccionados por conveniencia. 6 docentes licenciados en diversas áreas (Lenguas Modernas, Biología y español), quienes aportaron diversidad formativa y un horizonte amplio de saberes pedagógicos, y los 3 docentes investigadores.

2.3 Codificación

Tabla 2.
Codificación de las unidades de trabajo

Cardinal	Cargo	Primera Letra Cargo	Primera Iniciales Institución Educativa	Código
01	Estudiante	E	TM	01ETM
02	Estudiante	E	TM	02 ETM
03	Estudiante	E	TM	03 ETM

04	Estudiante	E	TM	04 ETM
05	Estudiante	E	TM	05 ETM
06	Estudiante	E	TM	06 ETM
07	Estudiante	E	TM	07 ETM
08	Estudiante	E	TM	08 ETM
09	Estudiante	E	TM	09 ETM
10	Estudiante	E	TM	10 ETM
11	Estudiante	E	MA	11EMA
12	Estudiante	E	MA	12 EMA
13	Estudiante	E	MA	13 EMA
14	Estudiante	E	MA	14 EMA
15	Estudiante	E	MA	15 EMA
16	Estudiante	E	MA	16 EMA
17	Estudiante	E	MA	17 EMA
18	Estudiante	E	MA	18 EMA
19	Estudiante	E	MA	19 EMA
20	Estudiante	E	MA	20 EMA
21	Estudiante	E	RA	21ERA
22	Estudiante	E	RA	22 ERA
23	Estudiante	E	RA	23 ERA
24	Estudiante	E	RA	24 ERA
25	Estudiante	E	RA	25 ERA
26	Estudiante	E	RA	26 ERA
27	Estudiante	E	RA	27 ERA
28	Estudiante	E	RA	28 ERA
29	Estudiante	E	RA	29 ERA
30	Estudiante	E	RA	30 ERA
31	Docente	D	TM	31DTM
32	Docente	D	TM	32DTM
33	Docente	D	MA	33DMA
34	Docente	D	MA	34DMA
35	Docente	D	RA	35DRA
36	Docente	D	UM	36DUM

Como se puede evidenciar, a nivel teórico y metodológico, el diseño metodológico dialoga con los planteamientos de Jara (2018) y Torres (1999), al evidenciar que el conocimiento pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la propia práctica y de la comprensión del contexto educativo. En este sentido, la experiencia aporta una mirada metodológica clara para la enseñanza del inglés en entornos con recursos limitados, demostrando que actividades sencillas, lúdicas y contextualizadas pueden generar aprendizajes reales en los estudiantes.

3. Marco teórico

La gamificación surge como una estrategia que incorpora elementos propios del juego en contextos no lúdicos con el objetivo de aumentar la motivación y el compromiso. Sus antecedentes

se remontan a finales del siglo XIX con los *trading stamps*, pero adquiere fuerza en los años setenta con videojuegos educativos como *Oregon Trail* (Worlock, 2025). El término fue formalizado en 2002 por Nick Pelling y más tarde profundizado por Zichermann y Cunningham (2011), quienes la definieron como la aplicación del pensamiento y la mecánica del juego para resolver problemas e involucrar usuarios. Karl Kapp (2012) destaca que la gamificación educativa activa la motivación intrínseca-interés natural por aprender- y la extrínseca-recompensas como puntos o insignias-. Vásquez y Sevilla (2012) agregan que la gamificación debe adaptarse al usuario, al contexto y al contenido curricular.

Para comprender la gamificación es necesario diferenciarla del juego y de lo lúdico. El juego, según Huizinga (1938), implica reglas, libertad y valor intrínseco; mientras que Caillois (1958) lo concibe como práctica cultural basada en competencia, azar o simulación. Lo lúdico, en contraste, es una disposición hacia la creatividad y el disfrute, presente en actividades educativas y culturales (Gadamer, 1991; Jiménez & Hernández, 2019). La gamificación articula estos tres elementos aplicándolos de forma intencional en contextos educativos (Deterding et al., 2011).

En ese orden de ideas, la gamificación promueve la motivación, participación y compromiso. Cuando se implementa en contextos con recursos adecuados, puede generar resultados superiores a los métodos tradicionales. Favorece habilidades como cooperación, resolución de problemas y pensamiento crítico. Además, beneficia especialmente a estudiantes con dificultades académicas, pues impulsa la colaboración y el apoyo mutuo. A pesar de las bondades develadas en las investigaciones consultadas, encontramos limitaciones y desafíos que incluyen la falta de contextualización sociocultural, recursos tecnológicos insuficientes, capacitación limitada del docente, dificultad para demostrar efectos a largo plazo (Jaramillo-Mediavilla et al., 2025) y riesgos de priorizar recompensas sobre la comprensión profunda.

Para Simbaña Haro (2023), la gamificación es una metodología activa, porque define las estrategias metodológicas como la organización racional de métodos y recursos para facilitar el aprendizaje, toda vez que es flexible, adaptable, problematizadora, autoactiva y dialógica. Dicho de otra manera, la gamificación es una estrategia metodológica activa porque integra mecánicas

como retroalimentación, progresión y comportamiento motivacional (Zumba, 2024). Sus componentes incluyen avatares, insignias, niveles y puntos (PBL: *Points, Badges, Leaderboards*).

Ahora bien, en cuanto a la comprensión lectora, es importante precisar que se trata de un proceso de construcción de significado basado en la decodificación de símbolos, el conocimiento del lenguaje y las experiencias previas (Goodman, 2025; Linse, 2025). Implica el reconocimiento de signos escritos, la relación con estructuras lingüísticas (palabras, frases, textos) y la asociación con significados (Broughton et al., 1980). Shin y Crandall (2014) destacan que la lectura es un proceso interactivo entre lector, texto y escritor.

Autores como Cummins (1981) señalan que los estudiantes de minorías lingüísticas enfrentan desafíos derivados de enseñanza descontextualizada, falta de conexión entre conocimientos previos y textos y diferencias entre el desarrollo del lenguaje cotidiano y académico.

Para mejorar la comprensión, recomienda fortalecer la alfabetización bilingüe, enseñar vocabulario explícito y utilizar andamiajes lingüísticos (Celce-Murcia, 2011). Por su parte, Van Dijk & Kintsch (1983) aportan estrategias discursivas que permiten al lector activar conocimientos previos, usar inferencias y apoyarse en esquemas cognitivos para superar limitaciones de memoria o desconocimiento léxico.

En ese sentido, teniendo en cuenta los aportes de Piaget, de acuerdo con los cuales a la edad de 12 años predomina el pensamiento formal, que se caracteriza por el razonamiento hipotético-deductivo y la capacidad de manejar conceptos abstractos (Gutiérrez, 2021; Papalia et al., 2009).

Por ello, los estudiantes de séptimo grado presentan un estilo de aprendizaje predominantemente visual, lo que favorece el uso de organizadores gráficos, códigos tipográficos y actividades interactivas (Jiménez et al., 2016). Por ello, Salas (2019), destaca la importancia de emplear estrategias innovadoras que promuevan competencias comunicativas lingüísticas y socioculturales en inglés. Así, la gamificación, al integrar componentes visuales, narrativos y participativos, resulta pertinente para estudiantes de esta edad, pues combina motivación, interacción y aprendizaje valioso.

En ese orden de ideas, la implementación de la gamificación en la enseñanza del inglés en el grado séptimo tiene como finalidad la transformación pedagógica, entendida como un cambio

profundo que emergen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir de procesos reflexivos, críticos y contextualizados. Desde el enfoque del aprendizaje activo, la transformación pedagógica implica situar al estudiante como agente central del proceso educativo, capaz de construir conocimientos de manera significativa a partir de la interacción con su entorno (Pérez-Anagumbra & Iturralde-Sosa, 2024). A su vez, supone que el docente innove desde su modelo pedagógico, promoviendo aprendizajes autónomos, críticos y éticamente responsables (Garcés, Ruiz & Martínez, 2014).

4. Resultados y discusión

Con el propósito de exponer y analizar los resultados de la investigación, los datos cualitativos obtenidos a través de cuestionarios, relatos narrativos de carácter autobiográfico y diarios pedagógicos fueron organizados y sistematizados mediante una matriz categorial. Esta matriz integró los dos ejes orientadores del estudio: saberes pedagógicos y transformaciones pedagógicas, articulando categorías teóricas, voces de los actores, criterios conceptuales, categorías emergentes y códigos analíticos. Este proceso metodológico permitió reconstruir la experiencia pedagógica desde las voces de estudiantes, docentes y docentes investigadores, orientando la interpretación crítica de la información y asegurando la coherencia de los hallazgos con los objetivos y preguntas de investigación planteados.

Tabla 3.

Matriz categorial saberes pedagógicos

Unidad de sentido	Código inicial	Subcategoría	Descripción analítica e interpretación
Activación y diagnóstico	Activación de saberes previos y diagnóstico de entrada	Contextuales/ Didácticos	El reconocimiento de los conocimientos previos, intereses y condiciones socioculturales orienta el diseño didáctico y reduce barreras de aprendizaje. Se alinea con el aprendizaje significativo de Ausubel, donde el nuevo conocimiento se ancla a estructuras cognitivas existentes.
Diseño didáctico gamificado	Intencionalidad pedagógica del juego	Didácticos	La gamificación se concibe como estrategia didáctica planificada y coherente con los objetivos de aprendizaje, no como recurso accesorio. Coincide con Díaz Barragán, quien resalta la necesidad de estrategias con sentido pedagógico, y con enfoques de motivación

			activa de aprendizaje.
Multimodalidad y diversidad de recursos	Variedad de formatos y mediaciones	Didácticos/ Tecnológicos	El uso de recursos multimodales favorece la codificación semántica y la transferencia del aprendizaje, ampliando las vías de acceso al conocimiento. Se relaciona con el enfoque sociocultural de Vygotsky, donde los mediadores amplían la zona de desarrollo próximo.
Tecnología con criterio pedagógico	Pertinencia y adaptación tecnológica	Tecnológicos	La tecnología se utiliza como una mediación y no como un fin en sí misma; su valor depende de la pertinencia pedagógica y del contexto. Esta postura coincide con Area Moreira, quien advierte sobre el uso crítico y reflexivo de las TIC en la educación.
Evaluación integrada al aprendizaje	Evaluación lúdica y formativa	Evaluativos	La evaluación se integra al proceso de aprendizaje mediante retroalimentación constante, visibilización del progreso y con oportunidades de mejora. Se articula con la evaluación formativa propuesta por Black y William, centrada en el seguimiento y autorregulación
Inclusión y motivación	Juego como mediación inclusiva	Didácticos/ reflexivos	El juego favorece la participación de estudiantes tradicionalmente silenciados, creando un clima emocional seguro para el error. Se vincula con Vygotsky, al reconocer la dimensión social del aprendizaje, y con Freire, al promover prácticas educativas inclusivas y dialógicas.
Contextualización del contenido	Anclaje territorial y cultural	Contextuales	La contextualización de los contenidos en el entorno rural y cotidiano fortalece la relevancia del aprendizaje y la comprensión literal. Se relaciona con la educación situada de Lave y Wenger.
Adaptación y resiliencia docente	Ajuste a limitación del contexto	Contextuales/ didácticos	Las adaptaciones frente a las limitaciones materiales evidencian un saber pedagógico práctico y situado. Se alinea con Tardif, quien reconoce los saberes docentes contruidos en la experiencia cotidiana.
Práctica reflexiva	Documentación e investigación de la práctica	Reflexivos	El uso del diario pedagógico y la reflexión sistemática posiciona al docente como productor de conocimiento. Coincide con Zuluaga, al concebir la pedagogía como saber en construcción historia y contextual.

Tabla 4

Matriz categorial transformaciones pedagógicas

Unidad de sentido (fragmento)	Código inicial	Subcategoría	Descripción analítica e interpretación
Motivación e implicación	Inclusión motivacional dual y cambio de percepción	Motivacional	La gamificación incrementa la participación, resignifica el aprendizaje del inglés de obligación a disfrute y combina

			motivación intrínseca y extrínseca, sosteniendo el compromiso y el esfuerzo lector. Se sustenta en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan y en la relación emoción-aprendizaje de Goleman.
Clima socioemocional	Seguridad, voz y pertinencia	Socioemocional	El clima lúdico reduce ansiedad, habilita la expresión de estudiante tímidos y fortalece la autoeficacia y el sentido de pertinencia. La integración emoción-cognición favorece la memoria y la comprensión en coherencia con Goleman y el enfoque sociocultural del aprendizaje.
Diseño metodológico	Intencionalidad del juego y secuencias contextualizadas	Metodológica	El juego planificado con propósito pedagógico, reglas claras y anclaje contextual transforma la enseñanza tradicional en experiencias significativas que fortalecen la comprensión literal. Se alinea con enfoques de aprendizaje situado y diseño didáctico con sentido
Cognición y aprendizaje	Feedback, flexibilidad y evaluación en flujo	Metodológica/Evaluativa	La evaluación se integra al proceso mediante retroalimentación inmediata, comodines y rutas de mejora, desplazando la lógica punitiva hacia una evaluación formativa. Este enfoque coincide con Black y William, favoreciendo autorregulación y metacognición.
Cognición y aprendizaje	Progresión, reto y balance forma-significado	Cognitiva	Las dinámicas de reto progresivo y feedback inmediato consolidan léxico, estructuras básicas y comprensión literal, priorizando el uso comprensible sobre la corrección temprana. Se relaciona con el aprendizaje significativo de Ausubel y el andamiaje sociocultural de Vigotsky.
Cooperación e inclusión	Trabajo en equipo como andamiaje	Socioemocional /Metodológica	El trabajo cooperativo actúa como mediador social que permite la participación de estudiantes con menor dominio, reduce el miedo al error y convierte la lectura en práctica social compartida, en coherencia con Vygotsky.
Tecnología y recursos	Pertinencia, resiliencia y diseño análogo	Contextual/ Metodológica	Las limitaciones tecnológicas impulsan adaptaciones creativas que preservan el sentido pedagógico del juego. La innovación se sostiene desde la resiliencia contextual y el uso crítico de recursos en línea con Area Moreira.
Rol docente	De transmisor a diseñador-facilitador	Transformación de rol	El docente transita hacia un rol de mediador, diseñador de experiencias e investigador de su práctica, asumiendo la innovación como proceso reflexivo. Este giro epistemológico se fundamenta en Imbernón y en los saberes docentes de Tardif.
Cultura institucional	Barreras, resistencias y mejora continua	Reflexiva/ Contextual	Persisten desafíos estructurales (conectividad, apoyo familiar, resistencia docente) que requieren formación continua

4.1 Saberes pedagógicos

En la experiencia analizada, docentes y estudiantes construyeron conocimientos situados sobre la gamificación y la lectura en inglés, integrando dimensiones didácticas, tecnológicas y reflexivas. La gamificación promovió cambios en la motivación, la participación y las actitudes de los estudiantes, así como en el rol del docente, que transitó de transmisor de contenidos a mediador y facilitador del aprendizaje. Desde la perspectiva del docente, se reconoce que “El juego permite que los estudiantes se diviertan más en clase, así como que aprendan de una manera más interactiva y adecuada con su contexto” (34DMA).

La profundización de los saberes pedagógicos construidos durante la experiencia evidencia que la gamificación no puede entenderse únicamente como una técnica didáctica, sino como un dispositivo pedagógico complejo que articula dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y culturales del aprendizaje. En este sentido, los saberes pedagógicos emergentes se configuran como saberes situados, construidos en la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes, atravesados por las condiciones institucionales, los recursos disponibles y las trayectorias educativas de los actores. Los saberes pedagógicos construidos evidencian la capacidad de la gamificación para articular emoción, cognición y cooperación. Los docentes fortalecieron su capacidad de planear estrategias motivadoras, reflexionar sobre sus prácticas y comprender mejor las necesidades de sus estudiantes.

Para los estudiantes, la gamificación se entiende como un dispositivo integral que facilita el acercamiento con el idioma objetivo, permitiéndoles comprender y aplicar el idioma en contextos auténticos, con mayor seguridad y disfrute, mediante sistemas de recompensas que combinan motivación intrínseca y extrínseca. Así mismo, las adaptaciones curriculares centradas en escenarios gamificados y situaciones reales contribuyeron al fortalecimiento de habilidades comunicativas y a un aprendizaje más funcional del idioma. En síntesis, la gamificación permitió resignificar el aula como un espacio de construcción colectiva, donde enseñar y aprender se convierten en experiencias compartidas, reflexivas y vinculadas con la vida real.

La sistematización permitió visibilizar cómo el conocimiento pedagógico no se encuentra exclusivamente en los marcos teóricos, sino que se produce en la práctica reflexionada. Tal como lo plantea Jara (2018), el valor de la sistematización radica en la posibilidad de comprender el porqué de las acciones pedagógicas y los sentidos que los sujetos les atribuyen. En esta experiencia, los docentes resignificaron su práctica al reconocer que el juego, lejos de ser un elemento o accesorio, se convirtió en un mediador del aprendizaje.

4.1.1 Aprendizaje colaborativo como saber pedagógico emergente

Las evidencias recogidas a través de cuestionarios, diarios pedagógicos y narrativas mostraron que la gamificación fortaleció el compromiso, el trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la construcción de aprendizajes significativos. Sobre este apartado, (05ETM) agregó “cuando las actividades de gamificación son en grupos o parejas me incluye ya que hay más comunicación entre nosotros y así nos podemos ayudar a dar mejores respuestas o entender mucho más el tema”.

El aula se consolidó como un espacio colaborativo de experimentación pedagógica, donde la lectura en inglés dejó de percibirse como una actividad mecánica y descontextualizada. La incorporación de retos, misiones y dinámicas colaborativas permitió que los estudiantes se involucraran activamente en la construcción de significados, desarrollando habilidades de comprensión, inferencia y asociación de vocabulario en contextos cercanos a su realidad.

De igual forma, la sistematización de experiencias constituye un proceso fundamental dentro de la transformación pedagógica, puesto que permite recuperar elementos críticos de la práctica para orientar acciones futuras de manera más consciente, reflexiva y transformadora (Jara 2018). Desde esta perspectiva, transformar no es solo introducir nuevas técnicas, sino repensar y reconstruir las relaciones educativas y los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Los estudiantes mostraron mayor interés por la lectura en inglés, entusiasmo por las actividades gamificadas y confianza para participar.

La colaboración en equipo, la toma de decisiones, el análisis de retos y el deseo de avanzar en las dinámicas generaron un clima de aprendizaje más positivo y menos tenso. El docente, por su parte, modificó su manera de planear y acompañar la clase, pasando de una práctica rígida a una más creativa, reflexiva y centrada en la motivación del grupo. La gamificación permitió

reorganizar el aula, flexibilizar los procesos y adaptar las prácticas a los ritmos y características de los estudiantes.

4.1.2 Tensiones y aprendizajes del contexto.

Persistieron limitaciones de infraestructura, dificultades para sostener la motivación y tensiones entre currículo prescrito y tiempos requeridos para la organización, por lo que las lecciones aprendidas incluyen la necesidad de diseño de estrategias gamificadas contextualizadas, fortalecer competencias docentes para gestionar la complejidad y promover experiencias críticas y emancipadoras, y se recomienda integrar la gamificación en proyectos institucionales más amplios articulando innovación pedagógica con inclusión educativa.

Las principales tensiones identificadas durante el proceso se relacionaron, en primer lugar, con limitaciones tecnológicas, tales como la intermitencia en la conectividad, la escasez de equipos o recursos digitales y la inequidad en el acceso a herramientas tecnológicas; en segundo lugar, con aspectos de formación docente, evidenciándose la necesidad de fortalecer competencias en metodologías innovadoras, así como el hecho de que algunos docentes carecían de un dominio avanzado de inglés; y, finalmente, con el diseño pedagógico, ya que la implementación de la gamificación exige una planificación cuidadosa para evitar que los juegos se conviertan únicamente en actividades recreativas, además de considerar la sostenibilidad de las estrategias frente a los cambios tecnológicos y las condiciones institucionales.

A pesar de estas tensiones, los docentes mostraron creatividad para adaptar la comunicación incluso con recursos físicos como cartones, dados, tableros y fichas, demostrando que la innovación puede surgir más desde las dinámicas pedagógicas que desde la tecnología. Aunque la gamificación se revela como estrategia con alto potencial para fortalecer la comprensión lectora en inglés, motivar a los estudiantes y transformar las prácticas docentes, su implementación enfrenta desafíos que requieren reflexión crítica, innovación constante y compromiso institucional. El estudio aporta tanto a la práctica docente cotidiana como al debate académico sobre educación, gamificación e inclusión, mostrando que la investigación cualitativa, crítica e investigativa es una vía fecunda para comprender y transformar la realidad educativa.

4.2 Transformaciones pedagógicas

La relevancia del clima emocional dentro del proceso educativo constituye un elemento central cuando se comprende el aprendizaje como un proceso humano antes que cognitivo. Esta perspectiva coincide con la finalidad de la gamificación, cuyos propósitos se enmarcan en generar ambientes motivacionales, dinámicos y centrados en el estudiante. En este sentido, la gamificación actuó como una mediación pedagógica, al favorecer la interacción significativa entre emoción, motivación y construcción del conocimiento mediante el uso de herramientas didácticas como sopas de letras, serpientes y escaleras, juegos de palabras y Kahoot.

Desde la mirada de Imbernón (2007), la innovación en educación implica un cambio intencional y crítico que transforma la cultura pedagógica. Esto se manifestó en la capacidad del docente para asumir un rol mediador que reconoce las habilidades del educando, a partir de la creación de condiciones para el aprendizaje significativo y la orientación de los procesos hacia la formación integral, alineado con Ausubel (1983) sobre la activación de conocimientos previos. La experiencia también demostró que la gamificación incrementó la motivación intrínseca y extrínseca de los estudiantes, tal como lo plantean Deci y Ryan (2000), porque favorece la participación, la toma de decisiones y la confianza para enfrentar las tareas de lectura en inglés con temas contextuales como higiene y nutrición, entre otros.

4.2.1 Transformaciones pedagógicas y cultura del aula

Las transformaciones pedagógicas observadas muestran que la gamificación no solo modifica actividades o recursos, sino que impacta la cultura del aula. En consonancia con Freire (2005) y Tardiff (2004), la práctica docente es una construcción histórica y situada, que se reconfigura cuando el maestro reflexiona sobre su quehacer y adopta metodologías orientadas a la participación, la interacción y el protagonismo estudiantil, actuando el juego como mediador afectivo-social que reduce ansiedad.

El diario pedagógico evidencia cambios metodológicos del docente, quien pasó de una enseñanza tradicional a una propuesta más flexible, participativa y contextualizada con sistemas de recompensas que transformaron la motivación intrínseca y extrínseca. Esto coincide con Garcés, Ruiz y Martínez (2014), para quienes transformar implica replantear métodos, relaciones y formas de aprender. A nivel de los estudiantes, la lectura dejó de ser una tarea percibida como difícil para convertirse en un desafío abordado de manera colaborativa, con mayor confianza para

hablar y participar sin miedo al error. “Es más divertido leerlo de forma con juego, entiendo mejor” (11EMA).

El uso de tecnologías educativas permitió crear entornos virtuales de aprendizaje más accesibles y auténticos, facilitando la planificación, el seguimiento y la evaluación del proceso. Estas herramientas contribuyeron al desarrollo de habilidades lingüísticas mediante actividades interactivas y contextualizadas. De manera general, la gamificación promovió procesos de aprendizaje ajustados a las necesidades, intereses y ritmos de los estudiantes, redujo el miedo al error y fomentó un aprendizaje más autónomo y autorregulado.

4.2.2 Saberes situados y práctica reflexiva

La experiencia de gamificación permitió reconocer la importancia de los saberes situados como base del aprendizaje pedagógico. De acuerdo con Jara (2018), la sistematización construye conocimiento desde la experiencia vivida, superando la simple descripción para generar comprensión conceptual útil en otros contextos como actividades multimodales con Genially que mejoraron visualización e interacción. El docente interpretó los ritmos del grupo y comprendió la importancia de diseñar retos que hicieran la lectura más accesible y atractiva. De igual modo, los estudiantes desarrollaron habilidades para identificar vocabulario, seguir instrucciones y leer textos sencillos apoyándose en el juego y el trabajo cooperativo.

El análisis comparado entre docentes, estudiantes y registros del diario pedagógico permitió comprender con mayor profundidad la experiencia de gamificación. Tanto docentes como estudiantes reconocieron el aumento de la motivación y la mejora en la comprensión lectora; los estudiantes enfatizaron el disfrute y la confianza, como “me siento con más libertad de participar y dialogar” (10ETM). El diario pedagógico confirmó avances y tensiones del contexto. Así, la convergencia entre voces muestra que la gamificación fortaleció aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales.

4.2.3 Tensiones y aprendizajes del contexto

La implementación de la gamificación enfrentó diversas tensiones derivadas de los contextos institucionales y territoriales. La brecha digital se manifestó en la falta de dispositivos e inestabilidad de conectividad, obligando a diversificar estrategias con materiales análogos, evidenciando la importancia del contexto en los procesos de innovación educativa, como lo plantea

Ghiso (2004). Durante la implementación se identificaron diversas tensiones relacionadas, en primer lugar, con limitaciones tecnológicas, lo que hizo necesario recurrir a materiales sencillos y a estrategias alternativas; así mismo, surgió la necesidad de mantener un equilibrio entre el juego y el propósito pedagógico, ya que el docente tuvo que garantizar que la gamificación no generara dispersión, sino aprendizajes profundos en comprensión lectora; finalmente, se evidenció la necesidad de innovación constante, puesto que la repetición de mecánicas pudo disminuir la motivación estudiantil, lo que exigió actualizar y diversificar las estrategias lúdicas. Estas tensiones, lejos de ser un obstáculo, se convirtieron en oportunidades para innovar, reorganizar el aula y fortalecer la creatividad docente.

La experiencia transformó el rol del docente, quien pasó de ser transmisor de temas a diseñador de experiencias de aprendizaje. Esta transformación implicó mayor reflexión sobre la planeación, el uso de recursos y la mediación pedagógica durante las actividades de comprensión lectora. En este marco se plantea la necesidad de ampliar los recursos utilizados en el aula, ya que el docente “quisiera no limitar al estudiante a lo que se puede hacer con un computador o una pantalla, los libros, los juegos, las visitas interinstitucionales y el intercambio con pares, podría afirmar que cambiarían de forma determinante la concepción que los estudiantes tienen sobre el aprendizaje del inglés” (31DTM). Postura que se complementa con la opinión de un estudiante, quien considera que “sería mucho mejor muchos más juegos y aplicaciones que nos podrían ayudar en la materia porque el juego nos divierte y aprendemos al mismo tiempo” (04ETM)

El aula se consolidó como un espacio de experimentación pedagógica, donde la lectura en inglés dejó de percibirse como una actividad mecánica y descontextualizada. La incorporación de retos, misiones y dinámicas colaborativas permitió que los estudiantes se involucraran activamente en la construcción de significados, desarrollando habilidades de comprensión, inferencia y asociación de vocabulario en contextos cercanos a su realidad. Asimismo, la transformación del rol docente implicó un proceso de autoevaluación constante. La planeación se volvió más intencional y reflexiva, orientada a anticipar dificultades, diversificar estrategias y atender la diversidad de ritmos de aprendizaje. Esta experiencia confirma lo señalado por Tardif (2004), quien afirma que el saber docente se construye en la práctica y se transforma a partir de la reflexión crítica sobre la acción.

La implementación de la gamificación en el proceso de enseñanza del inglés generó transformaciones profundas tanto en el rol docente como en la dinámica del aula. El espacio educativo se desplazó de una estructura centrada en explicaciones tradicionales hacia una dinámica participativa, colaborativa y flexible, donde los estudiantes asumieron nuevos roles activos con fases que incluyeron serpientes y escaleras, y *quién quiere ser millonario* con infografías de higiene.

Los hallazgos indican que la gamificación promovió un aprendizaje más autónomo, significativo y autorregulado. Al incorporar elementos lúdicos, se generó un entorno donde los estudiantes participaron activamente, recibieron retroalimentación inmediata y se sintieron seguros para explorar y equivocarse, con esos juegos actuando como mediador afectivo social que reduce ansiedad y posibilita voces rezagadas. Simultáneamente, la práctica docente se transformó como resultado de procesos de reflexión y análisis crítico, lo cual coincide con lo afirmado por Torres (2011), quien sostiene que la transformación pedagógica ocurre cuando el docente reformula sus prácticas a partir de su propia experiencia. En este contexto, la gamificación funcionó tanto como estrategia metodológica como motor de cambio en la comprensión de la enseñanza.

4.3 Triangulación interpretativa de los instrumentos

En los tres contextos educativos analizados se evidenció que la gamificación fortaleció la participación, la motivación y la comprensión lectora en inglés al integrar elementos propios del juego—retos, puntos, misiones, competencias y dinámicas colaborativas que articularon lo lúdico con los objetivos pedagógicos. Actividades como sopas de letras interactivas y lluvias de ideas apoyadas en videoclips permitieron activar conocimientos previos. Por otra parte, estrategias como serpientes y escaleras, *quién quiere ser millonario* y el uso de plataformas digitales con tableros y mapas mentales consolidaron el vocabulario relacionado con temas como higiene, nutrición y tiempo libre. A continuación, se relacionan las voces de los estudiantes y docentes, así como las observaciones de los diarios pedagógicos.

Voces de estudiantes:

“A mis compañeros también les gusta más los juegos que la manera tradicional porque aprenden felices y no estresados” (04ETM).

“pues si he aprendido mucho y leo más fluidamente y entiendo mucho más y también mejore la pronunciación” (01ETM).

“Si, ya que cuando es en grupo nos unimos más y fortalecemos más nuestro compañerismo” (12EMA).

“Si todos son participativos y atentos” (21ERA).

“Cuando jugamos Kahoot, Este juego fue muy importante para mí porque me divertí aprendiendo, me gustó mucho porque en vez de Aprender en el tablero aprendí con la tecnología y fue muy fácil para mí” (18EMA).

“Porque con la gamificación podemos mejorar más nuestra lectura en inglés” (23ERA).

“Al usar juegos, el aprendizaje se acelera de manera recíproca. Es decir, los jóvenes son más analíticos y producen más. Eso hace que la exigencia aumente como docente” (35DRA).

Voces de los docentes:

“Se usan libros, audios, juegos, video proyectores, pantallas interactivas y tabletas que facilitan la ejecución de diversas actividades gamificadas con mayor facilidad que si se requiriera diseñarlas en físico y permite apoyarse en literatura escrita por docentes diestros en la enseñanza del inglés y autorizados por el Ministerio de Educación Nacional” (32DTM).

“a través del uso de juegos y dinámicas cuyos elementos buscan la competencia como medio motivacional, esto ha logrado que los estudiantes se sientan más animados a participar y a aprender el lenguaje utilizado para ser parte de los juegos” (34DMA).

Observaciones del diario pedagógico:

“Los estudiantes mostraban un entusiasmo al iniciar los juegos”.

“Discutían entre ellos las respuestas antes de avanzar”.

“Pedían oportunidades para intentar de nuevo sin temor a equivocarse”.

“Él clima del aula se volvió más colaborativo y menos tenso”.

Las evidencias recogidas a través de cuestionarios a docentes, encuestas a estudiantes y diarios pedagógicos permitieron comprender de una manera integral cómo se transformaron las prácticas educativas. Siguiendo a Jara (2018), estas voces son esenciales para recuperar el proceso

vivido, interpretar los sentidos asignados por los participantes y comprender los aprendizajes emergentes de la experiencia.

Debido a que la sistematización no se limita a reconstruir lo sucedido, sino que implica comprender los sentidos y razones que orientaron las prácticas (Jara, 2018). Desde esta perspectiva, la gamificación emergió como un espacio de aprendizaje recíproco entre docentes y estudiantes con actividades multimodales como Genially que mejoraron la visualización e interacción. Como se puede ver en el siguiente testimonio “Los libros y la tecnología me han ayudado a entender el significado de algunas palabras y el contexto de algunas lecturas” (30ERA).

Por su parte, los docentes aprendieron a reconocer las emociones, ritmos y motivaciones de los estudiantes, transformando su rol hacia una práctica más humana, reflexiva y creativa. Los estudiantes resignificaron la lectura en inglés como un proceso menos mecánico y más colaborativo, anclando vocabulario en contextos situados como nutrición e higiene. Asimismo, la incorporación de tecnologías y actividades gamificadas fortaleció la motivación, aumentó la participación y generó un ambiente donde el error fue asumido como parte natural del aprendizaje. Además, los entornos interactivos permitieron desarrollar habilidades comunicativas, gramaticales y de vocabulario de manera más funcional, alineado con Ausubel (1983) sobre la activación de conocimientos previos. Estas experiencias demuestran cómo la gamificación favorece aprendizajes para la vida mediante la emoción, el reto, la cooperación y la reflexión crítica.

La articulación de instrumentos—cuestionarios docentes (CD), cuestionarios a estudiantes (CE), y diarios pedagógicos (DP)--- permitió comprender de manera integral cómo se configuraron los saberes pedagógicos. En primer lugar, los docentes, a través de los cuestionarios, reconocieron la gamificación como una oportunidad para reflexionar sobre su práctica, comprender el contexto socio emocional de los estudiantes y diseñar estrategias más inclusivas. Además, pudieron conceptualizar su propia experiencia como fuente de saber pedagógico.

En segundo lugar, y por medio de los cuestionarios los estudiantes expresaron cómo vivieron las actividades gamificadas, identificando qué juegos funcionaron mejor, cómo se sintieron y qué aprendizajes lograron. Sus voces permitieron comprender el impacto emocional, motivacional y cognitivo de las actividades, cómo “hacíamos juegos y dinámicas, en ese momento me sentí muy bien, fue relevante para mí porque aprendí más inglés” (21ERA). En tercer lugar, los diarios pedagógicos registraron comportamientos, actitudes, reacciones, dificultades y avances

observados durante las actividades. Estos datos complementaron las percepciones de docentes y estudiantes, mostrando mejoras en el clima de aula, la cooperación y la comprensión lectora. La convergencia entre los 3 instrumentos permitió visualizar la gamificación como una estrategia pedagógica efectiva que genera aprendizajes significativos, motiva, facilita la interacción y transforma las prácticas docentes.

La gamificación posibilitó la articulación entre emoción y cognición, favoreciendo procesos de comprensión lectora en inglés más profundos y sostenidos. La motivación dejó de depender exclusivamente de estímulos externos para transformarse en un interés genuino por participar, comprender y avanzar. Esto dialoga con los planteamientos de Deci y Ryan (2000), quienes destacan la importancia de la motivación intrínseca en los procesos de aprendizaje autónomo. Los docentes y estudiantes construyeron conocimientos situados sobre la gamificación y la lectura en inglés, integrando dimensiones didácticas, tecnológicas y reflexivas. Además, se evidenciaron cambios en la motivación, participación y actitudes de los estudiantes, así como en el rol del docente, que pasó de transmisor a mediador y facilitador, ya que la gamificación promovió compromiso, trabajo colaborativo, desarrollo de habilidades socioemocionales y aprendizajes que abarcan la dimensión emocional, motivacional y cognitiva de los estudiantes.

La investigación confirma que la sistematización de experiencias es un método válido y valioso para generar saberes pedagógicos desde las voces de los actores educativos. Al construir y analizar críticamente las prácticas, se logra comprender su lógica interna, los factores que las condicionan y las formas de potenciarlas. Para dar sentido y significado a las transformaciones pedagógicas que emergieron de la implementación de la gamificación como estrategia metodológica para el fortalecimiento de la comprensión lectora, se emplearon citas representativas provenientes de instrumentos como cuestionarios aplicados a los estudiantes y docentes y la utilización del diario pedagógico dentro de los cuales se pueden resaltar las siguientes:

La experiencia evidenció que la gamificación puede integrarse de manera sistemática al currículo como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en inglés. Su impacto fue visible en la motivación estudiantil, la participación activa, la autonomía, la mejora del clima escolar y la reorganización de la práctica docente, con tecnología como Kahoot, Wordwall y Genially elevando la interactividad. La transformación pedagógica, en este caso, no solo se manifestó en nuevas actividades, sino en nuevas formas de comprender la enseñanza, interactuar con los estudiantes y reflexionar sobre la propia práctica. La experiencia confirma que es posible innovar incluso en

contextos con limitaciones, siempre que exista apertura al cambio, voluntad de adaptación y compromiso con la mejora educativa.

En conjunto, los instrumentos permitieron obtener una visión amplia y coherente de las transformaciones pedagógicas y evidencian que la gamificación transformó positivamente la práctica docente, la participación estudiantil y las relaciones dentro del aula. En las instituciones educativas tuvo lugar una transición hacia prácticas más dinámicas, flexibles y participativas, que posibilitaron mayor motivación, confianza, colaboración y comprensión de las actividades por parte de los estudiantes. No obstante, estas tensiones no impidieron el avance de los estudiantes, quienes desarrollaron creatividad, resiliencia y capacidad de trabajo en equipo mediante adaptaciones creativas.

4.4 Lecciones aprendidas

La sistematización de esta experiencia permitió identificar aprendizajes clave derivados de la implementación de la gamificación como estrategia para fortalecer la comprensión lectora en inglés. Una de las principales lecciones aprendidas es la importancia de diseñar estrategias gamificadas contextualizadas, ajustadas a las características reales de los estudiantes y a las condiciones institucionales. Asimismo, se evidenció la necesidad de fortalecer las competencias docentes para gestionar la complejidad que implica la gamificación, tanto en términos de planeación como de mediación pedagógica. La experiencia mostró que la innovación no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la capacidad del docente para crear dinámicas significativas incluso con recursos limitados.

Adicionalmente, es importante integrar la gamificación dentro de proyectos institucionales más amplios, articulando la innovación pedagógica con procesos de inclusión educativa y mejora del clima escolar. La reflexión sistemática sobre la práctica permitió comprender que el aprendizaje se potencia cuando se reconoce la dimensión emocional, social y cultural del aula. Una de las lecciones más significativas derivadas de esta experiencia es la necesidad de comprender la gamificación como un proceso pedagógico flexible y contextualizado. La experiencia demostró que no existen modelos únicos o recetas aplicables a todos los contextos, sino principios orientadores que deben adaptarse a las condiciones reales del aula, especialmente en contextos rurales o con limitaciones tecnológicas. En cuanto a la formación docente, la implementación exitosa de estrategias gamificadas exige no

solo competencias técnicas, sino una actitud reflexiva, creativa y abierta al cambio. La sistematización permitió a los docentes reconocer sus propias fortalezas y áreas de mejora, fortaleciendo su identidad profesional y su compromiso con la innovación pedagógica. Asimismo, se evidenció la importancia de integrar la gamificación en proyectos institucionales de largo plazo. Cuando estas estrategias se articulan con los planes de área y los proyectos educativos institucionales, su impacto se amplía y se garantiza mayor sostenibilidad. De lo contrario, existe el riesgo de que las experiencias innovadoras queden aisladas y dependan exclusivamente de la iniciativa individual del docente.

Una de las principales lecciones aprendidas es que la gamificación, cuando se diseña con intencionalidad pedagógica, contribuye de manera efectiva al desarrollo de la comprensión lectora y al fortalecimiento de la motivación intrínseca y extrínseca. Además, se evidenció que la reflexión permanente sobre la práctica docente es fundamental para ajustar las estrategias metodológicas a las necesidades reales del contexto. La experiencia mostró que la innovación no depende exclusivamente del uso de tecnología, sino de la capacidad del docente para resignificar actividades tradicionales y convertirlas en experiencias de aprendizaje significativo. Otra lección relevante es la importancia del componente socioemocional en el aprendizaje. La gamificación favoreció la autorregulación, la tolerancia a la frustración y el trabajo colaborativo, aspectos clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

5. Conclusiones

La investigación confirma que la sistematización de experiencias es un método válido y valioso para generar saberes pedagógicos a partir de las voces de los actores educativos. Este enfoque permitió comprender la lógica interna de las prácticas, los factores contextuales que las condicionan y las posibilidades de potenciarlas. Así pues, la gamificación se consolidó como una estrategia con alto potencial para fortalecer la comprensión lectora en inglés, incrementar la motivación estudiantil y transformar las prácticas docentes. Su implementación favoreció aprendizajes que superan la transmisión de conocimiento y la memorización, ambientes colaborativos y una resignificación del rol del error dentro del proceso educativo. Sin embargo, la investigación también evidenció desafíos relacionados con la sostenibilidad de las estrategias, las limitaciones tecnológicas y la necesidad de una reflexión crítica permanente.

La investigación permite afirmar que la gamificación constituye una estrategia pedagógica pertinente para fortalecer la comprensión lectora en inglés, especialmente en contextos educativos caracterizados por la heterogeneidad y las limitaciones de recursos. Su impacto se manifestó no solo en los resultados de aprendizaje, sino en la transformación del clima de aula y en la resignificación del proceso educativo.

Desde una perspectiva metodológica, la investigación reafirma el valor de la sistematización de experiencias como enfoque cualitativo que posibilita la producción de conocimiento pedagógico situado. Este tipo de investigación contribuye a la construcción de saberes relevantes para el contexto latinoamericano, donde las realidades educativas demandan enfoques críticos, flexibles y contextualizados. Esta experiencia abre líneas de investigación futuras relacionadas con la implementación de metodologías activas en la enseñanza del inglés, el fortalecimiento de la formación docente en contextos vulnerables y el análisis del impacto de la gamificación en otras competencias lingüísticas. Asimismo, invita a seguir promoviendo espacios de reflexión pedagógica que permitan transformar la educación desde la práctica cotidiana.

Los hallazgos evidencian que la gamificación resignificó las prácticas pedagógicas al integrar elementos lúdicos, narrativos y colaborativos que favorecieron la motivación, la participación activa y la comprensión lectora. Los estudiantes manifestaron una mayor disposición hacia la lectura en inglés, especialmente en actividades que incorporaban retos, recompensas simbólicas y trabajo en equipo. Este resultado se alinea con los postulados de Ausubel (1983), quien destaca que el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo conocimiento se relaciona con experiencias previas y emocionalmente relevantes.

Desde la perspectiva docente, la gamificación promovió una transformación en el rol del profesorado, pasando de un enfoque transmisivo a uno mediador y reflexivo, por lo cual los docentes reconocieron la necesidad de planear de manera situada, adaptar los recursos disponibles y hacer evaluación formativa a los procesos de aprendizaje. En este sentido, los saberes docentes se consolidaron como saberes prácticos y contextuales, coherentes con lo planteado por Tardif (2004) y Zuluaga (1999).

Los resultados evidencian que la incorporación del juego en el aula resignifica el aprendizaje, favorece la motivación y transforma el rol del estudiante en un sujeto activo y participativo. Asimismo, la experiencia permitió consolidar al docente como investigador de su propia práctica, promoviendo procesos de innovación y mejora continua. Este estudio aporta al

campo de la educación colombiana al ofrecer una mirada crítica y contextualizada sobre el uso de la gamificación en contextos educativos con limitaciones estructurales, y abre posibilidades para futuras investigaciones orientadas a evaluar su impacto a largo plazo.

Respecto a los saberes pedagógicos, el docente (D) fortaleció su capacidad para adaptar y simplificar la lectura en inglés desde actividades lúdicas que conectaban con el nivel del grupo. A partir de las dificultades y avances que observó, el maestro construyó saberes que le permitieron ajustar su planeación, diversificar estrategias y comprender mejor las necesidades de sus estudiantes (E) en procesos de lectura básica, como identificar palabras clave, seguir instrucciones y comprender ideas generales. Estos saberes se formaron diariamente desde la experiencia, de la práctica y de lo vivido en el aula.

Frente a las transformaciones observadas, se evidencia que el aula cambió notablemente, puesto que la motivación de los estudiantes (E) aumentó, la participación se hizo más constante y asumieron un rol más activo al trabajar en equipo y enfrentar retos. Así, el equivocarse dejó de verse como fracaso y se convirtió en una oportunidad para mejorar; además de que el ambiente se volvió más cercano, con mayor confianza y disposición a intentar leer en inglés sin temor. Por último, el rol del docente pasó a dirigir a diseñar, mediar y facilitar la experiencia de aprendizaje. La implementación de la gamificación generó transformaciones profundas en la dinámica del aula.

El espacio educativo se desplazó de estructuras tradicionales hacia dinámicas participativas, colaborativas y flexibles. Los estudiantes mostraron mayor interés por la lectura en inglés, mayor confianza para participar y disposición para trabajar en equipo, mientras que el error fue resignificado como parte natural del aprendizaje.

El docente transformó su práctica mediante una planeación más reflexiva y creativa, reorganizando el aula, flexibilizando procesos y adaptando estrategias a los ritmos y características de los estudiantes. Estas transformaciones coincidieron con lo planteado por Torres (1999), quien señala que el cambio pedagógico surge cuando el docente reformula sus prácticas a partir de la experiencia vivida. Las transformaciones pedagógicas identificadas no se limitaron a cambios metodológicos visibles, sino que implicaron una reconfiguración de la cultura del aula. La relación entre docente y estudiante se transformó progresivamente hacia un vínculo más horizontal, basado en la confianza, la cooperación y el reconocimiento del error como oportunidad de aprendizaje. Este giro pedagógico coincide con los planteamientos de Freire (2005), quien propone una educación dialógica y problematizadora.

En relación con los avances de la comprensión lectora en inglés, se demuestra que los estudiantes lograron reconocer vocabulario frecuentemente, interpretar instrucciones cortas y comprender ideas básicas en textos breves. Aunque no todos avanzaron al mismo ritmo, la combinación de juegos, movimiento y repetición ayudó a que la lectura en inglés fuera más fácil y accesible. De acuerdo con los hallazgos, se evidenció que la mayoría del grupo pasó de tener resistencia a la lectura a un compromiso mayor con las actividades.

A nivel pedagógico, la experiencia indica que puede ser una herramienta sostenible y adaptable para fortalecer la comprensión lectora en inglés en instituciones que enfrentan limitaciones tecnológicas. Por esto, se recomienda continuar diseñando actividades lúdicas que se ajusten al nivel del grupo, promover la lectura de situaciones reales y mantener espacios donde los estudiantes participen activamente. Además, es importante fortalecer la formación docente en metodologías innovadoras y en estrategias para enseñar inglés desde niveles básicos.

La investigación confirma que la sistematización de experiencias es un método válido y valioso para generar saberes pedagógicos desde las voces de los actores educativos. Al construir y analizar críticamente las prácticas, se logra comprender su lógica interna, los factores que las condicionan y las formas de potenciarlas. En ese sentido, este análisis tuvo sentido porque no solo ordenó lo vivido, sino que ayuda a interpretar por qué ciertas estrategias funcionaron y cómo influyeron las condiciones reales del aula en los aprendizajes de los estudiantes. Además, aporta al conocimiento pedagógico local y el latinoamericano al mostrar que, aun con limitaciones tecnológicas y desigualdades, es posible generar prácticas que fortalezcan la comprensión lectora y la participación estudiantil.

Finalmente, este ejercicio abre caminos para nuevas investigaciones y transformaciones, especialmente en torno al uso de metodologías activas en zonas rurales y urbanas, la enseñanza del inglés desde niveles iniciales y la necesidad de seguir fortaleciendo espacios en los que el docente reflexione sobre la forma en cómo mejorar la educación desde la práctica cotidiana.

Referencias

- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1, 1-10.
- Abdelmoati Mohamed, R. A. (2023). Reciprocal teaching as a cognitive and metacognitive strategy in promoting Saudi university students' reading comprehension. *Open Education Studies*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0200>
- Anisa, K., Marmanto, S., & Supriyadi, S. (2020). The effect of gamification on students' motivation in learning English. *Leksika: Journal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*, 14(1), 22-28. 10.30595/lks.v14i1.5695
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1980). Teaching English as a Foreign Language. Routledge.
- Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes*. Gallimard.
- Celce-Murcia, M. (Ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3.^a ed.). Heinle & Heinle.
- Céspedes Amparo, E. (2022). La gamificación aplicada al aprendizaje del idioma inglés, una mirada desde plataformas digitales. *Congreso Internacional Ideice*, 13, 33-40.
- Corona, J. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, 144, 69-76. <https://orcid.org/0000-0003-2991-1636>.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry and research method: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. University of California.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (2.^a Ed.). Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1991). *La actualidad de lo bello*. Paidós.
- Garcés, M. E., & Santoya, Y. E. (2011). Propuesta de reforma educativa superior en Colombia y Modelos Pedagógicos. *Revista Cultural Unilibre*, (10), 78-85.

- Garcés, M., Ruiz, R., & Martínez, D. (2014). Transformación pedagógica mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Saber, Ciencia y Libertad*, 9(2), 217-228.
- Ghiso, A. (2004). Entre hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. *Aportes*, 57, 7-22.
- Goodman, K. (1967/2005). *Reading: A psycholinguistic guessing game*. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gutiérrez, A. (2021). La edad de las operaciones formales de Jean Piaget y el rendimiento académico en matemáticas. *Ciencia Latina*, 5(4), 5864–5877.
- Hurtado Gómez, S. G., & Jaimes Suárez, R. J. (2022). *La importancia de la gamificación como estrategia didáctica para despertar la motivación en el aprendizaje del inglés*. [Trabajo de grado de Especialización]. Fundación Universitaria Los Libertadores
- Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó.
- Linse, C. (2005). *Practical English Language Teaching: Young Learners*. McGraw-Hill.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Casillas-Martín, S., & Cabezas-González, M. (2025). Impacto de la gamificación en el rendimiento académico en la Universidad Técnica del Norte (Ecuador). *Formación universitaria*, 18(3), 35-46.
- Jiménez, A., Ruiz, R., & Marín, S. (2016). Estilos de aprendizaje predominantes en estudiantes de la Institución Educativa Robledo. *Hojas y Hablas*, 12, 41-51.
- Jiménez, A., & Hernández, F. (2019). Enfoques lúdicos para la educación integral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 45–62.
- Kapp, K. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction*. Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Psicología del desarrollo*. McGraw-Hill.
- Perez- Anagumbra, G., & Iturralde-Sosa, C. (2024). Pedagogía Transformadora desde el Aprender Haciendo. 593 Digital Publisher CEIT, 9(2), 807-815.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Graó.

- Pulgarín Alfonso, F. (2021). Gamificación desde las TIC para la adquisición de vocabulario en inglés en colegio de Soacha. [Trabajo de grado de Especialización]. Universidad ECCI
- Qureshi, H., & Khatoon, S. (2023). The Impact of Gamification Tools on Reading Comprehension Skills: A Comparative Study of Kahoot! Quizizz and Baamboozle of English Language Learners. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(4), 181-195.
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista de universidad y sociedad del conocimiento*, 1(1), 1-16.
- Simbaña Haro, L. (2023). *Estrategias metodológicas: Conceptos y aplicaciones*. Editorial Académica.
- Shin, J. K., & Crandall, J. (2014). *Teaching Young Learners English*. Cengage.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea ediciones.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía Y Saberes*, (13), 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15>.
- Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, 47-54.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vásquez, J., & Sevilla, A. (2022). *La gamificación como recurso educativo en educación primaria*. Magisterio.
- Worlock, J. (2025). *Historia de la gamificación educativa*. EdTech Press.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.
- Zumba Game, P. I. (2024). La gamificación y su aplicación para el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje en educación básica. [Trabajo de grado de Especialización]. Universidad Técnica de Barbahoyo.