



Universidad **Mariana**

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Melo España Deisy Marcela
Quema Guerra Paula Andrea

Universidad Mariana
Facultad de Educación
Programa de Maestría en Pedagogía
San Juan de Pasto
2024

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Melo España Deisy Marcela

Quema Guerra Paula Andrea

Informe de investigación para optar al título de:

Magíster en Pedagogía

Asesor: Álvaro Martínez Navarro

Universidad Mariana

Facultad de Educación

Programa de Maestría en Pedagogía

San Juan de Pasto

2024

Artículo 71: los conceptos, afirmaciones y opiniones emitidos en el Trabajo de Grado son responsabilidad única y exclusiva del (los) Educando (s)

Reglamento de Investigaciones y Publicaciones, 2007
Universidad Mariana

Agradecimientos

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto por habernos brindado la oportunidad de llevar a cabo este proyecto de grado en sus instalaciones. Asimismo, hacemos llegar nuestro reconocimiento al coordinador de Open Lingua Jairo Alexander Galeano Casanova, por su apoyo en las diferentes etapas de elaboración de la presente investigación.

Nuestro profundo y sincero agradecimiento va dirigido a los estudiantes que participaron en las encuestas, en los talleres y en el desarrollo de la estrategia gamificada que se realizaron para la obtención de datos. Sus aportes y tiempo dedicado fueron invaluable para completar con éxito esta investigación.

Dedicatoria

Con admiración y eterno aprecio les dedicamos a ustedes el esfuerzo plasmado en las siguientes páginas, de esta etapa universitaria que también forma parte de sus propios triunfos; a nuestras amadas familias y amigos.

Marcela Melo y Paula Quema

Contenido

Introducción	12
1. Resumen del proyecto	14
1.1 Descripción del problema.....	14
1.1.1. Formulación del problema	15
1.2 Justificación.....	16
1.3 Objetivos	177
1.3.1 Objetivo general	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	18
1.4 Marco referencial o fundamentos teóricos	20
1.4.1. Antecedentes	20
1.4.1.1. Internacionales.	20
1.4.1.2. Nacionales.	23
1.4.1.3. Regionales.	24
1.4.2 Marco teórico	27
1.4.2.1 Modelo pedagógico: Constructivismo.	27
1.4.2.2 Estrategia didáctica.	29
1.4.2.3 Gamificación.	30
1.4.2.3.1 Componentes de la Gamificación.	32
1.4.2.4 Gamificación en la enseñanza del inglés.....	33
1.4.2.4 Vocabulario.	34
1.4.2.4.1. Contextualización y significado de las palabras.	34
1.4.2.4.2. Uso de sinónimos y antónimos.....	34
1.4.2.4.3. Aprendizaje basado en la etimología y raíces latinas y griegas.	35
1.4.2.4.4. La importancia de aprender verbos de acción en inglés.....	35
1.4.2.5. Habilidad: Lectura.....	37
1.4.2.5.1. El papel del contexto y la lectura extensiva.	388
1.4.2.5.2. Modelo Interactivo de Comprensión Lectora (Rumelhart).	38
1.4.2.5.3. Teoría del procesamiento profundo (Craik y Lockhart).....	38
1.4.2.5.4. Teoría del esquema de conocimiento (Anderson y Pearson).	399

1.4.2.5.5. Teoría de la carga cognitiva (Sweller).....	39
1.4.2.6. Competencias comunicativas en inglés.....	39
1.4.2.6.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER).....	40
1.4.2.6.2. Comprensión lectora.....	41
1.4.3. Marco contextual.....	42
1.4.4 Marco legal.....	44
1.4.5. Marco ético.....	45
1.5 Metodología.....	47
1.5.1 Paradigma de investigación.....	47
1.5.2 Enfoque de investigación.....	48
1.5.3 Tipo de investigación.....	49
1.5.4 Población y muestra / Unidad de trabajo y unidad de análisis.....	49
1.5.4.1 Unidad de análisis.....	49
1.5.4.2 Unidad de trabajo.....	50
1.5.5 Técnica e instrumentos de recolección de información.....	50
1.5.5.1. Las técnicas de investigación.....	51
1.5.5.1.1. La técnica de encuesta.....	511
1.5.5.1.2. La técnica de taller.....	52
1.5.5.1.3. La técnica de observación.....	52
1.5.5.2. Instrumentos de investigación.....	53
1.5.5.2.1. La encuesta.....	53
1.5.5.2.2. El taller.....	53
1.5.5.2.3. Formato guía de observación.....	54
2. Presentación de resultados.....	56
2.1. Caracterización.....	57
2.1.1 Conceptualización del Verbo de Acción.....	63
2.1.2 Gramática.....	633
2.1.3 Comprensión lectora.....	65
2.1.4 Gramática del tiempo presente.....	66
2.1.5 Comprensión lectora en pasado.....	677
2.2 Gamificación.....	68

2.2.1 Genially	711
2.2.2 Kahoot	755
2.2.3. Guía de observación	82
2.2.3.1. Comunicación Efectiva entre Docentes y Estudiantes.	82
2.2.3.2. Motivación.	83
2.2.3.3. Competencia.	83
2.2.3.4. Aprendizaje Colaborativo.	84
2.3 Apoyo de la estrategia gamificada	86
2.3.1 Resultados Postest	87
2.3.1.1 Verbo de Acción:	899
2.3.1.2 Diferenciación entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado.....	89
2.3.1.3 Identificación de verbos de acción en tiempo presente y pasado:.....	89
2.3.1.4 Desconocimiento de los verbos emotivos vs acción:	900
2.3.2 Resultados encuesta abierta.....	91
2.3.2.1 Efectividad de la Estrategia de Gamificación.	922
2.3.2.2 Impacto del Juego en el Aprendizaje de Verbos Irregulares.....	922
2.3.2.3 Mejora del Vocabulario y Habilidades de Lectura.....	933
2.3.2.4 Experiencia de los Estudiantes con el Juego.....	944
2.3.2.5. Fortalecimiento del Vocabulario desde la Categoría de los Verbos de Acción.	944
2.3.2.6 Competencia en Tiempos Verbales del Presente y Pasado.	955
3. Discusión.....	966
4. Conclusiones	99
5. Recomendaciones.....	102
Referencias	104
Anexos.....	119

Índice de Tablas

Tabla 1 Matriz operacional de variables y categoría.....	18
Tabla 2 Niveles comunes de referencia. Marco Común Europeo.....	40
Tabla 3 Número de estudiantes que participarán en la investigación.	50
Tabla 4 Rubrica concepto de verbo de acción.....	59
Tabla 5 Rubricas comprensión lectora	60
Tabla 6 Rúbrica tiempo pasado y la aplicabilidad de las reglas.....	600
Tabla 7 Rúbrica comprensión lectora.....	61
Tabla 8 Rúbrica Comprensión lectora. Selección múltiple única respuesta.	62
Tabla 9 Plan semanal de actividad exploratoria estrategia de gamificación.....	777
Tabla 10 Plan semanal de actividad aplicada: informe 1	79
Tabla 11 Plan semanal de actividad aplicada: Retroalimentación general	80
Tabla 12 Plan semanal de actividad aplicada: Evaluación.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 Mapa del municipio de Pasto.....	42
Figura 2 Proceso investigativo	56
Figura 3 Procesamiento Objetivo 1	58
Figura 4 Técnicas, mecánicas y dinámicas	700
Figura 5 Genially.....	73
Figura 6 Genially preguntas	733
Figura 7 Genially respuesta si hay error.....	74
Figura 8 Kahoot.....	76
Figura 9 Podio de Kahoot.....	766
Figura 10 Procesamiento de objetivo 3	86

Índice de Anexos

Anexo A Autorización	119
Anexo B Consentimiento Informado	120
Anexo C Instrumentos.....	124
Anexo D Formato de validación instrumentos de recolección de información	137
Anexo E Vaciado de información Primer Objetivo	159
Anexo F Vaciado de información Segundo Objetivo	172
Anexo G Vaciado de información Tercer Objetivo	175
Anexo H Vaciado de información Tercer Objetivo	182

Introducción

En el presente trabajo de investigación Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa campus Pasto. Se pretende implementar la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés como aporte al desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua extranjera desde el componente léxico-gramatical para la comprensión literal e inferencial de textos.

Esta investigación surge a partir de la necesidad de fortalecer la adquisición de la lengua extranjera de los estudiantes nivel II de inglés, con el propósito de implementar bases sólidas desde el componente léxico-gramatical a través de herramientas tecnológicas y pedagógicas, que le permitan al estudiante poder comprender textos en inglés y a su vez fortalecer sus procesos comunicativos en el aula. Cabe mencionar, que en Colombia el nivel de inglés es bajo en los estudiantes de todos los sectores educativos, debido a las limitantes en estos procesos comunicativos, de acuerdo con los resultados del estudio EF English Proficiency Index (EPI) de la firma Education first, (2021) Colombia ocupa el puesto 81 de las 112 naciones cuya lengua nativa es diferente al inglés, el análisis realizó mediciones de habilidades de lectura y comprensión auditiva, y clasificó los resultados según el nivel de dominio del idioma inglés en Muy alto, Alto, Moderado, Bajo y Muy Bajo, encontrándose a Colombia en nivel Bajo a diferencia del análisis del año 2020, que se ubicó en nivel Muy Bajo. En consecuencia, se ve la necesidad de implementar una estrategia lúdico-pedagógica que permita a los estudiantes adquirir vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado para leer y comprender textos en inglés. Por ello, este ejercicio investigativo cuenta con una metodología orientada por el paradigma cualitativo con un enfoque crítico social que conlleva a una investigación – acción. Con el propósito de contribuir y dar apertura a la utilización de la gamificación enfocada en el quehacer educativo.

Por lo anterior, las técnicas e instrumentos de recolección de información empleados se caracterizan por tener una planificación, acción, observación y reflexión, los instrumentos aplicados son taller diagnóstico pretest, encuesta, guía de observación, ficha de revisión de software y taller post-test, cuyo análisis de resultados permite establecer la pertinencia de la implementación de la gamificación como estrategia didáctica para el enriquecimiento del vocabulario de la lengua extranjera desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado para la comprensión lectora. Una de las limitaciones prominentes encontradas durante el desarrollo de este trabajo fue la diversidad de plataformas disponibles en la web para realizar actividades gamificadas. Esta amplia oferta generó incertidumbre con respecto a cuál aplicación sería la más adecuada para implementarse con el grupo de estudio. En consecuencia, fue necesario llevar a cabo un proceso de exploración y prueba de diferentes aplicaciones y herramientas tecnológicas antes de seleccionar la alternativa más pertinente, la cual fue Geneally por su practicidad y por ser intuitiva tanto para los docentes como para los estudiantes.

Finalmente, los resultados que se obtengan de este estudio aportará al sector educativo, especialmente para el caso de los estudiantes pertenecientes a nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, porque se deja un referente sobre el impacto de la gamificación, que va más allá del juego y se adentra a un mundo de transformación educativa, por medio de las TIC, innovación y la creatividad, dejando en claro lo importante que es construir y reconstruir el camino y las diversas formas de aprendizaje, donde la adaptación al cambio constante no debe ser impedimento para que la tarea educativa sea una carga, sino una oportunidad para enriquecer el discurso y el ejercicio docente.

1. Resumen del proyecto

1.1 Descripción del problema

El dominio de la lengua extranjera es fundamental, ya que el idioma inglés se considera la lengua global de comunicación por excelencia y de mayor uso en el mundo (Hidalgo y Caicedo, 2017). Es así que el aprendizaje del inglés no es cuestión de lujo, sino de necesidad dentro del actual mundo globalizado (Hidalgo y Caicedo, 2017).

Sin embargo, adquirir una segunda lengua requiere tiempo y estrategias adecuadas para que los aprendices logren comunicarse de manera asertiva (Lightbown y Spada, 2013). A partir de una observación directa al grupo de estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, se logró determinar que poseen un bajo dominio de esta lengua. Durante el desarrollo del nivel se han propuesto diferentes actividades de escritura y comprensión de textos, evidenciando falencias en el conocimiento de los verbos, sus reglas y tiempos gramaticales.

Lo anterior deja en evidencia la necesidad de implementar estrategias didácticas para potenciar las habilidades comprensivas y comunicativas de los estudiantes frente a la lengua extranjera. Según Chomsky (citado en Barón y Müller, 2010), la capacidad innata del ser humano para adquirir lenguaje está relacionada con la estructura gramatical y la categorización de palabras, como los verbos. Esta investigación se centra en la importancia del aprendizaje y dominio de los verbos de acción, permitiendo que los estudiantes interactúen efectivamente con diversos textos y expresiones escritas (Dixson, 1960).

Los verbos de acción desempeñan un papel esencial al permitir comprender cómo se organiza temporalmente una oración y cómo se ubican las acciones en distintos momentos del tiempo (Lightbown y Spada, 2013). Al conocer una amplia variedad de verbos, se pueden describir de manera más precisa y detallada las acciones realizadas.

La gamificación como estrategia didáctica, motiva a los estudiantes al enriquecimiento del conocimiento desde el uso de herramientas tecnológicas que incentiven el aprendizaje de la lengua

extranjera (Teixes, 2018). En esta investigación se hará énfasis en la lectura de textos que requieren rellenar espacios con verbos, ampliando el vocabulario y permitiendo la interacción efectiva entre los participantes. Pues, se reconoce que el inglés ha tomado gran relevancia en la actualidad convirtiéndose en parte esencial su estudio, de ahí que esta investigación apunta a fortalecer el vocabulario desde los verbos de acción para tener la oportunidad de mejorar los niveles de inglés desde el componente de comprensión lectora.

Es imperativo implementar esta investigación para buscar herramientas lúdico-pedagógicas innovadoras que permitan a los estudiantes fortalecer su dominio y comprensión lectora del inglés. Esto resulta relevante considerando que en la actualidad la mayoría de los textos académicos y científicos de las distintas carreras universitarias se encuentran escritos en inglés, el idioma universal de la comunicación académica (Hidalgo y Caicedo, 2017).

Si los estudiantes no logran comprender eficazmente dichos textos por limitaciones en sus habilidades de comprensión lectora, no podrán interactuar adecuadamente con los últimos avances y temas de actualidad de sus disciplinas, quedando rezagados (Hidalgo y Caicedo, 2017). Ya que de acuerdo con las observaciones que se hicieron en la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, el bajo nivel de conocimiento frente a los verbos de acción en los tiempos presente y pasado, abren una brecha en la comunicación en inglés dificultando la habilidad de comprensión lectora, por el desconocimiento del verbo. Esto se debe a que los verbos no son presentados de una forma lúdica o con una estrategia que vaya más allá de memorizar verbos, en consecuencia, se plantea la gamificación como una estrategia innovadora que le permita a los estudiantes aprender los verbos de acción más allá de la memorización mecánica y que sea a través de juegos enfocados en aprender de maneras lúdicas.

1.1.1. Formulación del problema

¿Cómo apoyar el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa campus Pasto?

1.2 Justificación

La presente investigación cobra relevancia si se considera que en la actualidad la comprensión lectora en inglés resulta esencial en ámbitos educativos y profesionales, dado el estatus global de este idioma (Keshavarz y Salimi, 2021). Sin embargo, estudios como el English Proficiency Index (2021) sitúan el nivel de Colombia como "bajo", con importantes brechas en el dominio del inglés. Es por ello, que esta investigación busca fortalecer el desarrollo del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado para mejorar la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Por lo anterior, se reconoce que el dominio del vocabulario es esencial para la comprensión lectora, siendo los verbos una categoría gramatical clave. Según explica McKeown (1993), los verbos transmiten datos esenciales acerca de qué acciones y sucesos ocurren en un texto. De esta manera, saber y entender los verbos es una parte integral del conocimiento léxico total requerido para comprender lo que se lee (p.15). Además, el enfocarse en los tiempos verbales presente y pasado permite sentar bases sólidas en el aprendizaje de la lengua. Haciendo una revisión de la literatura, esta investigación se apoya en fundamentos teóricos sobre adquisición de vocabulario (Folse, 2006; Laufer y Hulstijn, 2001), modelos explicativos del proceso lector (Rumelhart, 1977; Anderson y Pearson, 1984) y uso de gamificación como estrategia didáctica (Borrás, 2015; Teixes, 2018). Asimismo, existen sustentos sobre la relación crítica entre vocabulario y comprensión lectora (Yeung et al., 2017), pero una revisión de antecedentes regionales permite identificar una brecha en cuanto al abordaje de estrategias gamificadas a nivel universitario para atender esta problemática, leer la página 18, en la cual se habla sobre los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, dejando como precedente que a nivel regional no se encuentra trabajos relacionados con la gamificación en inglés a nivel universitario.

El valor teórico del estudio reside en vincular modelos sobre adquisición de vocabulario y lectura en inglés (Rumelhart, 1977; Laufer y Hulstijn, 2001) con aproximaciones contemporáneas sobre gamificación (Teixes, 2018), evaluando su aplicabilidad en la enseñanza superior en contextos periféricos no angloparlantes.

Metodológicamente, se plantea un enfoque cualitativo con paradigma crítico-social, de tipo investigación-acción para promover una transformación positiva desde la práctica docente. Es por ello, que este proyecto representa un aporte innovador regionalmente en cuanto a estrategias gamificadas para vocabulario y habilidades lectoras en inglés a nivel de educación superior. Sus resultados pueden ser referencia para otras instituciones.

Por otra parte, dentro de las limitaciones está el tamaño muestral reducido. No obstante, se justifica por su pertinencia contextual y valor pedagógico. Asimismo, estas implicaciones prácticas involucran la generación de una estrategia didáctica de utilidad para docentes, así como el modelamiento de alternativas gamificadas para otros programas interesados en impulsar vocabulario y habilidades lectoras en inglés, como también con grupos numerosos. Además, los resultados pueden motivar investigaciones comparativas más amplias entre instituciones de educación superior de la región.

Este proyecto cualitativo de investigación-acción se justifica por su pertinencia contextual ante problemáticas detectadas en el aprendizaje del inglés. El proyecto tiene un valor teórico importante al explorar soluciones prácticas fundamentadas en principios de adquisición de segundas lenguas, constructivismo educativo y pedagogías activas. Además, los resultados y propuestas didácticas que emerjan podrían enriquecer los modelos pedagógicos actuales para la enseñanza del inglés. Metodológicamente, el enfoque cualitativo y de acción es coherente al enmarcarse en procesos reflexivos con los docentes para la transformación de sus prácticas. Así, este proyecto tiene un potencial significativo para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés y puede sentar precedentes para iniciativas semejantes en otros contextos educativos del país.

Es aquí donde radica la importancia de investigaciones innovadoras como ésta, que busquen herramientas lúdicas con bases pedagógicas sólidas para el aprendizaje del inglés enfocadas en las habilidades de mayor necesidad.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto a través de la gamificación como estrategia didáctica.

1.3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.
- Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.
- Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Operacionalización de Objetivos

Tabla 1

Matriz operacional de variables y categoría

<i>Objetivo específico</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Fuentes de información</i>	<i>Técnicas de recolección e instrumento información</i>
1. Caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la	Verbos de acción	Pasado y presente	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a	Estudiantes	Técnica Taller diagnóstico (pretest) Instrumento Formato

<i>Objetivo específico</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Fuentes de información</i>	<i>Técnicas de recolección e instrumento información</i>
habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.			través del taller diagnóstico?		taller (pretest)
2. Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.	Estrategia didáctica Gamificación	Dinámicas Mecánicas Componentes	¿Cómo diseñar la estrategia de gamificación que favorezca la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Estudiantes Docente	Técnica Observación Guía de observación
3. Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para uso de vocabulario en	Evaluación de la estrategia	Nivel de apropiación verbos de acción en presente y pasado	¿Cómo establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación de los procesos de enseñanza para la apropiación de vocabulario en inglés desde la	Estudiantes	Técnica Encuesta Taller (post-test) Observación Instrumento Encuesta

<i>Objetivo específico</i>	<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Preguntas orientadoras</i>	<i>Fuentes de información</i>	<i>Técnicas de recolección e instrumento información</i>
inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.			categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?		Formato de taller (postest) Formato guía de observación

1.4 Marco referencial o fundamentos teóricos

1.4.1. Antecedentes

En este punto es importante dar a conocer una recopilación de algunos estudios y resultados relacionados con el tema de esta investigación, los cuales están divididos en tres contextos: internacional, nacional y regional.

1.4.1.1. Internacionales. Se encuentra el trabajo de Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. Esta investigación fue realizada en la Universidad Complutense de Madrid-España. Martínez, (2017). Este proyecto pretende dar respuesta a ¿Cómo el uso adecuado de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) dentro del aula puede proporcionar herramientas para modernizar procesos de aprendizaje? El objetivo planteado es investigar el uso de dispositivos móviles como herramienta de aprendizaje basado en el juego. Este estudio se orienta hacia una investigación de tipo exploratorio con la revisión de literatura con entrevistas grupales a docentes para conocer su percepción, actitud y utilidad respecto al uso de la “gamificación” y de Kahoot en el aula. En los resultados se encuentra que incluso con limitaciones,

la combinación de tecnología, juegos y aprendizaje es más efectiva que las metodologías tradicionales.

De lo anterior, se recalca que la investigación aporta al proyecto de gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés, debido a que la integración de las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones) hace parte de las categorías de la gamificación que permite fortalecer los procesos de enseñanza - aprendizaje, en este sentido, este antecedente integra las nuevas tecnologías en el aula para fortalecer procesos comunicativos de la lengua extranjera. Sin embargo, la presente investigación pretende integrar las TIC y así mismo proponer alternativas de gamificación que no necesiten de estas nuevas tecnologías.

En este mismo sentido de antecedentes internacionales se encuentra el trabajo investigativo realizado en la Universidad Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje en Costa Rica. (Cordero, y Núñez, 2018) Manifiestan la importancia de las técnicas de gamificación para fortalecer las competencias lingüísticas. Esta investigación pretende dar respuesta al interrogante ¿cómo las competencias y el desempeño lingüístico en el aula de inglés pueden estimularse y fortalecerse con actividades lúdicas? El objetivo general de esta investigación es describir cómo las competencias y el desempeño lingüístico en el aula de inglés pueden estimularse y fortalecerse con actividades lúdicas. Por lo tanto, la investigación es mixta y de tipo exploratorio. En la cual, se combinan la revisión de la literatura sobre la gamificación y metodologías de enseñanza. En la investigación se realizaron algunos acercamientos para poder describir, analizar e interpretar los resultados obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas aplicados a los estudiantes, el cual estaba conformado por una serie de preguntas cerradas en las que se les preguntaba acerca del uso de los componentes del juego en las clases de Inglés Integrado. Asimismo, se procedió a tabular la información, arrojando como resultado que la gamificación ayuda a mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que aumenta la motivación de los estudiantes y su compromiso con lo que han aprendido.

El artículo mencionado anteriormente es de vital importancia para la investigación, debido a que, se relaciona con el tema y trae a referencia la gamificación en el aula de inglés y su importancia en la implementación efectiva de la misma. Sin embargo, las técnicas de recolección de

información se diferencian con relación a la presente investigación, ya que se opta por caracterizar a los estudiantes, con el propósito de conocer su nivel de inglés, asimismo, se realiza un post test para conocer si la gamificación tuvo un impacto en los investigados.

A continuación (Ibáñez, 2015) investiga sobre la gamificación para (auto)evaluar las competencias léxico-gramaticales en el aula de inglés. La investigación intenta dar respuesta a la pregunta problema ¿Es válida la aplicación Q-Stream para adquirir el conocimiento implícito y/o explícito del inglés como segunda lengua? La metodología que se utilizó fue de tipo cualitativo, cuasiexperimental, dicha investigación muestra los hallazgos del estudio que consistió en la implementación Qstream1 en el aula de aprendizaje de inglés como lengua extranjera a distancia.

Sus resultados arrojaron que, a pesar del boom tecnológico, los estudiantes están altamente motivados por utilizar aplicaciones móviles para desarrollar la competencia comunicativa de la lengua extranjera, por lo tanto, Qstream1 app podría ser una estrategia pedagógica para aplicarla en el aula de clases. La implementación de la plataforma gamificada Q-Stream tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de vocabulario y gramática inglesa de los estudiantes. Asimismo, los estudiantes se mostraron con mayor motivación e interés en la realización de las actividades léxico-gramaticales mediadas por este software en comparación con ejercicios tradicionales. El sistema de puntajes, rankings, insignias y recompensas de Q-Stream fomentó la participación activa y continuada de los estudiantes con los contenidos. Al facilitar la autoevaluación y el aprendizaje autoiniciado, la herramienta permitió una mayor autonomía de los alumnos. Finalmente, los datos cuantitativos y cualitativos recopilados por Ibáñez confirman la validez de Q-Stream como herramienta efectiva de gamificación para reforzar y evaluar conocimientos léxico-gramaticales. Tanto los estudiantes como el profesor percibieron esta forma lúdica de aprender vocabulario y estructuras gramaticales de manera muy positiva.

Esta investigación está estrechamente relacionada con la presente investigación, ya que pretende implementar una aplicación para mejorar las competencias comunicativas en inglés esta estrategia utiliza la gamificación como soporte teórico. En contraste con la presente investigación, la gamificación no será utilizada como soporte teórico sino práctico para evaluar la pertinencia de la implementación de la gamificación en el aula de clases para fortalecer la lengua extranjera.

1.4.1.2. Nacionales. A nivel nacional se encuentra el trabajo desarrollado en la Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Ciencia y Tecnología. Bogotá, Colombia. (Ramírez, 2019), cuya investigación pretende demostrar los beneficios que la gamificación puede dar a la educación tal como lo es la motivación, o la solución de situaciones problemáticas. El objetivo general es dar a conocer los nuevos ambientes virtuales de aprendizaje basados en la gamificación, su implementación y resultados. Para ello se desarrolló una metodología de estudio bibliométrico, en el cual, se optó por buscar artículos relacionados con la gamificación en Colombia, excluyendo a todos los que fueron publicados hace más de 10 años.

El trabajo antes mencionado es importante tenerlo como referencia para la investigación, debido a que, se correlaciona con el tema y trae a referencia la gamificación en el aula y consigo el estudio bibliométrico, en el cual se condensa diferentes teorías y resultados beneficiosos para la implementación de los juegos en el aula de clases. A diferencia de este trabajo investigativo, Ramírez hizo el estudio bibliométrico de la gamificación, mientras que este proyecto lleva la gamificación a la acción para determinar la pertinencia y si hay un efecto en los investigados.

De manera semejante, a nivel nacional se encuentra la monografía desarrollada en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. (Moreno y Avellaneda, 2021) El objetivo de la investigación es indagar sobre la gamificación desde la perspectiva de estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje autónomo del docente en Colombia, para ello se emplea la metodología de enfoque cualitativo de tipo exploratorio, la recopilación documental sobre la estrategia de gamificación en la práctica pedagógica permitió fortalecer en los docentes el uso de las herramientas digitales para enriquecer el aprendizaje autónomo del docente, es decir que se necesitan docentes autodidactas.

La monografía antes mencionada hace alusión al tema de investigación, debido a que, exponen diferentes teorías sobre la implementación de los juegos en el aula de clases y cómo esto fortalece el aprendizaje de los estudiantes y los maestros adquieren nuevas herramientas para dinamizar sus clases a través de las TIC. No obstante, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar

a los estudiantes para determinar el nivel de inglés y evaluar la pertinencia de la gamificación en el aula.

De la misma forma, a nivel nacional se encuentra el trabajo desarrollado en la Universidad Santander, Centro De Educación Virtual Cvudes Bucaramanga. Álvarez (2021). Esta investigación pretende resolver el interrogante ¿Cómo facilitar la adquisición de vocabulario en inglés en los estudiantes de grado 10° de la Institución educativa Concejo de Medellín mediante la gamificación? Por lo tanto, esta investigación trabaja bajo el paradigma cualitativo. Como resultado se obtiene que al implementar la gamificación los estudiantes al realizar la prueba post test mejoraron la utilización del vocabulario en las palabras leídas como la relación con las imágenes. Además, la gamificación puede llegar a ser una alternativa motivacional para los estudiantes que están aprendiendo la lengua extranjera, ya que promueve el aprendizaje significativo a través de la lúdica y la dinámica, impulsando a los estudiantes a una sana competencia y un deseo de superación.

Estas investigaciones a nivel nacional son un soporte fundamental para la presente investigación ya que marcan un referente teórico y práctico que contribuye al desarrollo de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario de los estudiantes de la Universidad Mariana, sede Pasto. Como similitud se observa que se evalúa la implementación de la estrategia didáctica a través de un post test, tal como lo hace la presente investigación. Sin embargo, Álvarez (2021), no caracterizan a sus estudiantes y además se trabaja con estudiantes de bachillerato.

1.4.1.3. Regionales. A nivel regional se encuentra el trabajo de grado realizado en la Universidad Mariana. Caicedo (2019) Desarrolló la investigación bajo el paradigma de tipo cualitativo. Dentro de los resultados se encontró que el juego cambió el sentido de interpretación del contenido dejando la motivación para replicar en la comunidad, y así ganar aceptación y aprobación, para trascender el conocimiento más allá de su internalización.

Por lo anterior, el trabajo de investigación está estrechamente relacionado debido a que, toma el juego como estrategia para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo,

Caicedo destaca la motivación que proporcionan los juegos en el aula de clase, mientras que la presente investigación contempla la motivación como un efecto de la gamificación.

De igual forma, a nivel regional se encuentra la investigación desarrollada en la Universidad Mariana, sede Pasto. Patiño y Ramírez (2020) enmarcan su investigación bajo el paradigma de investigación cualitativo, un enfoque crítico social y su tipo de investigación es investigación - acción, ya que se tuvieron en cuenta las vivencias tanto de docentes, estudiantes y de la comunidad educativa en general, con el fin de lograr la transformación en los procesos de formación desde la generación de una conciencia auto reflexiva y autocrítica de los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta investigación pretende dar respuesta al ¿cómo desarrollar las habilidades (escuchar y leer) en el área de inglés a través de la estrategia pedagógica “La gamificación” en los estudiantes del grado segundo del centro educativo Las Ánimas-Ipiales? Los resultados obtenidos arrojaron que la implementación de la tecnología como agente de apoyo en unión con la lúdica, le brinda al docente herramientas de motivación para sus estudiantes. De igual manera, se destaca la importancia de exponer al estudiante a la lengua extranjera desde temprana edad para favorecer su aprendizaje.

Esta investigación se relaciona con el presente proyecto, debido a su estrecha similitud y sus hallazgos sobre la importancia de implementar una estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua extranjera y cómo ésta podría motivar a los estudiantes.

Finalmente, a nivel regional se encuentra el trabajo de grado realizado en la Universidad Mariana. Botina, Galindres y Moncayo (2018), esta investigación intenta dar respuesta a ¿Cómo fortalecer el aprendizaje del vocabulario de una lengua extranjera- inglés en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco Sede escuela oficial Maridíaz en la ciudad de San Juan de Pasto? Para ello, esta investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, enfoque crítico social y tipo de investigación acción. Los resultados arrojaron que en la labor docente especialmente en el área de inglés se presentan diversas dificultades a la hora de enseñar, en consecuencia, dicha investigación busca fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de la lengua extranjera, asimismo fomentar la motivación y brindar diferentes alternativas de solución.

En este sentido, el estudiante mejora su autoconfianza y autoconcepto fortaleciendo su aprendizaje ya que logró ampliar su vocabulario de la lengua extranjera e indirectamente su autoestima.

Las investigaciones y artículos científicos antes mencionados son vitales para la proyección del presente trabajo de investigación, ya que trazan el camino y develan la importancia de implementar estrategias de gamificación en el aula de inglés para la construcción de los conocimientos, en este caso se trabajará vocabulario en inglés. Sin embargo, la población es más joven, es una comunidad infantil, además Botina, Galindres y Moncayo, trabajan el proyecto en un colegio de carácter público, se diferencia de la presente investigación en cuanto a las características de la población en cuanto a la edad y los aspectos socioeconómicos. Sin embargo, la investigación apunta a la importancia de la gamificación en el aula.

Los antecedentes internacionales, nacionales y regionales, han dejado clara la necesidad de ahondar sobre la gamificación, ya que es un tema que puede beneficiar de forma lúdica y creativa las aulas de clase. Con la presente investigación, se pretende demostrar que la gamificación también puede ser aplicada a estudiantes universitarios y no solo a niños, además de fortalecer los procesos académicos en el uso de la lengua extranjera para fortalecer indirectamente en los resultados de las pruebas Saber Pro, desde la competencia lectora y su componente léxico- gramatical (Vocabulario desde la categoría de los verbos de acción).

Es así como, el reconocimiento de los antecedentes internacionales, nacionales y regionales son una guía para identificar la pertinencia de la implementación de estrategias lúdico-pedagógicas en el aula, así como también determinar o visibilizar nuevas formas de aprendizaje de la lengua extranjera, pero teniendo como base los resultados y aportes evidenciados en dichas investigaciones. Además, abordar la gamificación para estudiantes universitarios es un tema nuevo, poco explorado, ya que en su mayoría los estudios relacionan la gamificación y al niño. En otras palabras, el juego está asociado al aprendizaje en etapas de la primera infancia y/o infantil.

En síntesis, la gamificación es una estrategia didáctica que puede implementarse en el aula tal como se evidencia en la revisión de los antecedentes, en este sentido, cumple con el propósito de esta investigación. Una de las grandes similitudes que se encuentra en esta revisión es la

importancia de innovar en el aula a través de los juegos, permitiendo que el estudiante afiance un saber, el cual está movido por la motivación y dinamismo que esta estrategia provee; en esta investigación se pretende determinar la efectividad de utilizar la gamificación para fortalecer el idioma extranjero (inglés). No obstante, esta investigación se diferencia de los antecedentes antes mencionados, debido a que la presente está enfocada a un grupo poblacional de educación superior, y las antes descritas implementaron la gamificación a nivel de educación básica y media. En este sentido, las investigaciones revisadas se desarrollaron, en su mayoría, bajo una metodología y paradigma cualitativo de tipo crítico social, dónde se evidenció que la estrategia implementada tuvo un impacto en la educación desde la motivación en los estudiantes y el compromiso con lo aprendido.

1.4.2 Marco teórico

Este proyecto de investigación se fundamenta en el reconocimiento conceptual de estrategias didácticas de la lengua extranjera desde la competencia lectora en inglés desde los verbos de acción y el afianzamiento de vocabulario a través de la categoría de gamificación, donde se va a tener en cuenta las mecánicas, dinámicas y componentes. Para ello se tendrá en cuenta el modelo pedagógico de la Universidad Mariana, asimismo, la definición de estrategia didáctica, gamificación y su importancia en el contexto educativo, en este sentido, enfatizar en las competencias comunicativas en inglés y la función que cumple el vocabulario dentro del proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es por esta razón que el marco teórico se sustenta en los aspectos antes mencionados, que son el eje de la estructura del proyecto de investigación.

1.4.2.1 Modelo pedagógico: Constructivismo. Ortiz (2015), manifiesta que el constructivismo es la estructuración del ser humano desde los aspectos sociales y cognitivos, debido a que todas las personas conciben la vida de manera diferente, pues la perciben, la organizan y le van asignando sentidos y significados basados en sus experiencias personales, entorno a su realidad. (p. 96)

Por lo anterior, en educación y la praxis de esta, se entiende por constructivismo como el constructo de saberes, percepciones, experiencias y realidades que forman el saber cognitivo y social del ser humano en el entorno educativo. Por lo tanto, el proceso de aprendizaje necesita de

unas habilidades y competencias que son características del ser humano. Ortiz (2015) menciona a Pulgar (2005), quien caracteriza al aprendizaje como "Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción" (p. 97). Es por ello, que cuando se habla de proceso de aprendizaje está implícito el proceso de enseñanza también, ya que para que se hable de aprendizaje se debe entender que es un proceso coordinado con las estrategias que se empleen para llegar al conocimiento o saber. En este sentido, es importante mencionar los aportes que sustentan esta corriente pedagógica haciendo un recorrido histórico para entender el proceso de aprendizaje desde la teoría evolutiva propuesta por Piaget, en la que el infante en su proceso de crecimiento va experimentando y apropiando nuevos saberes, habilidades y destrezas según la etapa en la que se encuentre. (p. 98)

Ortiz (2015), menciona a Papalia, Wendkos y Duskin (2007), quienes conciben desde el aprendizaje dos procesos, la asimilación y acomodación, en la cual, la primera es el proceso de percepción del ser humano al contacto con los objetos del entorno y la segunda se refiere a la conjugación de la cognición con la asimilación para la estructuración de nuevos pensamientos e ideas y a su vez estas posibiliten la adaptación del individuo al entorno. Asimismo, resalta el trabajo de Ausubel. Sobre el aprendizaje significativo, dando valor a los saberes previos a partir de la interacción del individuo con el mundo para el surgimiento de nuevas ideas.

En el mismo sentido, Ortiz (2015), refiere la importancia del aprendizaje social desarrollado por Vygotsky, en cuanto a la zona de desarrollo próximo, concebida como la distancia que existe entre el saber adquirido de forma autónoma y el saber adquirido a través de un facilitador desde la interacción social.

Por lo expuesto anteriormente, el constructivismo es la estructuración del ser humano en todas sus dimensiones cognitivas y sociales, como resultado de la interacción con el entorno, con otros, con un experto y con situaciones particulares, que le permiten desarrollar habilidades y destrezas para actuar.

En consecuencia, si se habla de constructivismo y sus implicaciones en el ser humano, se debe hablar de estrategias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al enriquecimiento y apropiación de saberes que le proporcionen al sujeto potenciar sus competencias. En este sentido, la gamificación como estrategia de enseñanza y aprendizaje, le permite al estudiante alcanzar logros paso a paso, a través de la superación de obstáculos en situaciones que recrean elementos de su contexto, propiciando la construcción de conocimiento por medio de la participación directa del estudiante con el objeto de estudio, atribuyéndole el rol del sujeto principal en el proceso de aprendizaje y al docente el rol de facilitador, cabe resaltar que la responsabilidad de este último radica en instaurar el entorno de aprendizaje, así como los caminos a recorrer por el estudiante hasta su aprendizaje y por último la observación de dichos procesos, esto con el fin de promover la participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento a partir de la motivación y la reflexión.

1.4.2.2 Estrategia didáctica. Las estrategias didácticas permiten direccionar con objetivos claros, las dinámicas del aula de clase mediante metodologías, recursos y técnicas con el propósito de que la información que recibe el estudiante cumpla sus metas y potencie sus saberes.

Para centrar este concepto se toma como referente a los autores latinoamericanos Díaz, Hernández (2010), quienes la definen como procedimientos flexibles que son adaptables a las necesidades del estudiante en torno al conocimiento y contextos. De esta manera, las estrategias didácticas juegan un papel fundamental en la praxis del docente, ya que le permiten reflexionar a partir de la planificación sistemática los procesos enfocados a lograr el aprendizaje en los estudiantes; asimismo, una estrategia didáctica no se utiliza de manera estandarizada, sino que es flexible y se adapta al contexto en el que se aplique, cabe resaltar que dicha planeación y aplicación depende del maestro, por ello Díaz y Hernández (2010) juzgan la necesidad de que el maestro conozca sobre estrategias didácticas, sus funciones y aplicación para determinar la practicidad, pertinencia y momento idóneo de su ejecución.

Díaz y Hernández (2010) menciona a Tapia (1997) quien hace una distinción sobre los tipos de estrategias, las estrategias de enseñanza que son utilizadas por el agente de enseñanza, que permiten propiciar un aprendizaje significativo en los estudiantes y por ende su participación en el proceso;

asimismo, las estrategias de aprendizaje empleadas por el estudiante para identificar, apropiarse y poner en práctica los conocimientos favoreciendo la comprensión de los contenidos; es así, como dichas estrategias buscan cumplir un objetivo según su tipo ya sea el de enseñar o el de aprender. (pág. 13)

En este sentido, se tiene en cuenta los elementos que hacen parte de una estrategia didáctica, Díaz y Hernández (2010) nombran los componentes analizados por Monereo (1997), así, el primero, que los agentes que intervengan en el proceso de manera activa, en este caso los estudiantes y el docente. El segundo, identificar los contenidos a enseñar, ya sean conceptuales, procedimentales y actitudinales. El tercero, tener en cuenta la visión y percepción de los estudiantes frente a su proceso de aprendizaje. Como cuarto, el tiempo que se emplea en el desarrollo de la estrategia didáctica. El quinto, tomar en consideración los saberes previos de los estudiantes. En sexto lugar, la modalidad de trabajo en que se desarrollará la estrategia didáctica, si será de forma individual o cooperativa. Y, por último, el proceso evaluativo, si se llevará a cabo de manera diagnóstica, formativa o sumativa.

En el presente proyecto los elementos que se toman en cuenta al momento de diseñar la estrategia didáctica son expuestos anteriormente, ya que dentro de la estrategia de gamificación se pueden plantear e identificar con facilidad (Deterding et al., 2011), permitiendo que la estrategia elegida oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, generando cambios en las dinámicas educativas. Según Kapp (2012), "la gamificación aprovecha nuestra predisposición psicológica hacia los juegos para motivar acciones dirigidas a resolver problemas" (p.15). Es fundamental integrar estrategias que le permitan al estudiante afianzar sus conocimientos de manera lúdico-pedagógica, en la cual la gamificación aporta de manera eficaz (Hanus y Fox, 2015) y con actividades significativas que promuevan la interacción, cooperación y sana competencia entre los aprendices y el conocimiento (González y Mora, 2015).

1.4.2.3 Gamificación. Se entiende por gamificación, la implementación de juegos a través de diferentes técnicas, métodos y estrategias para fortalecer, y a su vez que los usuarios puedan resolver una problemática de una manera lúdica. Tal como lo menciona (Zichermann y Cunningham, 2011; Werbach y Hunter, 2012) como se citó en Borrás (2015).

En este sentido, Contreras, (2016) sugiere que la implementación de la gamificación en el ámbito educativo implica incorporar componentes lúdicos o de diseño de juegos en las estrategias de enseñanza, con el propósito de presentar el material didáctico de una manera más atractiva para los estudiantes.

En este sentido, para definir la gamificación necesariamente se deben tener algunas características del juego, en este caso Huizinga (como se citó en Zambrano, 2020), considera que los juegos en su acción, tienen elementos, mecánicas y dinámicas que permiten una interacción entre el jugador y el juego, asimismo tiene reglas y límites, cuya ejecución articulada de estos genera motivación (intrínseca y extrínseca) en el ser humano, al mismo tiempo que diversión, esto porque quienes participan de él no se sienten obligados, sino libres de hacerlo. Lo anterior, brinda una perspectiva de las definiciones dadas por los autores expertos que han estudiado el tema de la gamificación; entre ellos, Ríos, Esquivia y Herrera que mencionan a Kapp (2012) que define el término como El uso de las mecánicas del juego, su estética y el pensamiento de juego (“gaming thinking”) para involucrar a las personas, motivar la acción, promover el aprendizaje y resolver problemas, como lo menciona Zambrano (2020), generando desde la interactividad de los participantes un aprendizaje de significancia.

En este sentido, Zambrano (2020) cita la definición de Zichermann (2013) quien apunta a usar el pensamiento empleado en el juego, a través de las mecánicas y las dinámicas para incentivar a los interesados en la resolución de situaciones problema. Es así como se observa la convergencia existente entre las dos definiciones, ya que apuntan al cumplimiento de un objetivo, en este caso es el resolver problemas. Asimismo, se puede observar que la gamificación va adoptando los diferentes elementos propios del juego para cautivar al estudiante hacia un entorno que se supone ajeno al juego. En este sentido, se resalta la importancia de aprovechar las habilidades que se desarrollan en ambientes informales y de manera autónoma en pro de la educación.

De esta manera, el proyecto busca, a través de la gamificación, generar motivación en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, para potenciar su habilidad de lectura y uso del lenguaje en la lengua inglesa.

El propósito de esta estrategia, como lo refiere Zambrano (2020) es el desarrollar prácticas innovadoras dentro del aula de clase, aprovechando que los estudiantes del siglo XXI, en su mayoría son nativos tecnológicos y a través de los dispositivos que utilizan en la cotidianidad, como celular, computador, laptop, entre otros, pueden aprender. Asimismo, permite a los docentes que aplican esta estrategia en las aulas de clase, el desarrollo de competencias digitales básicas.

Es así, como al hablar de gamificación como estrategia didáctica para el fortalecimiento del vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura y uso del lenguaje, se tienen en cuenta componentes de la gamificación, mencionados por Zambrano (2020), quien enfatiza en que el origen de la gamificación parte del juego.

1.4.2.3.1 Componentes de la Gamificación. Para que la gamificación tenga un propósito en el contexto educativo, ésta se caracteriza por tener unos componentes que permiten evidenciar la actividad del jugador y su progreso en el juego y asimismo fundamentar y retroalimentar el conocimiento que se trabajó mediante el juego.

El primero de los componentes se reconoce como, los elementos, que hacen referencia a todo aquello que está inmerso en el juego, lo que se incorpora en el ambiente de jugabilidad, como pueden ser puntos, niveles, clasificación, la dinámica de desbloqueo, el juego en equipo, la obtención de bonos, misiones, entre otros. Por ejemplo, Teixes (2018) manifestó que los niveles, las clasificaciones, la obtención de bonos y misiones despiertan la motivación de los jugadores.

El segundo, las mecánicas, dentro de ellas se encuentran los desafíos, ya sea uno o varios, metas, recompensas, reglas, la cooperación que puede darse entre dos o más jugadores, el ritmo de desarrollo, la aleatoriedad, la interactividad y existen otros más, cada mecánica se planea y en su ejecución el acompañamiento del docente permite orientar el camino en el proceso de aprendizaje.

Por último, la confluencia entre los dos primeros elementos dan lugar a las dinámicas dentro del ambiente de jugabilidad, es decir, las dinámicas se reflejan de acuerdo a lo que se va viviendo en el juego, como ese sentido de curiosidad, de suspenso, que permiten enmarcar emociones en el

jugador, la narrativa y contexto que se plantea para la resolución de un problema u obstáculo, las relaciones que se establecen entre los jugadores (si es grupal), haciendo hincapié en que esta estrategia favorece el trabajo en equipo, asimismo, los resultados de aprendizaje que se generen a partir de la aplicación de esta estrategia deben ser medibles, respondiendo a los desempeños reales de los estudiantes participantes; estas dinámicas le brindan al observador, en este caso al docente identificar desde la reflexión cuán efectivos son los elementos, mecánicas y dinámicas planificadas en la estrategia, para realizar los cambios pertinentes, si lo requiere.

Es así, como Zambrano (2020) desde la experiencia, resalta la importancia del diseño de los elementos, mecánicas y dinámicas al implementar la estrategia didáctica de gamificación en el aula, en el caso del presente proyecto se tienen en cuenta para favorecer el fortalecimiento del vocabulario en la habilidad de lectura y uso del lenguaje, ya que permite presentar la información de forma dinámica a través de la integración de imagen, audio, video textos, haciendo uso de la lúdica e involucrando al estudiantes en diversos contextos, asimismo, con el trabajo y apoyo cooperativo entre pares.

1.4.2.4 Gamificación en la enseñanza del inglés. Peterson (2016) sostiene que la gamificación puede ser muy beneficiosa para impulsar la motivación, el involucramiento y la retención de conocimientos en el aprendizaje de idiomas (p. 23). Esto se debe a que los juegos, al ser interactivos y desafiantes, tienen la capacidad de captar el interés de los estudiantes y mantenerlos comprometidos con el proceso de aprendizaje (p. 24).

Una de las principales ventajas que Peterson resalta es que la gamificación permite brindar retroalimentación inmediata y significativa a los aprendices (p. 27). Los juegos crean un entorno seguro donde los estudiantes pueden explorar, equivocarse y recibir orientación en tiempo real, facilitando así el aprendizaje y la corrección de conceptos erróneos (p. 27).

Asimismo, Peterson enfatiza que muchas actividades gamificadas fomentan el aprendizaje activo y la colaboración, ya que requieren que los estudiantes trabajen juntos, resuelvan problemas y tomen decisiones, lo cual contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas y sociales fundamentales para el dominio de un idioma (p. 29).

No obstante, el autor reconoce el desafío de diseñar actividades gamificadas que sean genuinamente atractivas y motivadoras para los estudiantes, evitando la superficialidad o la repetición excesiva (p. 31). Además, destaca la importancia de asegurar que los elementos de juego estén alineados con los objetivos de aprendizaje y no se conviertan en una distracción (p. 32).

Peterson concluye que, si bien la gamificación no es una solución mágica, cuando se implementa de manera estratégica y equilibrada, puede ser una herramienta valiosa para complementar y enriquecer la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, incluyendo el inglés (p. 34).

1.4.2.4 Vocabulario. El vocabulario juega un papel esencial en el desarrollo del dominio de un idioma. Aprender nuevas palabras y sus significados es una tarea fundamental para cualquier estudiante de idiomas. Este proyecto de investigación explora estrategias efectivas para el aprendizaje de vocabulario, utilizando un enfoque basado en teorías lingüísticas. Para ello se tiene en cuenta la teoría de la adquisición de vocabulario y sus componentes.

1.4.2.4.1. Contextualización y significado de las palabras. El aprendizaje de vocabulario no se limita a la memorización de listas de palabras aisladas. La teoría contextualista del significado, propuesta por Wittgenstein (1953), sugiere que "el significado de las palabras está intrínsecamente relacionado con el contexto en el que se utilizan" (p. 43). Folse (2006) afirma que aprender palabras en contextos significativos "permite a los estudiantes asociarlas con situaciones reales, lo que facilita su comprensión y retención" (p. 278). Además, el enfoque de "enseñanza de palabras clave" de Laufer y Hulstijn (2001) destaca la importancia de aprender palabras que sean relevantes y frecuentes en textos auténticos.

1.4.2.4.2. Uso de sinónimos y antónimos. El aprendizaje de sinónimos y antónimos es una estrategia útil para ampliar el vocabulario. La teoría de redes semánticas de Collins y Quillian (1969) sugiere que "las palabras se organizan en redes de conceptos relacionados" (p. 239). Nagy y Herman (1987) afirman que aprender sinónimos y antónimos "ayuda a los estudiantes a establecer conexiones entre palabras y conceptos, lo que facilita la recuperación y el uso de nuevas palabras en diferentes contextos" (p. 19). Esto aplicado en la presente investigación sugiere utilizar los verbos de acción y sus opuestos, ampliando así el vocabulario.

1.4.2.4.3. Aprendizaje basado en la etimología y raíces latinas y griegas. El enfoque morfológico del aprendizaje de vocabulario se basa en la teoría de la morfología léxica (Bauer, 1983), que sostiene que "muchas palabras comparten raíces y sufijos comunes" (p. 20). Nagy et al. (1985) afirman que "aprender las raíces latinas y griegas de las palabras proporciona a los estudiantes pistas para inferir el significado de palabras desconocidas" (p. 152). Esta estrategia es especialmente útil para estudiantes avanzados que desean mejorar su vocabulario.

1.4.2.4.4. La importancia de aprender verbos de acción en inglés. El idioma inglés es uno de los idiomas más hablados y utilizados en todo el mundo. Dominar el inglés no solo facilita la comunicación en diversos contextos internacionales, sino que también es esencial para la educación, los negocios y las oportunidades profesionales. Dentro de los elementos fundamentales del inglés, los verbos de acción desempeñan un papel crítico en la expresión verbal efectiva y en la transmisión precisa de información. Los verbos de acción son palabras que describen una acción, proceso o movimiento. Aprendiendo verbos de acción, se puede expresar claramente lo que está sucediendo, lo que se hace o lo que se quiere hacer. Por ejemplo, verbos como "run" (correr), "eat" (comer) y "study" (estudiar) son esenciales para describir actividades cotidianas. Quirk et al. (1985) en su libro "A Comprehensive Grammar of the English Language": sostiene que los verbos de acción son aquellos que denotan un evento o situación que implica un tipo de acción, proceso o movimiento. Estos verbos expresan un acontecimiento dinámico, ya sea físico o no físico. Ejemplos de verbos de acción son "run" (correr), "eat" (comer), "study" (estudiar), "think" (pensar), entre otros. El aprendizaje de estos verbos es fundamental para poder describir actividades y eventos de manera clara y precisa en el idioma.

Asimismo, Biber et al. (1999) en su obra "Longman Grammar of Spoken and Written English" afirman que los verbos de acción representan un papel central en el inglés, ya que permiten expresar acciones físicas, procesos mentales y eventos en general. El dominio de este tipo de verbos es clave para poder narrar y describir situaciones de manera efectiva en la comunicación oral y escrita.

Por lo tanto, como bien mencionas, los verbos de acción son palabras esenciales para describir claramente lo que está sucediendo, acciones que se están realizando o que se desean realizar. Su aprendizaje es fundamental en la adquisición de cualquier idioma, incluyendo el inglés.

Por lo anterior, al utilizar verbos de acción, se puede expresar con precisión una variedad de acciones y actividades, lo que enriquece significativamente la comunicación. Para aquellos que estudian una lengua extranjera, como el inglés, aprender verbos de acción es una parte integral del proceso de adquisición del idioma. Según Larsen (2018), "los verbos de acción son elementos fundamentales para la gramática y la estructura de una oración" (p. 102). Al conocer y usar estos verbos de manera adecuada, los estudiantes pueden formar oraciones coherentes y comunicarse con mayor fluidez.

En consecuencia, el conocimiento de verbos de acción ayuda a los estudiantes a comprender y expresar instrucciones, narrar eventos y describir situaciones. En el contexto profesional, los verbos de acción son valiosos en la redacción de currículums, cartas de presentación y en la comunicación. Además, los verbos de acción son fundamentales en la comunicación oral y escrita en el ámbito académico. Swales y Feak (2012) afirman que "el uso apropiado de verbos en la escritura académica es esencial para expresar ideas de manera clara y concisa" (p. 67). En la redacción de ensayos, investigaciones o informes, el uso de verbos de acción precisos permite transmitir información de manera efectiva y sustantiva. Es por ello que aprender verbos de acción en inglés es esencial para una comunicación efectiva en diversos contextos. Los verbos de acción permiten expresar actividades, describir eventos y narrar situaciones de manera precisa y detallada. En el ámbito profesional, académico e interpersonal, el dominio de estos verbos es fundamental para comunicarse con fluidez y eficacia en inglés. A través del conocimiento y práctica de los verbos de acción, se puede fortalecer la competencia lingüística y aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece el inglés como idioma global.

Los verbos de acción desempeñan un papel fundamental en la comprensión lectora al permitir identificar la información principal de un texto y construir el modelo de situación o representación mental de los eventos descritos (Grabe, 2009). Estos verbos codifican las acciones centrales que conforman el hilo conductor del texto, facilitando al lector procesar y retener la información más relevante. En la teoría de la construcción-integración de Kintsch (1998), los verbos de acción son componentes clave para construir una representación mental coherente, al expresar los eventos que el lector debe integrar con sus conocimientos previos.

Asimismo, Zwaan y Radvansky (1998) en su modelo de construcción de modelos integrados, señalan que los lectores construyen modelos mentales no solo de la información explícita, sino también de las acciones, personajes y escenarios implicados en el texto. En este proceso, la identificación y comprensión de los verbos de acción es fundamental para poder reconstruir y visualizar los eventos descritos. Una adecuada asimilación de este tipo de verbos permite al lector captar con mayor precisión quién realiza cada acción, en qué tiempo y contexto ocurre, logrando así una representación integral y dinámica de la situación narrada (Grabe, 2009; Kintsch, 1998).

Por lo tanto, los verbos de acción juegan un rol medular en la comprensión lectora al facilitar la identificación de ideas principales, la construcción de modelos mentales coherentes y la integración de la información relevante con los conocimientos previos del lector (Grabe, 2009; Zwaan y Radvansky, 1998; Kintsch, 1998).

1.4.2.5. Habilidad: Lectura. La comprensión lectora es una habilidad indispensable en el aprendizaje de cualquier idioma, y el inglés no es la excepción. Dominar la comprensión lectora en inglés no solo implica la capacidad de decodificar palabras, sino también la habilidad de interpretar y extraer significado del texto. Krashen (2004) sostiene que el acto de leer constituye el medio fundamental para la expansión del léxico, el perfeccionamiento de la capacidad de comprensión y la construcción de saberes (p. 37). A continuación, se exponen modelos que sustentan la importancia de la comprensión lectora.

En su planteamiento de la Hipótesis de la Comprensión, Krashen (2004) propone que el proceso de adquisición lingüística ocurre cuando interpretamos mensajes o nos exponemos a información que podemos entender (p. 21). La lectura proporciona una fuente rica de entrada comprensible, permitiendo a los estudiantes adquirir nueva información y vocabulario en contextos significativos. Además, la Teoría de la Carga Cognitiva de Sweller (1988) enfatiza la importancia de reducir la carga cognitiva irrelevante durante el aprendizaje. La comprensión lectora efectiva disminuye la carga cognitiva innecesaria, permitiendo que los estudiantes se centren en la construcción de significado a partir del texto.

1.4.2.5.1. El papel del contexto y la lectura extensiva. La teoría del procesamiento de información de Anderson y Pearson (1984) destaca la importancia del contexto en el aprendizaje del vocabulario. Krashen (2004) argumenta que al sumergir a los aprendices en entornos lingüísticos genuinos y variados, como los que ofrece la lectura extensiva, se les brinda la oportunidad de encontrar vocablos en diversos escenarios, facilitando así la comprensión de su empleo y connotación en un marco contextual más extenso (p. 91). La lectura extensiva también fomenta la adquisición incidental de vocabulario, donde "los estudiantes aprenden palabras sin un enfoque explícito en su enseñanza" (Hirsh y Nation, 1992).

1.4.2.5.2. Modelo Interactivo de Comprensión Lectora (Rumelhart). El modelo interactivo propuesto por Rumelhart y otros investigadores (1977) postula que la comprensión lectora es un proceso activo en el cual el lector interactúa con el texto y su conocimiento previo para construir significado. Según este enfoque, la comprensión lectora en inglés implica la activación de esquemas y conocimientos previos relevantes, lo que facilita la interpretación y la conexión de ideas en el texto. El lector establece inferencias, anticipaciones y resúmenes, lo que conduce a una comprensión más profunda y contextualizada del texto. En este sentido, Rumelhart (1977) afirma que la comprensión lectora es una interacción activa entre el lector y el texto, donde el bagaje de conocimientos previos y las estrategias cognitivas desempeñan un papel fundamental en la creación de significado.

1.4.2.5.3. Teoría del procesamiento profundo (Craik y Lockhart). La teoría del procesamiento profundo sostiene que la comprensión lectora se ve favorecida cuando el lector se involucra en un procesamiento profundo y significativo del contenido del texto. En este enfoque, el lector se centra en el significado y la relevancia del material, lo que facilita la retención a largo plazo. El uso de estrategias de elaboración, como hacer preguntas sobre el texto o relacionarlo con experiencias personales, promueve un procesamiento profundo y mejora la comprensión lectora en inglés. Es así como Craik y Lockhart (1972) exponen que la comprensión lectora efectiva en inglés requiere de un procesamiento profundo del contenido del texto mediante el uso de estrategias de elaboración y reflexión.

1.4.2.5.4. Teoría del esquema de conocimiento (Anderson y Pearson). La teoría del esquema de conocimiento sugiere que los lectores utilizan esquemas o marcos mentales para organizar y conectar información del texto. Los esquemas representan conocimientos previos sobre temas específicos y ayudan al lector a interpretar y contextualizar la información en el texto. El uso de esquemas facilita la comprensión lectora en inglés, ya que los lectores pueden inferir significados y realizar conexiones más rápidamente. En este sentido, Anderson y Pearson (1984), afirman que los esquemas de conocimiento ofrecen una estructura mental que permite organizar la información del texto, lo que facilita una comprensión más eficiente y coherente en inglés.

1.4.2.5.5. Teoría de la carga cognitiva (Sweller). La teoría de la carga cognitiva destaca la importancia de minimizar la sobrecarga de información durante la comprensión lectora. Según Sweller, la presentación de un texto complejo o con una gran cantidad de palabras desconocidas puede dificultar la comprensión. Los lectores pueden sentirse abrumados y tener dificultades para procesar la información de manera efectiva. Por lo tanto, es recomendable presentar textos en inglés que estén adaptados al nivel de competencia lingüística de los lectores, lo que facilita la comprensión y el aprendizaje. Por ello, Sweller (1988) afirma que la sobrecarga cognitiva durante la lectura puede tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje; por lo tanto, es fundamental presentar materiales apropiados y adaptados al nivel de competencia del lector.

Por lo antes mencionado, la comprensión lectora en inglés es un proceso complejo y multifacético que involucra la interacción entre el lector, el texto y el conocimiento previo. Diferentes teorías y enfoques ofrecen perspectivas útiles sobre cómo mejorar la comprensión lectora. El modelo interactivo, la teoría del procesamiento profundo, el esquema de conocimiento y la teoría de la carga cognitiva proporcionan marcos conceptuales valiosos para comprender y mejorar la comprensión lectora en inglés. Al adoptar estrategias basadas en estas teorías, los estudiantes pueden fortalecer su capacidad de comprensión y disfrutar de una experiencia de lectura más enriquecedora en el idioma inglés.

1.4.2.6. Competencias comunicativas en inglés. Gracias a la globalización el idioma inglés ha tomado relevancia y ha trazado una necesidad en el día a día, lo cual implica cambiar los métodos de enseñanza del inglés, ya que este idioma ha sido enseñado de manera metódica, y se ha centrado

fundamentalmente en la gramática. Dejando que el estudiante pierda el interés por aprender una lengua extranjera. (Pérez y Torres, 2021).

El inglés se lo denomina lengua extranjera o foreign language ya que no es la lengua oficial en Colombia para la comunicación oral o escrita. En el contexto educativo, el inglés es solo utilizado en el aula de clases cuando se está en la asignatura. Por lo anterior, el inglés está estigmatizado por los estudiantes ya que, debido al poco uso del idioma en la vida cotidiana, los aprendices desarrollan temores e inseguridades para hablar en público o escribir un documento académico por la escasa aplicabilidad de la lengua extranjera. Pérez y Torres (2021) señalan que la instrucción en lenguas extranjeras aspira a infiltrarse en todos los ámbitos del entorno, convirtiéndola en un medio indispensable de expresión. No obstante, advierten que este progreso se ve obstaculizado cuando las oportunidades de comunicación en el aula se limitan predominantemente al uso de la lengua materna.

1.4.2.6.1. Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER). En congruencia con lo anterior, es importante mencionar que el idioma inglés se rige bajo un marco de referencia para las lenguas. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (2002), el Marco Común Europeo es la base fundamental de la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras, el MCER enmarca o define, cómo el estudiante aprende a usar el idioma inglés para comunicarse. Por lo tanto, se establecen niveles para visibilizar el dominio de la lengua, teniendo en cuenta las habilidades comunicativas (escritura, lectura, habla y escucha).

Por lo anterior, el Marco Común Europeo reconoce los siguientes niveles de dominio de la lengua extranjera.

Tabla 2

Niveles comunes de referencia. Marco Común Europeo

<i>Niveles</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Desempeño</i>
A1	Usuarios básicos.	En este nivel, el aprendiz es capaz de comprender y utilizar expresiones de la vida cotidiana, solicitar y dar información personal de manera sencilla.

<i>Niveles</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Desempeño</i>
A2	Usuarios básicos.	El aprendiz comprende y utiliza información relacionada con su vida cotidiana, y logra comunicarse a través de tareas sencillas según su habitualidad.
B1	Usuarios independientes.	El usuario comprende diferentes puntos de vista sobre temas relacionados a su experticia, es capaz de producir textos cortos y sencillos pero coherentes.
B2	Usuarios independientes.	El aprendiz produce textos orales y escritos con lenguaje técnico, puede relacionarse con hablantes nativos con un alto grado de fluidez y naturalidad.
C1	Usuarios competentes.	El usuario comprende textos amplios y complejos con lenguaje técnico y académico, se expresa de manera fluida y espontánea.
C2	Usuarios competentes.	El aprendiz comprende sin dificultad textos orales y escritos, y logra comunicarse de manera eficaz.

Fuente. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Esta caracterización permite que el aprendiz y docente conozcan el nivel de dominio de la lengua y a partir de ello se logre establecer estrategias de mejora para llegar a los desempeños deseados en la lengua extranjera. (p.1 y p.26). Es por ello, que El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) ha adquirido una importancia creciente en los contextos educativos universitarios para la enseñanza de lenguas extranjeras como el inglés. Según Goullier (2006), el MCERL proporciona "las bases para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza" en todos los niveles. En el caso específico del inglés, Villa (2016) señala que "el dominio del inglés se ha convertido en un requisito casi universal para los graduados universitarios" y que el MCERL ofrece un marco de referencia claro y compartido para clasificar ese dominio lingüístico en diferentes niveles (A1 a C2). Así, el uso del MCERL permite a las universidades diseñar cursos de inglés estandarizados y adaptados a las necesidades reales de los estudiantes en cada nivel, mejorando sus posibilidades de inserción en un mundo laboral globalizado.

1.4.2.6.2. Comprensión lectora. Según Keshavarz y Salimi (2021), la comprensión lectora en inglés es invaluable tanto en contextos académicos como profesionales de todo el mundo, dado el

estatus de este idioma como lengua franca global. Adquirir y desarrollar esta destreza posibilita al estudiante acceder, procesar y hacer uso de grandes volúmenes de información disponibles en este idioma. Es importante resaltar, en el afán de la educación superior de fortalecer los procesos de comprensión lectora es fundamental y el inglés a ser un área transversal debe permitir a los estudiantes la posibilidad de mejorar la comprensión de textos en una lengua extranjera.

Por su parte, Yeung et al. (2017) sostienen que en la era de la información, la habilidad para comprender textos escritos en inglés es esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida y fundamentar un pensamiento crítico. Asimismo, mejora significativamente las oportunidades laborales de los estudiantes cuando culminan su formación profesional. En la misma línea, Grabe y Stoller (2019) arguyen que, tanto en áreas como ciencias, tecnología, medicina e investigación, así como en la educación superior, leer y entender inglés resulta indispensable dado el predominio de este idioma en la difusión de nuevos conocimientos y últimas teorías. Es por ello que es de vital importancia centrar estudios y estrategias para mejorar esta habilidad.

1.4.3. Marco contextual

Esta investigación se lleva a cabo en la Universidad Cooperativa de Colombia con sede en la ciudad de Pasto, departamento de Nariño.

Municipio de Pasto:

Figura 1

Mapa del municipio de Pasto



Fuente. Google maps (2022)

Macro-contexto: De acuerdo con la página web de Pasto.gov, Pasto se encuentra en el departamento de Nariño, el cual está situado al sur occidente de Colombia, sobre la cordillera de los Andes.

Micro-contexto: La Universidad Cooperativa de Colombia se encuentra ubicada en el sector urbano de la ciudad de Pasto, Calle 18 No. 47-150 Torobajo Pasto (Nariño). La universidad, surge en 1958 cuando un grupo de cooperativistas dirigidos por los hermanos Henry y Rymel Serrano Uribe junto con Carlos Uribe Garzón, quienes querían dedicarse a formar adultos dentro de la economía solidaria, en consecuencia, crearon el instituto en honor al sacerdote Moses Michael Coady, quien era un cooperativista canadiense, dedicado a la educación en su país.

En consecuencia, la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, ha tomado relevancia en la región, destacándose por su crecimiento y calidad académica. En la actualidad la Universidad cuenta con 5 programas de pregrado: Enfermería, derecho, ingeniería industrial, medicina y odontología.

Misión

Es una institución multicampus de propiedad social se dedica a la formación de individuos con las aptitudes necesarias para adaptarse a los cambios del entorno global. Contribuye activamente a la creación y divulgación del conocimiento, respalda el progreso competitivo del país a través de sus organizaciones y busca elevar la calidad de vida de las comunidades.

Visión

Para el año 2025, la Universidad Cooperativa de Colombia está proyectada a consolidarse como una institución sostenible y adaptable, con la capacidad de aprender de forma continua para evolucionar de acuerdo con las exigencias del entorno. Este avance se materializará en una propuesta educativa que respaldada por un modelo educativo propio y una amplia gama de opciones formativas pertinentes en diferentes modalidades. Además, se impulsará una administración inclusiva que integre espacios individuales, físicos y virtuales con los últimos

avances tecnológicos, y se fomentará una cultura innovadora alineada con las necesidades del contexto, promoviendo la creación de conocimiento colectivo y experiencias compartidas.

1.4.4 Marco legal

Para el desarrollo de la propuesta de investigación planteada, es necesario tener en cuenta la normatividad colombiana que delimita, reglamenta y brinda las directrices necesarias para la creación de las mallas curriculares de las diferentes instituciones educativas a nivel nacional, entre ellas están, Ley General de Educación, Ley 115 (1994), Decreto 1860 (1994), Decreto 1290 (2009), Lineamientos curriculares y Estándares básicos de competencias en diferentes áreas.

El sistema educativo en Colombia tiene como idioma oficial la lengua castellana, a partir de ello, todas las asignaturas son enseñadas en español, inclusive inglés, a pesar de que hace unos años apareció el concepto de bilingüismo. En consecuencia, la Ley General de Educación, Ley 115 (1994), reconoce la importancia del aprendizaje de la lengua extranjera como parte de las áreas de núcleo básico, con el propósito de cumplir con los requerimientos y necesidades dentro del aula de clase y el contexto nacional y global, es así como dicha Ley permite dar cuenta de la importancia de implementar diversas estrategias que favorezcan el aprendizaje y fortalecimiento de la lengua extranjera en los estudiantes del siglo XXI.

De forma similar, la Guía No. 22 Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, permite al presente proyecto contemplar las orientaciones que el Ministerio de Educación Nacional plantea para la formación de los estudiantes en la lengua extranjera, tomando como referente las necesidades en las cuatro habilidades, para este caso en particular las que apuntan hacia la lectura.

En este sentido, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) propone los criterios estándar para el aprendizaje de otro idioma, en este caso la lengua inglesa; el M. C. E. R., permite situar al alumno según su nivel de desempeño en una escala de valoración; en este proyecto, es de vital importancia tener en cuenta dichos criterios, incluso desde la aplicación del instrumento

para determinar el punto de partida (nivel de desempeño del estudiante), y los contenidos a trabajar con los estudiantes.

Siguiendo la misma línea, el Programa Nacional de Bilingüismo (2004-2019) hace parte de las Políticas Educativas adoptadas por el Ministerio de Educación Nacional, que da por sentado la necesidad de desarrollar en los colombianos, la capacidad de adoptar, como mínimo, una lengua extranjera. En este sentido, contempla como meta que los estudiantes de educación superior alcancen un nivel intermedio (B2), es así, que desde el presente proyecto se aporta a ello en cuanto al fortalecimiento del vocabulario en inglés en la habilidad de lectura y uso del lenguaje en el caso de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Es preciso señalar que, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional. (2013). La Ley 1651 (2013) establece el desarrollo de competencias y habilidades en el inglés de manera eficiente que propicie igualdad y equidad al acceso de la educación superior y a las oportunidades laborales de los colombianos, especialmente con población vulnerable. La relación con el presente proyecto radica en cuanto a los objetivos de desarrollo académico que propone en las instituciones, frente a la aprehensión del inglés en torno a las cuatro habilidades, en este caso se apunta al uso del vocabulario cotidiano a través de la habilidad de lectura.

Finalmente, el presente proyecto se rige de acuerdo con el MEN. (2009), que estipula que el área de Lengua Extranjera al hacer parte de las competencias que un profesional debe desarrollar se tiene en cuenta en las pruebas ICFES Saber Pro. Según el numeral 21 del artículo 189 de la Constitución Política quien establece el seguimiento y vigilancia a la enseñanza a través de las leyes y normas colombianas, y más específicamente, la Ley 1324 (2009) el Artículo 1°, lo define como un instrumento estandarizado para la evaluación y fija sus objetivos centrados en la calidad de la educación en el nivel superior, es por ello que desde el fortalecimiento del vocabulario en inglés y enfatizando en la habilidad de lectura, se pretende brindar herramientas que favorezcan el desarrollo de las competencias en los estudiantes.

1.4.5. Marco ético

Para el marco ético es necesario reconocer los reglamentos existentes en conformidad con la investigación, es por ello que la presente investigación respeta los artículos 5 y 6 de la Resolución 8430 de 1993 - , en los cuales se respeta la protección de sus derechos y la dignidad de todos los actores en la investigación, asimismo, se prevalece la vida humana, sin poner en riesgo la seguridad o integridad de los investigados, En todo momento los investigadores tienen la obligación de ser garantes de la seguridad y es por ello que se debe entregar un consentimiento informado a todos los participantes en el cual se expresan las implicaciones de la investigación, explicando los objetivos y aclarando la prevalencia de la seguridad y los propósitos investigativos.

Por lo anterior, es oportuno mencionar que esta investigación contempla la declaración universal sobre Bioética y derechos humanos de octubre de (2005), como maestrantes y grupo investigador, se tendrán en cuenta los requisitos que debe cumplir a plenitud esta investigación. A continuación, se darán a conocer los respectivos artículos que dimensiona el proyecto. Artículo 3; el cual hace referencia a preservar la dignidad humana mediante el respeto por los derechos humanos, asimismo, contempla el artículo 4; el cual refiere a los beneficios y efectos nocivos que podría acarrear la investigación. De igual forma, el artículo 5; el cual establece la autonomía y responsabilidad individual, dimensionando a la facultad de adoptar decisiones, y respetar la autonomía de los demás. En este sentido, se articula los artículos 9, 10, 11 y 12; los cuales velan por la privacidad, confidencialidad, igualdad, justicia y equidad; no discriminación y no estigmatización, respeto de la diversidad cultural y del pluralismo, respectivamente. De igual forma, El proyecto toma en cuenta los artículos 13 y 15; los cuales refieren la solidaridad y cooperación, y aprovechamiento compartido de los beneficios. (Ver anexo B)

En consecuencia, es oportuno mencionar que los beneficios no deberían constituir incentivos indebidos para participar en actividades de investigación. En este camino, la presente propuesta de investigación hará eco de los principios señalados ut supra, así:

- 1.- Valor social o científico: En los términos expresados en el acápite de justificación.
- 2.- Validez científica: Representada en la coherencia entre objetivos (general y específicos), y la metodología indicada.
- 3.- Consentimiento informado: Toda interacción con personas con el fin de obtener información, necesitará la manifestación expresa y voluntaria de su deseo de participación.

4.- Observación participante: Toda interacción con grupos de personas o de una de ellas en su medio, se hará evitando intromisiones que alteren su cotidianidad.

5.- Confidencialidad: Toda información suministrada por las personas estará resguardada y su identidad será protegida.

6.- Grabaciones de audio y vídeo: Toda información que se documente en audio y vídeo requerirá del consentimiento informado de las personas, se regirá por el principio de confidencialidad y estará resguardada de la mejor manera, de tal forma que su acceso sea restringido.

7.- Respeto por los participantes: Que implica seguir los principios éticos aquí formulados.

8.- Selección equitativa de los sujetos: Las personas, de las cuales se requiera información, serán escogidos de manera equitativa para evitar sesgos.

9.- Comité de ética: Toda duda sobre la aplicación o interpretación de los criterios aquí señalados será remitida al Comité de ética. (Ver anexo B)

1.5 Metodología

1.5.1 Paradigma de investigación

Para el desarrollo de este proyecto de investigación se recurre al paradigma de investigación cualitativa, de acuerdo con Kuhn (como se citó en Suárez, 2001), el paradigma se concibe como la ruta que guía al investigador al conocimiento científico a través de las herramientas, teorías y modelos que le permiten dar solución al problema a investigar, dado que la flexibilidad que proporcionan las interacciones sociales de la investigación cualitativa, busca mediar entre la construcción de significados y la subjetividad. La investigación cualitativa es de carácter riguroso y pone en evidencia de manera efectiva el fenómeno investigado. Por lo tanto, este paradigma es de carácter interpretativo, el cual pretende comprender el sentido de la acción humana. Por lo tanto, esta investigación comprende un diseño abierto (intuitivo), que percibe una realidad múltiple a su orden dinámico en las interacciones sociales, ya que el investigador está inmerso en el contexto a investigar, permitiéndole tener una visión amplia del entorno (Suárez, 2001).

En consecuencia, el paradigma cualitativo se encuentra estrechamente relacionado con el propósito de esta investigación, para ello se utilizarán los talleres pretest y post-test, estos instrumentos de recolección de información posibilitan alcanzar los objetivos planteados obteniendo una información veraz en torno al objeto de estudio, los cuales están bajo la interpretación de las investigadoras. Es fundamental decir que este paradigma concibe al ser humano como sujeto constructor que fortalece y facilita la interacción social desde todas las perspectivas, cabe resaltar que para la obtención de resultados más confiables se aplican instrumentos como el taller (pretest y post-test), el uso de este tipo de instrumento de observación permite visualizar al investigar, como un actor inmerso en el campo de investigación, lo cual esta alineado con el tipo de investigación de la presente investigación. Cabe decir que generalmente son utilizados en investigaciones de tipo cuantitativo, pero que para esta investigación son de vital importancia, ya que, sustentan con patrones emergentes, puesto que las cifras utilizadas más en investigaciones cualitativas.

1.5.2 Enfoque de investigación

Conforme con el paradigma cualitativo de esta investigación, se traza el camino hacia el enfoque crítico social, en palabras de Cebotarev (2002) concibe este enfoque como un método que va tras la búsqueda de significaciones sobre conocer y vivir en la actualidad, permitiendo la construcción de un mundo mejor desde la perspectiva social, reflexiva y propositiva. (p.20).

Cebotarev (2002), menciona que el enfoque crítico social se caracteriza por ser un método que se utiliza a nivel individual o grupal, obteniendo resultados conforme a las interacciones entre los sujetos y la diversidad de sus contextos. Este enfoque permite una reflexión crítica en torno a la realidad y la objetividad de las dinámicas sociales. (p.26).

En consecuencia, se resalta la importancia de este enfoque para el desarrollo de esta propuesta de investigación, ya que permite al investigador centrarse en el objeto de estudio y las diversas interacciones con el contexto, los cuales convergen en el aula de clase debido a las diferentes perspectivas que cada individuo le aporta al proyecto.

1.5.3 Tipo de investigación

Esta investigación con paradigma cualitativo, y enfoque crítico social emplea el tipo de investigación-acción, dado que el investigador lidera el proceso a desarrollar en todo momento, el cual cumple con un ciclo como lo menciona Bausela (2004), describe la metodología A como un enfoque investigativo dirigido a promover transformaciones en el ámbito educativo, destacando entre sus principales atributos su naturaleza procesual (p. 2). En ese sentido, la investigación-acción permite la interacción del investigador con el objeto de estudio cumpliendo unas fases que propician el estudio del fenómeno.

Este tipo de investigación se caracteriza por pretender mejorar la práctica a través de su transformación, además, involucra a los sujetos a trabajar de manera coordinada en el proceso investigativo, no obstante, este tipo de investigación visibiliza por el análisis crítico y reflexivo de las situaciones, para ello se configuran unos ciclos: planificación, acción, observación y reflexión. Bausela (2004), por lo anterior, es de vital importancia reconocer las fases de la i-a que permiten así el desarrollo y la viabilidad de este proyecto investigativo.

Por consiguiente, este tipo de investigación le permite al investigador observar las dinámicas dentro del aula de clases y explorar el conocimiento científico en la praxis. Según Colmenares y Piñero (2008) las aportaciones y alcance de la investigación cualitativa en la educación son de gran complejidad y diversidad debido a las modalidades y metodologías usadas que dan paso a la interpretación de los resultados de investigaciones de tipo etnográficos, fenomenológicos, historias de vida, entre otros, como los estudios socio críticos o socio constructivistas, como es el método de Investigación Acción.

1.5.4 Población y muestra / Unidad de trabajo y unidad de análisis

1.5.4.1 Unidad de análisis. Para la ejecución de la presente investigación se trabajará con los estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Pasto del nivel II de inglés, de esta manera la unidad de análisis total es de 17 estudiantes.

1.5.4.2 Unidad de trabajo. Para describir la unidad de trabajo de los estudiantes se tiene en cuenta la tabla 2, donde se muestra el número de hombres y mujeres que cursan el nivel II de inglés. Al final, la unidad de trabajo se constituye por 10 estudiantes de dicho nivel, los cuáles participan bajo los criterios de disponibilidad de tiempo y voluntad.

Tabla 3

Número de estudiantes que participarán en la investigación.

<i>GRADO</i>	<i>Nº MUJERES</i>	<i>Nº HOMBRES</i>	<i>TOTAL</i>
Nivel II	9	1	10
TOTAL	9	1	10

Fuente: Programa de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto (2023)

1.5.5 Técnica e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación se ha elegido un paradigma cualitativo con enfoque crítico social y tipo de investigación-acción, este último caracterizado por ser un proceso cíclico, en el que Bausela (2004), dentro del procedimiento propone cuatro fases:

1. Planificación. En esta fase se hace un reconocimiento de la situación inicial y se determina la unidad de análisis y de trabajo dependiendo de la situación problema que dio origen a la investigación. En este caso, el aprendizaje de la lengua extranjera es un desafío para los estudiantes de nivel II de inglés.

2. Acción. Después de hacer el reconocimiento de la situación problema, se determina las técnicas para la recolección de datos que se emplea, tales como: talleres pretest permitiendo así la obtención de datos que favorezcan el desarrollo de la estrategia de gamificación para fortalecer el vocabulario desde la categoría de los verbos de acción de los estudiantes de nivel II de inglés, con el propósito de analizar la implementación que se requiere para dar cumplimiento al proyecto de investigación.

3. Observación. En esta fase el investigador pone en práctica su plan y apoyado de la guía de observación y el post test se recolectan datos referentes al comportamiento de los 10 estudiantes

del nivel II, que conforman la Unidad de trabajo de esta investigación. Asimismo, las implicaciones que se generan a raíz de este proceso.

4. Reflexión. Una vez ejecutados los procesos de planificación, acción y observación, el investigador hace la descripción de los hallazgos y conclusiones que surgieron como producto de la investigación, se determina a través del análisis de resultados la eficacia de la implementación de la estrategia gamificación en el aula, para mejorar el vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en inglés, generando así el proceso cíclico característico de la investigación acción (IA).

1.5.5.1. Las técnicas de investigación. Según Hernández et al. (2014) definen las técnicas de recolección de datos como los diversos métodos empleados para adquirir información en el proceso investigativo (p. 197). Además, mencionan que ejemplos de técnicas son la observación, la entrevista, los grupos de enfoque, las encuestas, entre otros.

Por su parte, Bernal (2010) define las técnicas de recolección de información como un compendio de instrumentos, estrategias y recursos diseñados para la obtención, preservación, análisis y comunicación de la información relacionada con los fenómenos objeto de estudio. (p. 192). Señala que dentro de estas técnicas se encuentran la encuesta, la observación, la entrevista, entre otras.

De tal manera, las técnicas de recolección que se usarán en la presente investigación son encuesta, taller diagnóstico (pretest, post test) y la observación participante a un grupo de 10 estudiantes. Siendo este un método no probabilístico ya que 10 estudiantes fueron seleccionados bajo los criterios de confiabilidad, iniciativa, lo cual permite que no haya sesgos de ningún tipo, así como también que cuentan con la disponibilidad del tiempo y la motivación de aprender.

1.5.5.1.1. La técnica de encuesta. En palabras de Abril (2008), la encuesta es una técnica utilizada para recopilar información. Se hace a través de un cuestionario el cual se organiza cuidadosamente para obtener la información precisa que permita desarrollar el(los) objetivo(s) planteado(s). La encuesta es una técnica cuantitativa que, mediante cuestionarios organizados y validados, permite medir y recopilar datos sobre conceptos, creencias, opiniones, valores o características de una población determinada (Abril, 2008; Neri, 2009). Así, posibilita explorar la

distribución o frecuencias de ciertas variables de interés en la muestra consultada. Siendo de gran apoyo a la presente investigación para recopilar información específica de la muestra de trabajo.

Según explican Bernal et al. (2019), en investigación educativa esta herramienta resulta útil para reconocer concepciones, actitudes o valoraciones de estudiantes respecto a algún aspecto pedagógico, como estrategias didácticas, uso de recursos tecnológicos o, como en tu caso, implementación de técnicas de gamificación.

1.5.5.1.2. La técnica de taller. En palabras de García et al. (2002), el taller es una técnica de recolección de información colectiva de saberes, experiencias, planteamientos, interrogantes y respuestas que posibilitan construir o reconstruir situaciones en torno a la investigación, en la cual los participantes exponen su cosmovisión. Esta técnica permite la interacción entre el sujeto y el investigador, quienes llevan a cabo el proceso investigativo. (p. 91-92).

Por lo anterior, el taller se aplica como prueba diagnóstica (pretest) con el propósito de conocer el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado de la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto. No obstante, al concluir con la implementación de la estrategia didáctica (gamificación) se ve la necesidad de aplicar un taller (post test) para establecer el nivel de apoyo y los efectos de dicha estrategia.

1.5.5.1.3. La técnica de observación. Es de vital importancia utilizar la observación como técnica de recolección de datos, ya que, esta permite visibilizar la conducta en un determinado contexto; la observación logra poner en evidencia los procesos de enseñanza y aprendizaje de la unidad de trabajo frente a la implementación de la estrategia didáctica (gamificación) y, a la vez, determinar su eficacia dentro del aula.

Existen diversos tipos de observación, por lo tanto y tal como menciona Herrera (2017) existe observación no participante, en la cual el investigador observa, pero no se relaciona con el objeto de estudio y, por otro lado, se encuentra la observación participante en la cual el investigador

colabora de forma activa, lo que le permite recoger información necesaria para su investigación. (p.13-15).

Esta investigación contempla la observación participante, debido a que, los investigadores están inmersos en el proceso investigativo.

1.5.5.2. Instrumentos de investigación. Según Hernández et al. (2014), "Un instrumento de medición adecuado es aquel que registra datos observables que representan verdaderamente los conceptos o las variables que el investigador tiene en mente" (p. 199). Señalan que ejemplos de instrumentos son los cuestionarios, las escalas de actitudes, la observación, entre otros.

Definen los instrumentos de recolección de información como un recurso del que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información, por ende, para la recolección de información se utiliza como instrumentos el formato de taller diagnóstico (pretest), la guía de observación y el formato de taller (post test) y la encuesta (Anexo C).

1.5.5.2.1. La encuesta. El formato de la encuesta se realiza a través de un cuestionario compuesto por preguntas abiertas y cerradas que permitirá conocer la percepción del estudiante frente a la estrategia de gamificación como apoyo en la apropiación de vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado.

1.5.5.2.2. El taller. Los formatos de cada uno de los talleres (pretest y post test) se diseñan bajo la conceptualización de los verbos de acción, el cual sirve como guía para determinar el nivel de conocimiento de la temática. Por lo anterior, se diseña el formato de taller diagnóstico (pretest) y el formato de evaluación (post test) el cual permite identificar el nivel de apropiación de vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés de los estudiantes. Es importante mencionar que estos formatos cumplen con los criterios de validación que establece el Marco Común Europeo para validar el dominio lingüístico a partir de los datos obtenidos a través del aprendizaje. Además, los expertos corroboran su validez (Anexo D). En consecuencia, los criterios que se tuvieron en cuenta para la formulación son: Uso de la lengua en contexto, apropiación de vocabulario, coherencia y gramática.

Los talleres, tanto el diagnóstico inicial (pretest) como la evaluación posterior (post test), se estructuran con base a la concepción de verbos de acción, siendo esta la guía para evaluar el nivel de conocimiento sobre la temática. Estos formatos permiten discernir el grado de apropiación del vocabulario relacionado con verbos de acción en inglés, tanto en tiempo presente como pasado, por parte de los estudiantes.

Es fundamental subrayar que estos formatos se ajustan a los criterios de validación establecidos por el Marco Común Europeo para evaluar la competencia lingüística, utilizando datos obtenidos durante el proceso de aprendizaje. Asimismo, la validación por parte de expertos, corroborada en el Anexo D, respalda la fiabilidad y validez de estos instrumentos.

Los criterios considerados en la elaboración de estos formatos se centran en aspectos clave: el uso contextualizado del idioma, la adquisición efectiva del vocabulario, la coherencia en la expresión y la corrección gramatical. Todo esto converge para proporcionar una evaluación integral del desempeño lingüístico de los estudiantes.

Por último, es relevante destacar que la implementación de estos talleres, tanto el pretest como el post test, en los objetivos 1 y 2, busca no solo evaluar, sino también fomentar un mejor entendimiento y aplicación de los contenidos, contribuyendo así al desarrollo de habilidades comunicativas más sólidas en el dominio del idioma inglés.

1.5.5.2.3. Formato guía de observación. La guía de observación como instrumento de recolección de datos, la cual busca poner en evidencia las situaciones y factores en torno al objeto de estudio. El formato de la guía de observación se diseña de tal manera que le permita al investigador visualizar los factores externos y de interacción entre los sujetos que afectan a la implementación de la estrategia didáctica (gamificación) para la adquisición de vocabulario en inglés.

Por lo anterior, la guía de observación permite al investigador registrar los sucesos con relación al objeto de estudio, además se evidencia situaciones que pueden llegar a afectar la implementación en este caso en particular el de la aplicación de la estrategia didáctica

(gamificación). Campos y Lule (2012) La guía de observación es uno de los instrumentos más utilizados en investigaciones cualitativas debido a que el observador puede ver a detalle y en todo momento que él desee lo que ocurre con el objeto de estudio.

2. Presentación de resultados

En el marco de la interpretación de los resultados de esta investigación, es fundamental dar a conocer el proceso detallado de la actividad investigativa. Esto permitirá comprender a cabalidad cómo se organizó y analizó la información recolectada, asegurando así la rigurosidad y transparencia del estudio. El gráfico que se presenta a continuación ilustra de manera visual y estructurada las diferentes etapas que comprendió esta investigación. Desde la planificación inicial, pasando por el trabajo de campo, la recopilación de datos, hasta el análisis e interpretación de los hallazgos obtenidos. Cada una de estas fases fue abordada con meticulosidad y apegada a los más altos estándares metodológicos.

Figura 2

Proceso investigativo



Con el propósito de caracterizar a los estudiantes frente al conocimiento de los verbos de acción se encuentra la primera etapa denominada "Encuentro", en la cual se realizó una inducción o primer acercamiento con los estudiantes participantes. Posteriormente, en la etapa de "Consentimiento",

los estudiantes seleccionados firmaron un consentimiento informado, confirmando su disponibilidad y capacidad para responder a las actividades planteadas.

La tercera etapa fue el "Taller Pre-test", donde fue aplicado un instrumento inicial de evaluación a los estudiantes, tomando como base una rúbrica de evaluación y criterios específicos. Esto les permitió obtener un vaciado de información preliminar. En la cuarta etapa denominada "Estrategia", se explicó detalladamente la actividad gamificada, se enfatizaron en el reconocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado, la estrategia contó con los componentes y retos propios de la gamificación. Durante esta etapa de desarrollo, se realizó una guía de observación en paralelo. Asimismo, se recopilaron e interpretaron cualitativamente la información observada.

Finalmente, en el "Taller Post-test", los estudiantes resolvieron una actividad final y una encuesta para analizar la estrategia de gamificación implementada. Además, se realizó nuevamente una interpretación cualitativa de los resultados obtenidos en esta etapa final. Como punto introductorio, se menciona que, para el adecuado procesamiento de la información, es importante comprender cómo se llevó a cabo la estrategia de gamificación, ya que esto permitirá clasificar correctamente los datos recolectados durante las distintas etapas de este proceso.

A continuación, se presenta el análisis de resultados del procesamiento de la información y de los hallazgos encontrados por cada objetivo investigativo propuesto.

2.1. Caracterización

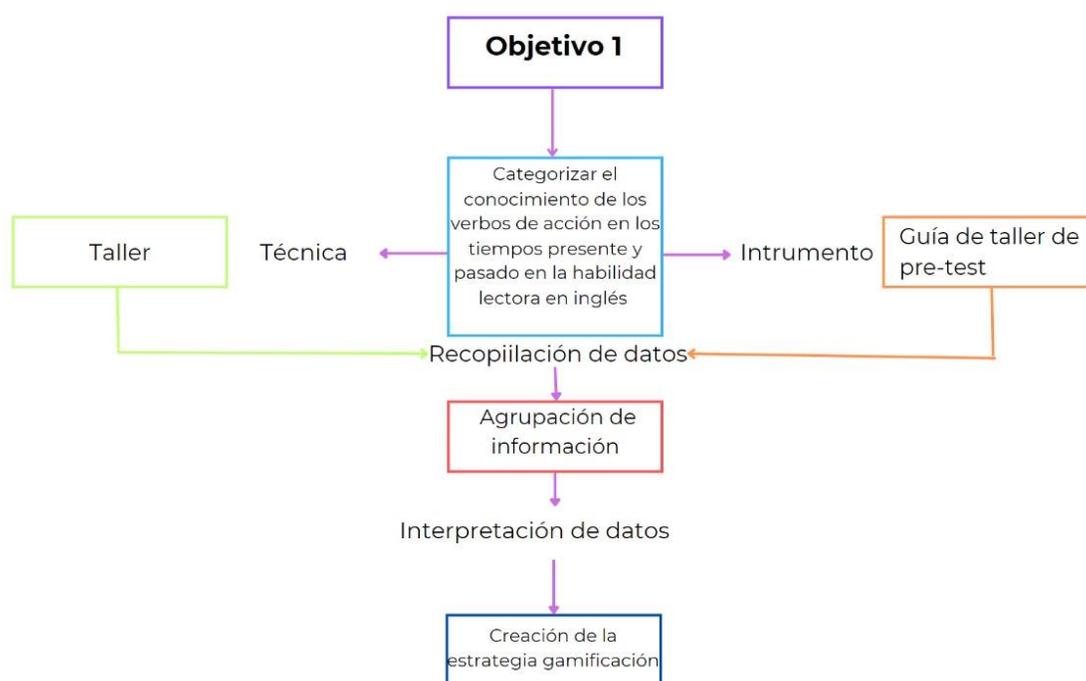
Caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.

La técnica seleccionada y empleada en este objetivo fue el taller Pretest, el cual fue diseñado y avalado por las expertas Mg. Luz Mariana Arias y Mg. Estefanía Ramírez. Remitirse al Anexo C. El taller cuenta con dos componentes macros: el tiempo presente y el tiempo pasado, tal como se

describe en la metodología de la investigación. Por otra parte, este taller consta de preguntas de selección múltiple (34) y preguntas abiertas (6); las cuales estaban orientadas a evaluar las subcategorías: "Dominio en identificación de verbos en acción", "Conceptos previos" y "Comprensión lectora". Esta evaluación se realizó con 10 estudiantes de la Universidad Cooperativa.

Figura 3

Procesamiento Objetivo 1



Este análisis buscó identificar de manera efectiva los resultados que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de fortalecer posteriormente estas áreas para impulsar el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en el estudio del inglés. A continuación, se describen los hallazgos encontrados por cada objetivo, el primero fue caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.

El aprendizaje de los verbos en inglés, tanto en tiempo presente como pasado, representa uno de los principales retos para estudiantes de inglés como segunda lengua (Werbach, 2015). Esto se debe a la complejidad de las estructuras gramaticales, así como a las irregularidades en las formas

verbales. En este trabajo se presenta un análisis de los resultados de un pretest realizado a 10 estudiantes, en donde se evaluaron los conocimientos sobre los verbos en inglés a nivel de comprensión gramatical y lectora.

En la creación de la rúbrica para el taller diagnóstico Pretest se tomó en consideración los criterios de evaluación, como lo afirma Jonsson (2014) cuando los criterios de las rúbricas se definen de manera clara, permiten aumentar la confiabilidad desde la transparencia en el proceso de evaluación de contenidos abordados. Por ello, la rúbrica de evaluación se hizo para clarificar el análisis de los resultados obtenidos realizados desde una interpretación de contenidos como se explica a continuación:

Para la evaluación del pretest se tuvo en cuenta los siguientes parámetros de validación desde cada subcategoría condensadas en rúbricas.

Tabla 4

Rubrica concepto de verbo de acción

Nivel	Bajo	Básico	Alto
Criterio conceptualización	La respuesta no es coherente con la pregunta o no hay respuesta.	Responde asociando la palabra acción con acciones. Sin embargo, no hay profundización concreta.	Responde de manera coherente y completa frente al concepto de verbo de acción.

La primera pregunta está enfocada a establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes frente al concepto de verbo de acción, para ello se contempla la siguiente rúbrica que se evalúa desde la subcategoría conceptual.

Las siguientes preguntas están enfocadas a establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes frente al tiempo presente y la aplicabilidad de las reglas, para ello se contempla la siguiente rúbrica en la cual se evalúa desde la subcategoría de la gramática en tiempo presente.

Tabla 5*Rubricas comprensión lectora*

Nivel	Bajo	Básico	Alto
	De 0 a 6 aciertos	De 7 a 11 aciertos	De 12 a 15 aciertos
Criterio relación de ideas	No establece conexiones de tipo literal entre las diferentes partes del texto.	Establece algunas conexiones básicas, de tipo literal entre ideas, pero no profundiza.	Establece conexiones lógicas y significativas de tipo literal entre las diferentes partes del texto.

Las preguntas enfocadas en identificar el nivel de desempeño desde la subcategoría de comprensión lectora en tiempo presente se dividen en 3 preguntas abiertas y una de selección múltiple con única respuesta.

Tabla 6*Rúbrica tiempo pasado y la aplicabilidad de las reglas.*

Nivel	Bajo	Básico	Alto
Criterio preguntas abiertas	No identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y no da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo presente.	Identifica las acciones realizadas por el sujeto principal. Sin embargo, no da una respuesta coherente con la estructura del tiempo presente.	Identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo presente.

Nivel	Bajo	Básico	Alto
Criterio pregunta de selección múltiple	No analiza las acciones literales.	Analiza con dificultad las acciones literales.	Analiza de manera apropiada las acciones literales.

Las siguientes preguntas están enfocadas a establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes frente al tiempo pasado y la aplicabilidad de las reglas, para ello se contempla la siguiente rúbrica en la cual se evalúa desde la subcategoría de la gramática en tiempo pasado.

Tabla 7

Rúbrica comprensión lectora.

Nivel	Bajo	Básico	Alto
	De 1 a 3 aciertos	De 4 a 5 aciertos	De 6 a 7 aciertos
Criterio verbos regulares	Tiene un conocimiento limitado frente a las reglas gramaticales del tiempo pasado de los verbos regulares.	Con dificultad reconoce las reglas gramaticales del tiempo pasado de los verbos regulares.	Responde de manera satisfactoria a todas las preguntas relacionadas a las reglas gramaticales del pasado de los verbos regulares.
Criterio verbos irregulares	De 0 a 4 aciertos Tiene un conocimiento limitado frente a las reglas gramaticales del tiempo pasado de los verbos irregulares	De 5 a 7 aciertos Con dificultad reconoce las reglas gramaticales del tiempo pasado de los verbos irregulares	De 8 a 10 aciertos Responde de manera satisfactoria a todas las preguntas relacionadas a las reglas gramaticales del pasado de los verbos irregulares.

Las preguntas enfocadas en identificar el nivel de desempeño desde la subcategoría de comprensión lectora en tiempo pasado se dividen en 2 preguntas abiertas y una de selección múltiple única respuesta.

Tabla 8*Rúbrica Comprensión lectora. Selección múltiple única respuesta.*

Nivel	Bajo	Básico	Alto
Criterio preguntas abiertas	No identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y no da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.	Identifica las acciones realizadas por el sujeto principal. Sin embargo, no da una respuesta coherente con la estructura del tiempo pasado.	Identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.
Criterio pregunta de selección múltiple	No analiza las acciones literales.	Analiza con dificultad las acciones literales.	Analiza de manera apropiada acciones literales.

Para procesar la información de este objetivo, se realizó un vaciado de información (ir al Anexo E), teniendo en cuenta cada pregunta y respuesta de los sujetos, a los que, para mayor operacionalización, se los denominó (Sujeto 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10). Por lo anterior, se realizó un análisis, por cada pregunta se realizaron proposiciones, y luego estas proposiciones se agruparon para poder extraer las categorías inductivas pertenecientes a cada categoría. Este proceso de triangulación de información se realizó según lo propuesto por Hernández et al. (2014), quienes señalan que "La triangulación de datos utiliza diferentes fuentes y métodos de recolección. En la indagación cualitativa: observaciones, anotaciones, grabaciones, narraciones de los participantes (p. 418)".

De acuerdo con la cita de Hernández et al. (2014), a nivel cualitativo, la triangulación de información implica utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección de datos, tales como observaciones, anotaciones, grabaciones y narraciones de los participantes. En este sentido, se puede concluir que, en una investigación cualitativa, la triangulación es un proceso fundamental

para obtener una comprensión más profunda y válida del fenómeno estudiado, al contrastar y complementar la información recopilada a través de diversos métodos y fuentes. Esto permite tener una visión más amplia y rica de la realidad analizada, al capturar diferentes perspectivas y aspectos del objeto de estudio.

De esta manera se presentan los hallazgos que fueron encontrados en la matriz de triangulación por este objetivo, es decir las categorías inductivas de análisis

2.1.1 Conceptualización del Verbo de Acción

Brown (2014) los verbos de acción son cruciales en la comunicación en inglés, ya que representan las acciones físicas realizadas por el sujeto. La identificación y utilización de estos verbos permite comprender y expresar ideas tanto oralmente como por escrito. En la matriz de triangulación del taller Pre-test (ver anexo E) se determinó que tres estudiantes presentaron dificultades para comprender conceptos en ambos contextos, hablado y escrito. Este problema insuficiente podría ser el resultado de una comprensión incompleta de las estructuras gramaticales de los verbos.

Según Mendoza et al. (2021), un saber limitado de cómo se conjugan y utilizan los verbos de acción puede impactar negativamente la capacidad de los estudiantes para identificarlos en oraciones y comprender el significado general de un texto o discurso. Por lo tanto, la enseñanza tradicional del inglés presenta limitaciones que impactan negativamente en el interés, motivación y compromiso del estudiante. El poco atractivo de las lecciones y la escasa interacción inciden en una percepción negativa sobre el aprendizaje. Ante esto, la gamificación ofrece una alternativa de aprendizaje activo, significativo y entretenido.

2.1.2 Gramática

El reconocimiento preciso de la tercera persona del singular al conjugar verbos es crucial en la gramática inglesa (Brown, 2014). Como explica Brown (2014), el uso correcto de la conjugación verbal para la tercera persona del singular en inglés es esencial para la comunicación efectiva, ya que transmite información importante sobre el sujeto de la oración y sus acciones. Al agregar un

"s" o "es" al infinitivo del verbo únicamente para la tercera persona singular (él, ella, ello), se distingue claramente el sujeto singular de los sujetos en plural, lo que ayuda a evitar confusiones y ambigüedades.

Esta distinción es crucial porque de lo contrario se pueden presentar errores de concordancia sujeto-verbo que afectan la precisión y claridad del mensaje (Brown, 2014). Por ejemplo, si se dice "he walk" en lugar de "he walks", no hay una marcación explícita de que el sujeto "he" es singular. Del mismo modo, si se conjuga un verbo en tercera persona del plural para un sujeto singular (por ejemplo, "she want" en lugar de "she wants"), se genera confusión sobre el número del sujeto.

Por otra parte, en la matriz de triangulación de resultados del Pretest (ver anexo E) se evidenció que uno de los estudiantes demostró la habilidad para identificar correctamente la conjugación de los verbos para este caso gramatical. Este resultado refleja un desconocimiento generalizado de las reglas morfológicas, como la adición de la letra "s" al final del verbo en la forma presente. Aski (2005) destaca la importancia de estas reglas en la formación gramatical del inglés. Asimismo, dos de los estudiantes evaluados cometieron errores al conjugar verbos para diferentes sujetos (singular/plural), lo que sugiere una comprensión limitada de las formas verbales en relación con el sujeto gramatical de la oración, como señalan Lee y VanPatten (2003).

Este déficit en la comprensión gramatical puede afectar la capacidad de los estudiantes para construir oraciones precisas y coherentes, ya que la correcta concordancia entre el sujeto y el verbo es fundamental en la estructura gramatical del inglés, como lo refiere Werbach (2015) establecer la relación apropiada entre el sujeto y el verbo dentro de la oración es indispensable para la precisión y coherencia en inglés. Al concordar el número y persona del sujeto con la forma verbal correspondiente, se crean construcciones gramaticales sólidas que transmiten claramente de quién se habla y qué acciones realiza. Por ejemplo, en oraciones como "she walks" y "they walk", la variación en la conjugación del verbo "walk" de acuerdo con el singular o plural del sujeto es lo que define sin ambigüedades quién camina. De allí la vital importancia que le otorga a dominar las reglas de concordancia inglesas entre sujeto-verbo, como pilar del buen uso y estructuración de esta lengua. Es una relación gramatical que debe internalizarse para comunicar ideas con corrección.

Con respecto al análisis interpretativo de la presente investigación, se observa que en su mayoría los estudiantes presentan dificultades en identificar las reglas gramaticales en las terceras personas en el tiempo presente, que tienen que ver con rutinas diarias y hechos. De igual forma, se evidenció falencias frente al reconocimiento de verbos en el tiempo pasado, ya que sabían su forma en tiempo presente, pero desconocían los verbos irregulares y sus cambios en este tiempo verbal.

2.1.3 Comprensión lectora

La identificación precisa de las acciones realizadas por el sujeto principal y la comprensión de la estructura del tiempo presente en los textos son habilidades fundamentales, para Méndez et al. (2021) determinar con claridad qué acciones lleva a cabo el personaje o tema central de un texto, expresadas a través de verbos en tiempo presente, es esencial para consolidar la comprensión lectora en inglés. El manejo del tiempo presente provee información sobre eventos y situaciones que ocurren en el momento actual de la trama. Por lo tanto, el lector debe rastrear con precisión los verbos en presente asociados al protagonista. Esto permite construir coherentemente en la mente la secuencia de acciones y el desarrollo narrativo. Según estos autores, la habilidad de identificar y comprender las acciones del sujeto principal, dentro del marco temporal expresado gramaticalmente en la lectura, es determinante para formar una representación mental acertada de lo que comunica el texto.

En la matriz de triangulación de resultados del Pretest ver anexo (E) se reveló una carencia en la capacidad para asociar el sujeto, el verbo y el tiempo gramatical en los textos, tal como indica Grabe (2014). Esta falta de habilidad puede dificultar la comprensión completa de las acciones que se están llevando a cabo en el momento presente en un texto. Además, se identifican deficiencias en el análisis literal de los textos, lo que implica dificultades para extraer el significado explícito relacionado con las acciones realizadas por el sujeto principal.

Esta limitación puede afectar la comprensión general de las acciones presentes en un texto y, por ende, la capacidad de interpretar adecuadamente el contenido (Werbach, 2015). Como plantea

Werbach (2015), las dificultades para identificar las acciones que el sujeto principal realiza en tiempo presente, o para comprender la estructura gramatical de este tiempo verbal dentro del texto, repercuten negativamente en la capacidad del lector para construir el significado global y hacer una lectura profunda de lo que comunica el autor.

Mejorar estas habilidades es esencial para comprender con precisión tanto las acciones presentes como la estructura gramatical del tiempo presente en los textos en inglés (Werbach, 2015). Fortalecer la capacidad de asociar el sujeto, el verbo y el tiempo gramatical, junto con la mejora en la interpretación literal del contenido, permitirá una comprensión más profunda y precisa de los textos en diversos contextos, afirma este autor. Dominar estos elementos gramaticales y de comprensión lectora literal es una base importante para luego avanzar hacia niveles de análisis más elevados sobre cualquier tipo de texto presentado en inglés.

La presente investigación permitió develar a través del pretest, que existe en los estudiantes una carencia en la capacidad de asociar la acción que realiza un sujeto en el tiempo gramatical de los textos.

2.1.4 Gramática del tiempo presente

En la matriz información de resultados Pretest (ver anexo E), devela que un estudiante demostró habilidad para identificar correctamente la conjugación de los verbos en este caso gramatical específico. Este resultado refleja un desconocimiento generalizado de las reglas morfológicas, como la adición de la letra "s" al final del verbo en la forma presente. Las reglas morfológicas en la formación de los verbos son fundamentales para comprender y aplicar correctamente la gramática en inglés. Aski (2005) resalta la importancia crucial de estas reglas, ya que conforman la base para la conjugación correcta de los verbos en diferentes contextos gramaticales. El dominio de estas reglas permite a los estudiantes estructurar oraciones de manera precisa, asegurando la concordancia adecuada entre el sujeto y el verbo, lo cual es esencial para una comunicación efectiva en inglés.

Por lo tanto, comprender y aplicar estas reglas gramaticales no solo facilita la expresión verbal y escrita, sino que también fortalece la comprensión del idioma en su conjunto (Hinkel, 2004). Como plantea Hinkel (2004), dominar los conceptos y estructuras gramaticales como la conjugación verbal, la concordancia entre sujeto y verbo, el uso de los tiempos verbales, etc., trasciende la mera producción correcta de oraciones aisladas. En efecto, estas reglas proporcionan los cimientos sobre los cuales se puede edificar también una mejor comprensión de mensajes escritos y orales completos en inglés.

Al tener claras las normas morfosintácticas del idioma, se refuerzan capacidades esenciales de comunicación como identificar el sujeto y sus acciones expresadas en los verbos conjugados, reconocer el tiempo y contexto de lo comunicado, y captar las relaciones lógicas entre los elementos oracionales. Por consiguiente, Hinkel (2004) remarca la importancia de trabajar estas estructuras gramaticales tanto para mejorar la producción textual propia como para optimizar la interpretación de textos de diversa índole. Son conocimientos lingüísticos que se potencian mutuamente en los planos expresivo y comprensivo con el fin último de dominar integralmente una lengua.

Asimismo, en la matriz de triangulación de resultados del Pretest (ver anexo E) dos estudiantes cometieron errores al conjugar verbos para diferentes sujetos (singular / plural), lo que sugiere una comprensión limitada de las formas verbales en la relación con el sujeto gramatical de la oración, como señalan Lee y VanPatten (2003). Este déficit en la comprensión gramatical puede afectar la capacidad de los estudiantes para construir oraciones precisas y coherentes, ya que la correcta concordancia entre el sujeto y el verbo es fundamental en la estructura gramatical del inglés.

2.1.5 Comprensión lectora en pasado

La comprensión de la morfología verbal en el tiempo pasado es crucial para captar acciones que ocurrieron anteriormente. En los resultados del Pretest ver anexo (E), se detecta una deficiencia en esta comprensión de 8 participantes, lo que sugiere dificultades para comprender la estructura gramatical de los verbos en pasado (Celce, 2014).

Como indica Celce (2014), esta falta de dominio en la morfología verbal del pasado puede obstaculizar la capacidad de los estudiantes para comunicar eventos pasados de manera precisa y coherente. Sin un entendimiento claro de cómo se conjugan los verbos en pasado y cómo transmiten significados relacionados con anterioridad, se ve afectada la habilidad para interpretar o narrar apropiadamente acciones y hechos que ya ocurrieron, tanto en textos escritos como en la interacción oral. Por lo tanto, reforzar la comprensión del tiempo verbal pasado a nivel morfológico es indispensable según este autor. Según Koda (2020), señala una dificultad en comprender y relacionar las pasadas con la estructura gramatical correspondiente. Esto puede afectar la comprensión general de textos en tiempo pasado, limitando la interpretación precisa de eventos pasados expresados en el discurso.

Dominar la morfología verbal del tiempo pasado y mejorar la capacidad de análisis literal en este contexto gramatical es fundamental para comprender textos históricos, narrativos o cualquier otro contenido que relacione eventos pasados en inglés (Werbach, 2015). Como plantea Werbach (2015), la habilidad para reconocer, interpretar y relacionar verbos conjugados en pasado es indispensable cuando se leen textos que describen, refieren o explican situaciones, acciones o hechos acontecidos en un momento previo al presente. Ya sea en crónicas historiográficas, cuentos, biografías o reportes de sucesos pretéritos, es necesario que el lector pueda procesar adecuadamente el significado que transmite la estructura morfológica de los verbos en este tiempo verbal. Solo así podrá construir coherentemente en su mente esa línea de eventos pasados. Por ende, Werbach (2015) enfatiza la relevancia de reforzar este aspecto gramatical y analítico literal para garantizar una óptima comprensión lectora.

2.2 Gamificación

Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.

La implementación de estrategias innovadoras en la enseñanza del idioma inglés se ha convertido en una necesidad imperante en el contexto educativo actual. Esta investigación se

enfoca en el desarrollo y aplicación de una estrategia de gamificación para la enseñanza de verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés, dirigida a estudiantes que han demostrado dificultades en esta área específica.

El punto de partida para este estudio fue un pretest realizado a los estudiantes, cuyos resultados evidenciaron una carencia significativa en el conocimiento de los verbos de acción y sus reglas gramaticales en los tiempos mencionados. Esta deficiencia se traducía en una comprensión limitada de textos en inglés, lo que justificó la necesidad de implementar una estrategia didáctica innovadora, bajo los siguientes pasos.

1. Selección de herramientas digitales: Se realizó una exhaustiva búsqueda de herramientas que permitieran generar contenidos digitales interactivos. Tras un análisis, se seleccionó Genially como plataforma principal debido a su interfaz intuitiva y versátil.
2. Diseño de la estrategia: Se estructuró una secuencia de actividades divididas en etapas progresivas: a) Introducción a los verbos de acción en los tiempos presente y pasado. b) Reglas gramaticales y cambios según el sujeto en presente. c) Reglas gramaticales y cambios en pasado. d) Textos de comprensión lectora integrando los verbos aprendidos.
3. Desarrollo del contenido digital: a) Creación de una cuenta en Genially. b) Selección de plantillas con interfaces de gamificación. c) Modificación de elementos gráficos (fuente, color, fondo) para crear un diseño atractivo. d) Incorporación de elementos interactivos. e) Estructuración del contenido de acuerdo con las necesidades de los aprendices y los objetivos del juego; ya que, el objetivo es fundamental para establecer hasta que punto quieres llegar con la estrategia.
4. Integración de recursos complementarios: a) Utilización de Educaplay para crear juegos de vocabulario con imágenes y texto. b) Incorporación de Kahoot para ejercicios de comprensión lectora. c) Implementación de un sistema de insignias basado en el desempeño de los estudiantes.
5. Pruebas y ajustes: Se realizaron pruebas piloto para verificar la funcionalidad de los elementos interactivos y se hicieron los ajustes necesarios antes de la implementación final.
6. Aplicación de la estrategia: Una vez aprobadas las pruebas, se procedió a la aplicación de la estrategia con los estudiantes objetivo.

Este paso a paso permitió crear una experiencia de aprendizaje gamificada, interactiva y adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes. La versatilidad de Genially facilitó la integración de diversos recursos digitales, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y motivando a los estudiantes a través de elementos lúdicos como insignias y competencias.

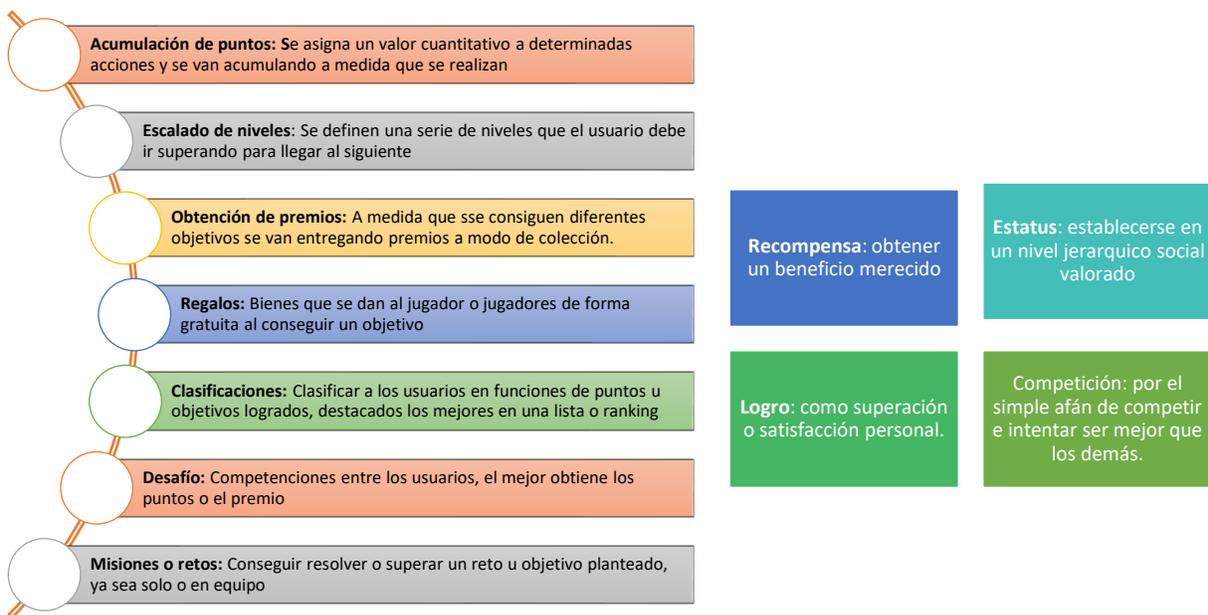
En consecuencia, para alcanzar el cumplimiento de este objetivo se utilizó como técnica la guía de observación (ver anexo F), con la finalidad de darle un mayor soporte, después de identificar las dificultades de los estudiantes frente al conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado del taller Pretest; según Hernández e al. (2014), en la investigación cualitativa consiste en un registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables. La observación directa fue fundamental para el diseño de una estrategia didáctica basada en gamificación, pues permite obtener información de primera mano sobre el contexto real de los estudiantes. A través de ella, se pudo identificar sus intereses, motivaciones y preferencias en cuanto a juegos y actividades lúdicas, lo que orientaría la selección de elementos de gamificación atractivos y relevantes para ellos. Además, observar las dinámicas de interacción, colaboración y competencia entre estudiantes, es clave para determinar qué mecánicas de juego como puntos, niveles, desafíos en equipo, entre otras, serían más apropiadas para fomentar su participación activa.

La guía de observación constó de: la fecha de aplicación, el docente que aplicó la estrategia, el docente observador, los recursos humanos y tecnológicos, la hora de inicio y finalización; para posteriormente proceder al análisis interpretativo de lo observado. De esta manera, el procesamiento de la información de la guía se realizó mediante proposiciones, las cuales se agruparon para llegar a las categorías inductivas.

A continuación, se presentan las técnicas, mecánicas y dinámicas que se tuvieron en cuenta para el diseño de la estrategia de gamificación:

Figura 4

Técnicas, mecánicas y dinámicas



Fuente Gaitán (2015)

A partir de la figura en mención Gaitán (2015), se tienen en cuenta algunos de los más importantes aspectos para la creación de la actividad gamificada, destacando así el diseño coherente de la presente estrategia de gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

En las técnicas mecánicas del juego que se tuvieron en cuenta para la elaboración de la estrategia gamificada fueron: la acumulación de puntos, la obtención de premios, la clasificación, el desafío y las misiones. Asimismo, gracias a los resultados arrojados en el pre- test se pudo establecer que los estudiantes necesitaban reforzar las reglas gramaticales en presente y pasado simple.

Las dinámicas empleadas fueron: la recompensa, estatus, logro y competencia. Con el propósito de motivar y darle sentido a la estrategia se emplearon dos plataformas virtuales que permiten desarrollar a cabalidad la estrategia, las cuales fueron Genial.ly y Kahoot.

2.2.1 Genially

La estrategia de gamificación fue diseñada a partir de los resultados obtenidos en el pretest, en los cuales se evidenció las falencias frente al reconocimiento de los verbos de acción, las reglas gramaticales y el uso de la tercera persona, así como también la identificación de los verbos irregulares en pasado y sus estructuraciones. Por lo tanto, la estrategia fue diseñada en la plataforma Genially con una plantilla de video juego clásico, la cual está organizada de la siguiente manera, en la pantalla principal se encuentra el botón que permite dar inicio al juego, en la pantalla siguiente se despliega el menú, en donde hay una introducción para que el estudiante comprenda el propósito de este, en la opción de misiones el participante puede escoger entre cuatro tipos de juegos con el que puede iniciar; las opciones son ships, puzzle, bars y frog. Si el estudiante empieza por la opción ships, este es un juego de match (emparejar) 20 imágenes con 20 verbos según su correspondencia.

En la actividad puzzle, al ingresar, el estudiante es redirigido a la plataforma Nearpod, donde se le presenta una actividad denominada "Time to Climb". Aquí, el usuario debe ingresar su nombre, seleccionar un personaje y hacer clic en "Join Game" (Unirse al juego). Posteriormente, el estudiante deberá responder una serie de preguntas de selección múltiple relacionadas con los tiempos verbales presente y pasado. Con cada respuesta correcta, el personaje del ascenderá gradualmente por la montaña hasta alcanzar la cima. Una vez finalizada la actividad, se le proporciona al estudiante un número que deberá anotar y conservar hasta el final.

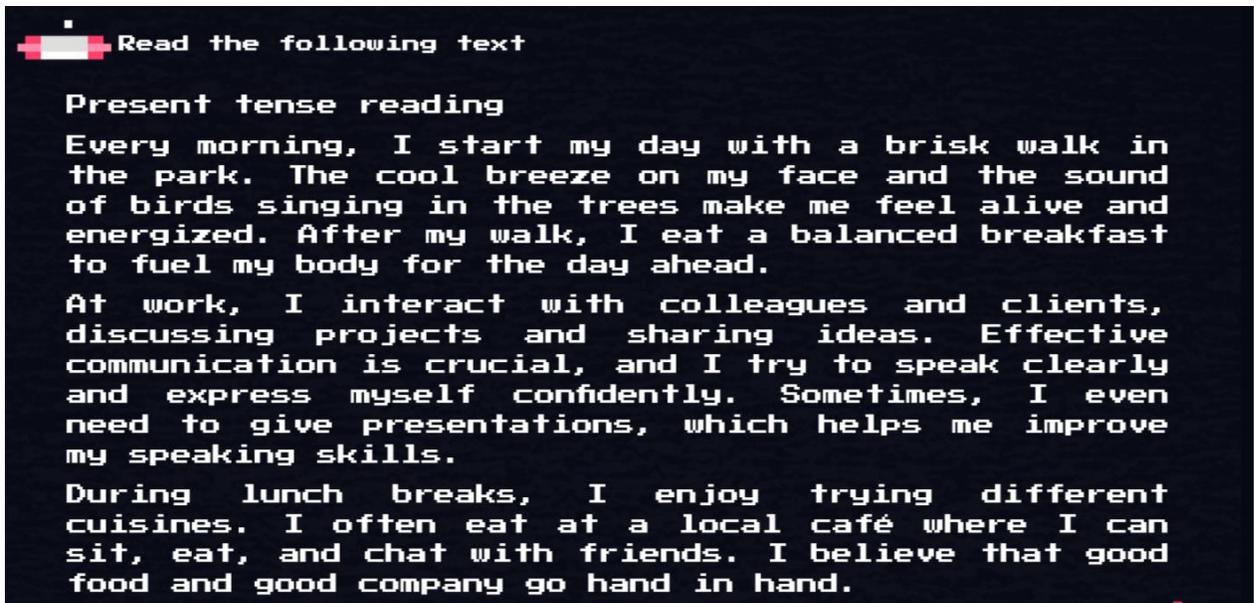
En la opción bars, el estudiante encuentra un texto en tiempo presente con preguntas de opción múltiple, con cada acierto el estudiante va avanzando al siguiente nivel, en total son 5 preguntas y 5 niveles, si el estudiante falla se le hace una retroalimentación. En la opción frog, el estudiante encuentra un texto en tiempo pasado con preguntas de selección múltiple de única respuesta, con cada acierto el estudiante va avanzando al siguiente nivel, en total son 5 preguntas y 5 niveles, con retroalimentación si falla. Al finalizar cada juego el estudiante obtiene un número que debe reservar para colocarlo en la interfaz password el cual le da la insignia de felicitación por haber completado las misiones.

Este sitio web permite presentar el contenido en inglés a manera de videojuego en la cual los estudiantes descubren la información de manera didáctica como se muestra a continuación.

<https://view.genial.ly/64fcdacf3ba12600184f97fb/interactive-content-action-verbs>

Figura 5

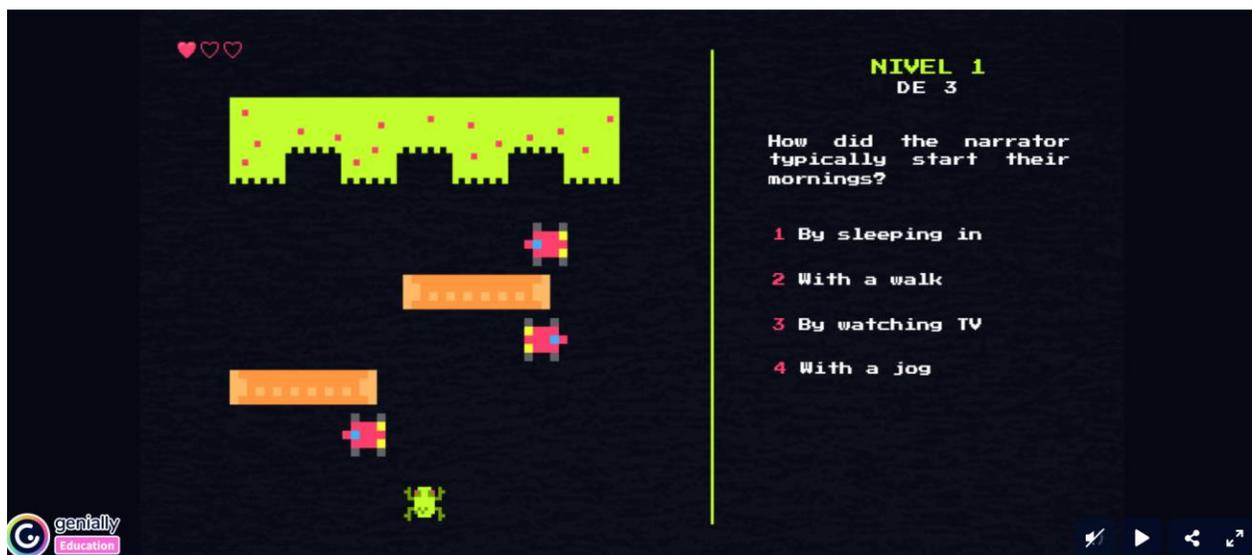
Genially



Como se visualiza en la figura 5, Genially permite agregar textos, colocar iconos que permiten volver al contenido anterior.

Figura 6

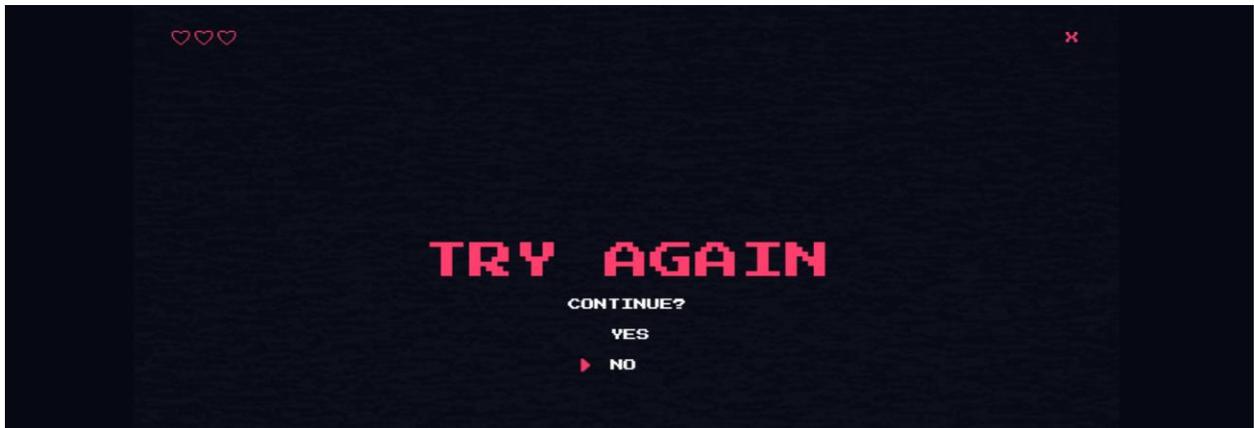
Genially preguntas



Como se muestra en la figura 6, el contenido se presenta a través de juegos, se puede ver los niveles, el juego incluye sonido tipo juego, pero si el usuario siente que lo distrae puede silenciar el sonido y solo concentrarse en leer y responder e ir avanzando en el juego.

Figura 7

Genially respuesta si hay error



Como se puede observar en la figura 7 el juego muestra que hubo un error en la respuesta. Sin embargo, le permite al usuario continuar y volver a la pregunta. Remitirse al anexo C, en el cual se encuentra el enlace para observar la estrategia gamificada.

La plataforma Genially permite la creación de contenido de manera lúdica, dándole al estudiante la posibilidad de retornar y volver a intentar si falla en la respuesta, o de seguir avanzando si acierta, como se muestra en las figuras 5, 6 y 7. La estrategia utilizada es el escalado de niveles, en la que se definen una serie de retos que el usuario debe ir superando para llegar al siguiente nivel. Asimismo, se emplean misiones que consisten en resolver o superar un objetivo planteado.

Las dinámicas utilizadas incluyen el logro, como superación o satisfacción personal, influyendo directamente en la motivación del estudiante. Además, se emplea la competición, por el simple afán de competir e intentar ser mejor que los demás.

Tal como lo menciona un estudio realizado en la Universidad de Málaga, García et al. (2022) sostienen que la implementación de Genially en el entorno educativo ha evidenciado su eficacia

como instrumento para estimular la implicación y el aprendizaje del alumnado, proporcionando una experiencia educativa interactiva y lúdica que incentiva su participación activa en el proceso formativo.

La estrategia didáctica presentada a través de genially se compone de diferentes actividades tales como, la relación de imágenes con el verbo de acción, tips de gramática mediante ejemplos y ejercicios prácticos, también la retroalimentación al estudiante al fallar en una respuesta felicitar al estudiante si su respuesta era correcta. De igual forma, se presentaron ejercicios de comprensión lectora con opción de respuesta múltiple, en todo momento el estudiante fue invitado a la participación lúdica a través de los retos y la competencia.

En consecuencia, se observó a unos estudiantes activos y motivados por el espíritu de la competencia y el trabajo colaborativo, abriendo un espacio a la discusión de las opciones para encontrar la respuesta correcta entendiendo y argumentando el ¿por qué? Esto permitió que el estudiante interactúe de manera natural y con una participación autónoma y con mayor apropiación.

2.2.2 Kahoot

Kahoot es una plataforma de aprendizaje basada en el juego, la dinámica de esta plataforma permite que el estudiante recapitule, adquiera nueva información o incentive su curiosidad por el contenido, pues el esquema de Kahoot se basa en preguntas y respuestas a las cuales se les puede agregar imágenes con un formato lúdico que incluye puntuación diferenciada dependiendo de la dificultad de la pregunta, asimismo, permite agregar tiempo en el cual los estudiantes deben responder. Por lo tanto, al finalizar con la plataforma de Geneally, el estudiante ingresa a Kahoot, donde encuentra una serie de preguntas y lecturas en tiempos presente y pasado, las preguntas están diseñadas por nivel de dificultad, por responder una pregunta de nivel fácil el estudiante obtiene un punto y por responder una pregunta de un nivel complejo obtiene 2 puntos al final quedan en el podio los tres estudiantes con mejor puntuación. Cabe mencionar que la versatilidad de Kahoot permite que esta plataforma sea utilizada en cualquier nivel de escolaridad. A continuación, se presenta el enlace de acceso: https://kahoot.it/challenge/03706451?challenge-id=fc332443-1ac2-432a-b835-2a4817771074_1712678066077

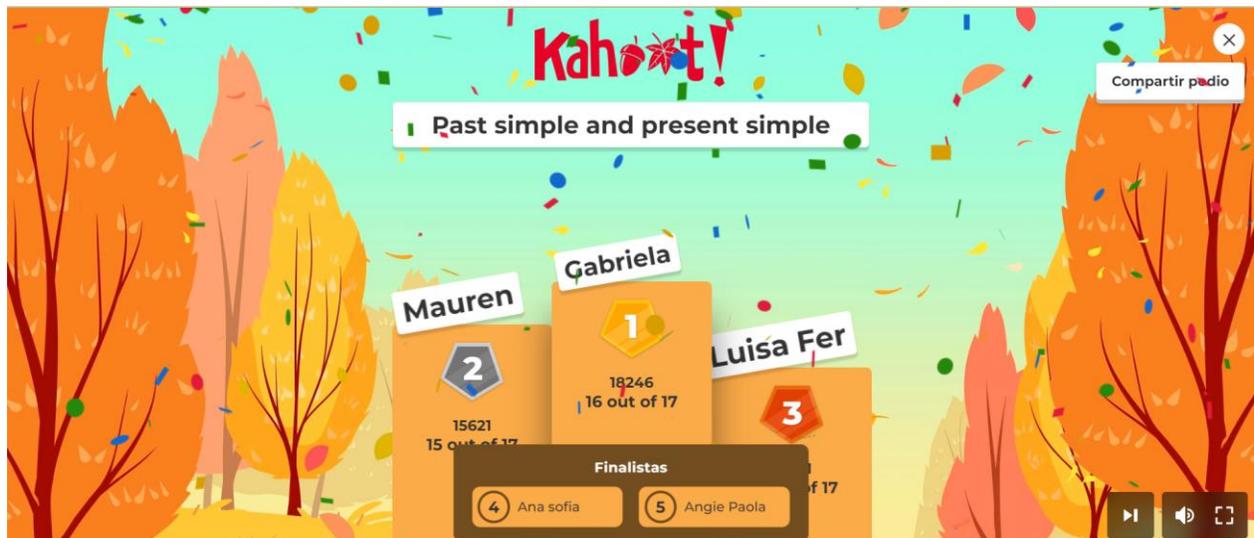
Figura 8

Kahoot



Figura 9

Podio de Kahoot.



Como se puede ver en las figuras 8 y 9 Kahoot por medio de preguntas permite a los usuarios responder e ir ganando puntos, al finalizar el juego, el usuario puede ver el puntaje obtenido y en que puesto de clasificación quedó. Ver anexo C. Es imperativo mencionar que la estrategia didáctica contó con la validación de los expertos la Mg. Luz Marina Arias, quien revisó el

contenido en inglés para el desarrollo de la estrategia didáctica y el Mg, José Ortega experto en diseño audiovisual, plataformas digitales y las TIC. Ver anexo D, en el que se encuentran el aval de los expertos antes mencionados.

Por lo antes mencionado, es imprescindible ver el proceso de implementación de la estrategia, el cual está descrito en las secuencias didácticas en las tablas 9, 10, 11 y 12 de las páginas 73,74, 75 y 76, respectivamente del presente documento, donde se evidencia a detalle cómo se realizó todo el proceso y el tiempo que tomó.

Después de haber aclarado el diseño y el procesamiento de la información es importante dar a conocer que, se plantearon en orden cronológico las siguientes actividades en la implementación de la estrategia didáctica gamificada: inicialmente una fase exploratoria para el diagnóstico y levantamiento de información; posteriormente un informe final 1; fase de retroalimentación general por parte del docente; finalmente se consideró una evaluación de la experiencia de gamificación. Las secuencias didácticas descritas en el plan semanal constaron de dos sesiones una de 45 minutos y otra de 2 horas para el trabajo presencial en modalidad de secuencias gamificadas, las cuales fueron complementadas con actividades de profundización autónoma por los estudiantes y el uso de la herramienta Genially como apoyo tecnológico, con la finalidad de motivar la participación activa de los estudiantes y cumplir con los objetivos de aprendizaje definidos.

Tabla 9

Plan semanal de actividad exploratoria estrategia de gamificación

Actividad exploratoria

Propósito	Secuencia didáctica y actividades	Recursos	Estrategias y medios de evaluación
------------------	--	-----------------	---

<p>Exploro mis conocimientos previos</p>	<p>Apertura: Realización del llamado de asistencia Se inicia con un Kahoot sobre algunos verbos de acción los más comunes. Retroalimentación: Se explica con ejercicios en el tablero sobre ¿qué es un verbo de acción?</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Repaso: Se empieza con el juego de mímica donde los estudiantes representan un verbo sin decir cuál es y el resto de la clase lo adivina.</p> <p>Procesamiento de la información: Los estudiantes construyen oraciones con los verbos de acción de la primera actividad</p> <p>Apropiación: Los estudiantes reconocen los verbos de acción y las reglas gramaticales para las terceras personas del presente y las reglas del pasado.</p> <p>Evaluación: Revisión del ingreso a la plataforma de Kahoot para retroalimentar las oraciones que estuvieron incorrectas.</p> <p>Cierre:</p> <p>Metacognición: Pregunta de reflexión: ¿Qué sé de los verbos de acción?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil • TV • Celulares • Plataforma Kahoot 	<p>Observación directa:</p> <p>Trabajo individual del estudiante</p> <p>Participación voluntaria</p> <p>Participación dirigida</p> <p>Motivación para trabajar</p> <p>Identificación de Habilidades</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Cumplimiento</p> <p>Interés</p>
<hr/> Actividades de profundización: No aplica			
<hr/> Actividades de refuerzo: No aplica			
<hr/> Actividades de superación: No aplica			

Tabla 10

Plan semanal de actividad aplicada: informe 1

Actividad de aplicación en estrategia gamificada

Propósito	Secuencia didáctica y actividades	Recursos	Estrategias y medios de evaluación
Reconozco los verbos de acción en tiempo presente y pasado y sus reglas	<p>Apertura: Inicio de la sesión con canción de inglés favorita para motivar. Realización del llamado de asistencia</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Repaso: Se empieza con unas oraciones en desorden, donde los estudiantes las deben organizar y decir el tiempo en el que están</p> <p>Procesamiento de la información: Los estudiantes exploran el material de gamificación sobre los verbos de acción. Identificación de los verbos de acción en presente y pasado.</p> <p>Apropiación: Los estudiantes reconocen los verbos de acción y las reglas gramaticales para las terceras personas del presente y las reglas del pasado. Interdependencia:</p> <p>Evaluación: Revisión del ingreso a la plataforma de Genially se hace entrega de insignias a los ganadores del juego. Las insignias estuvieron escritas en el tablero, se contó el tiempo y los aciertos.</p> <p>Cierre:</p> <p>Metacognición: Pregunta de reflexión: ¿Cuál es el impacto de la gamificación sobre el aprendizaje de los verbos de acción?</p> <hr/> <p>Actividades de profundización: Sección dispuesta en la plataforma</p> <hr/> <p>Actividades de refuerzo: No aplica</p> <hr/> <p>Actividades de superación: No aplica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil • TV • Celulares • Plataforma Genially 	<p>Observación directa:</p> <p>Trabajo individual del estudiante</p> <p>Participación voluntaria</p> <p>Participación dirigida</p> <p>Motivación para trabajar</p> <p>Identificación de Habilidades</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Cumplimiento</p> <p>Interés</p>

Tabla 11*Plan semanal de actividad aplicada: Retroalimentación general*

Propósito	Secuencia didáctica y actividades	Recursos	Estrategias y medios de evaluación
Practicó las reglas gramaticales y los verbos de acción	<p>Apertura: Realización del llamado de asistencia Se inicia con un Kahoot sobre algunos verbos de acción los más comunes.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Repaso: Se empieza con discusión sobre las reglas gramaticales de los tiempos verbales</p> <p>Procesamiento de la información: Los estudiantes realizan diferentes ejercicios de comprensión lectura e identifican las acciones de los sujetos y los tiempos verbales.</p> <p>Orientación: El docente resuelve dudas sobre las reglas gramaticales</p> <p>Evaluación: Revisión de ejercicios</p> <p>Cierre:</p> <p>Metacognición: Pregunta de reflexión: ¿cómo puede aportar la plataforma en mi comprensión lectora a través de los verbos de acción?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil • TV • Celulares • Plataforma Genially • Plataforma Kahoot 	<p>Observación directa:</p> <p>Trabajo individual del estudiante</p> <p>Participación voluntaria</p> <p>Participación dirigida</p> <p>Motivación para trabajar</p> <p>Identificación de Habilidades</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Cumplimiento</p> <p>Interés</p>
	Actividades de profundización: Sección dispuesta en la plataforma		
	Actividades de refuerzo: No aplica		
	Actividades de superación: No aplica		

Tabla 12*Plan semanal de actividad aplicada: Evaluación*

Propósito	Secuencia didáctica y actividades	Recursos	Estrategias y medios de evaluación
Evaluó mis conceptos adquiridos sobre los verbos de acción en los tiempos presente y pasado, así como sus reglas	Apertura: Inicio de la sesión con canción de inglés favorita para motivar.	<ul style="list-style-type: none"> • Portátil • TV • Celulares • Plataforma Genially • Plataforma Kahoot 	Observación directa:
	Realización del llamado de asistencia		Trabajo individual del estudiante
	Retroalimentación: ¿Qué sé ahora sobre los verbos de acción?		Participación voluntaria
	Desarrollo:		
	Orientación: Se habla sobre el aprendizaje autónomo		Participación dirigida Motivación para trabajar
	Apropiación: Con ejercicios de comprensión lectora los estudiantes resuelven taller		Identificación de Habilidades
	Evaluación: Revisión del taller y resolución de dudas		Retroalimentación
	Cierre:		
	Metacognición: Pregunta de reflexión: ¿la estrategia didáctica facilitó la aprensión de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado?		Cumplimiento Interés
	Actividades de profundización: No aplica		
Actividades de refuerzo: No aplica			
Actividades de superación: No aplica			

El procedimiento que se llevó a cabo para la ejecución de la estrategia gamificada, comprendió desde la planeación por semanas de las actividades a realizar para alcanzar el objetivo del curso Ver tablas 9, 10, 11, 12. Inicialmente, se realizó una actividad exploratoria Ver tabla 9, en la cual se indaga los conocimientos frente a los verbos en los tiempos en mención, al concluir dicha actividad se determina que los estudiantes tienen conocimientos bajos sobre el tema. En consecuencia, se enfrenta al estudiante a la estrategia gamificada Ver tabla 10, la cual fue explicada, para fomentar la participación e incentivar el aprendizaje; se observó a los estudiantes interactuar de manera natural, autónoma y reflexiva frente al conocimiento que estaban indagando, en este sentido, se reconoce el trabajo colaborativo, pero también competitivo con el propósito de divertirse y ganar los retos. Posteriormente, se retroalimenta al estudiante frente a los hallazgos encontrados y los desafíos que enfrentó en desarrollo de la estrategia gamificada ver tabla 11. Finalmente, se hace la evaluación, para determinar el nivel de apoyo que tuvo la estrategia didáctica con respecto al aprendizaje de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en situaciones reales identificables en la comprensión de textos.

2.2.3. Guía de observación

Teniendo en cuenta las secuencias didácticas antes mencionadas, es imperativo indicar que bajo la rigurosidad de esta investigación se incluyen los siguientes hallazgos que arrojo el vaciado de información producto de la guía de observación (Anexo F).

2.2.3.1. Comunicación Efectiva entre Docentes y Estudiantes. La comunicación efectiva representa un pilar fundamental en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, tal como enfatizan López, Silva y Rodríguez (2018). La implementación de la estrategia (Anexo C) basada en gamificación propició una interacción dinámica y enriquecedora entre docentes y estudiantes (Werbach, 2015). Como se evidenció en la guía de observación, se fomentó una escucha activa, retroalimentación precisa y un ambiente de respeto mutuo durante las sesiones gamificadas, coincidiendo con las pautas para una comunicación efectiva establecidas.

Esta metodología, centrada en la gamificación, no solo fortaleció la comunicación bidireccional entre docentes y estudiantes (Werbach, 2015). Sino que también promovió un ambiente dinámico y participativo en el aula, tal como se registró en la guía de observación. La interacción lúdica demostró ser una herramienta efectiva, según lo planteado en las bases teóricas de aprendizaje Werbach (2015), para promover una comprensión más profunda de los objetivos fomentando la implicación activa de los estudiantes en su propio proceso formativo.

A través del uso de desafíos, al tiempo que los docentes brindaban retroalimentación inmediata y aclaraban elementos lúdicos como insignias, puntajes y recompensas, se estimuló la participación activa de los estudiantes para resolver dudas, generando un ambiente de confianza y respeto mutuo. El tono informal y recreativo de las actividades gamificadas facilitó una escucha activa y propició que los alumnos hicieran preguntas relevantes, fortaleciendo la comunicación bidireccional.

Como plantea Werbach (2015), la interacción centrada en la gamificación dinamizó las sesiones, haciéndolas más amenas y participativas. Los registros de observación dan cuenta de un mayor involucramiento de los estudiantes en los procesos de conceptualización y aplicación de los

conocimientos, validando que esta estrategia promueve una comprensión más profunda de los objetivos de aprendizaje. En efecto, lúdico del contenido posibilita que los alumnos se impliquen activamente en su propio aprendizaje, asumiendo un rol protagónico en la construcción del conocimiento.

2.2.3.2. Motivación. En el entorno educativo, la motivación se define como el nivel de interés y entusiasmo que los estudiantes demuestran hacia su proceso de aprendizaje (Alrabai, 2018). La estrategia pedagógica empleada en esta investigación, basada en la gamificación, se distinguió por su enfoque en reconocimientos, autonomía, fomento del trabajo en equipo y la implementación de dinámicas lúdicas, elementos que, según lo planteado por Kapp (2012) en las bases teóricas, están diseñados para aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes.

Tal como se evidenció en los registros de la guía de observación ver anexo (F), el uso de insignias y recompensas para reconocer logros, la posibilidad de que los estudiantes eligieran misiones y desafíos según su ritmo de aprendizaje, así como la realización de actividades gamificadas colaborativas, promovieron positivamente la motivación interna y el compromiso con las tareas de aprendizaje. Estos hallazgos reafirman lo señalado por Kapp (2012) sobre cómo el diseño de experiencias educativas que integren estos elementos aumenta el interés, la dedicación y el disfrute de los estudiantes por aprender.

En síntesis, los registros de observación sustentan que la implementación de dinámicas gamificadas, con mecánicas de juegos, recompensas y libertad de elección controlada, efectivamente genera un ambiente de aprendizaje más motivante y participativo, tal como estaba previsto en el marco conceptual de este estudio.

2.2.3.3. Competencia. Según lo planteado por Mulder (2012), la competencia en educación implica la habilidad de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas y reales. En esta investigación, la estrategia pedagógica gamificada promovió un entorno de competencia colaborativa a través del juego de gamificación tal como se evidencia en la guía de observación.

Este juego permitió a los estudiantes poner en práctica activa los conceptos sobre verbos en inglés aprendidos en clase, en un contexto participativo de competencia por puntos entre los equipos. Al tener que completar y conjugar verbos de acción en tarjetas, los alumnos reforzaron su conocimiento sobre la estructura en presente y pasado, aplicándolo directamente en la actividad.

Según los registros de observación, esta dinámica colaborativa facilitó la interacción entre pares y la co-construcción de significados, permitiendo aplicar el vocabulario recién adquirido y experimentar su uso comunicativo en una situación simulada de juego. Ello, tal como señala Mulder (2012), fortalece la competencia práctica al vincular activamente el conocimiento teórico con su dimensión práctica situada. En síntesis, el enfoque gamificado cultivó espacios de práctica contextualizada que, evidencias mediante, optimizaron la competencia comunicativa en inglés al fusionar contenidos conceptuales con aplicación.

2.2.3.4. Aprendizaje Colaborativo. El aprendizaje colaborativo, como describen Ortiz et al. (2018) y Panitz (1999), implica una dinámica donde los estudiantes trabajan conjuntamente hacia objetivos educativos comunes. En el contexto específico de esta estrategia didáctica, se implementaron actividades colaborativas específicas como trabajos en equipo para crear proyectos, concursos de conocimiento sobre vocabulario aprendido y otras dinámicas de intercambio de información entre pares, tal como sugieren Barkley et al. (2014).

Estas prácticas fueron diseñadas para crear un entorno donde los estudiantes pudieran apoyarse mutuamente en el proceso de aprender y dominar el vocabulario en inglés que constituía el foco principal del estudio. Este enfoque no solo promovió la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los estudiantes, sino que también fomentó una dinámica de apoyo mutuo en el aprendizaje, según se evidenció en las evaluaciones cualitativas de percepción realizadas a los participantes, como sugieren Johnson y Johnson (1999).

A través de la interacción en actividades colaborativas, los estudiantes no solo consolidaron sus habilidades lingüísticas, sino que también adquirieron una comprensión más profunda del material al tener que explicar los conceptos aprendidos y discutirlos entre ellos, tal como quedó demostrado

en las evaluaciones de contenido realizadas antes y después de la intervención, coincidiendo con los hallazgos de Gillies (2003).

La integración de estas estrategias y principios pedagógicos generó un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes, así como en el logro de los objetivos de aprendizaje, según los resultados reportados en el estudio, tal como señalan Prince (2004) y Nichols (1996). Además de promover una interacción más efectiva entre docentes y estudiantes, se cultivó un ambiente propicio para el desarrollo de la motivación intrínseca, según lo evidenciado en las evaluaciones de percepción aplicadas, como sugiere Slavin (1996).

Estas prácticas no solo ofrecieron oportunidades prácticas para aplicar lo aprendido, sino que también respaldaron el desarrollo holístico de competencias lingüísticas al fomentar un enfoque colaborativo, de acuerdo con Cohen (1994). Este método permitió una comprensión más profunda y aplicada del vocabulario y la gramática en inglés, lo cual se reflejó en el incremento significativo de los puntajes en las evaluaciones de contenido después de la intervención, tal como plantean Palincsar y Herrenkohl (2002).

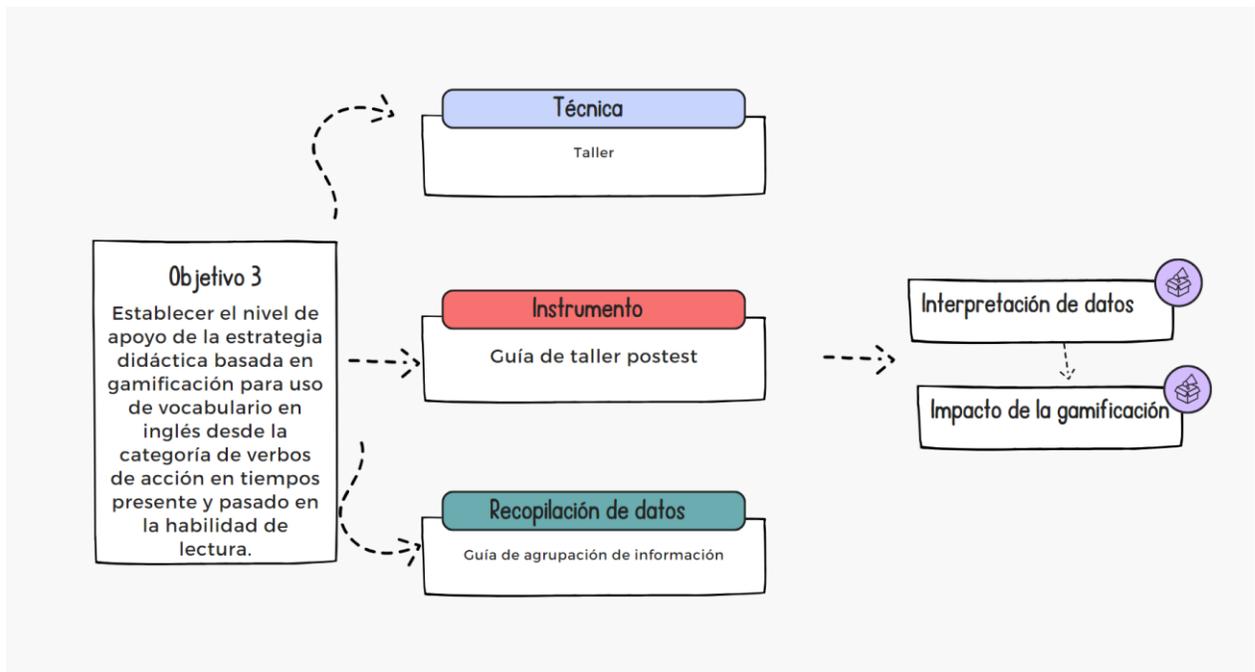
Además de mejorar las competencias lingüísticas generales, estas prácticas colaborativas y experienciales tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de la habilidad de lectura de los estudiantes. Al trabajar juntos en la comprensión y aplicación del vocabulario y la gramática de manera práctica, los estudiantes desarrollaron estrategias efectivas para descifrar el significado de palabras nuevas en contexto, lo cual es fundamental para la lectura (Grabe, 2009). Asimismo, el enfoque colaborativo promovió la discusión y el intercambio de ideas sobre los textos leídos, fomentando la comprensión lectora a un nivel más profundo (Guthrie et al., 2004). Los estudiantes pudieron hacer conexiones entre el contenido aprendido y su aplicación en situaciones auténticas, lo que les permitió desarrollar una comprensión más sólida y duradera del material de lectura (Duke et al., 2011). En consecuencia, las evaluaciones posteriores mostraron una mejora significativa no solo en el conocimiento lingüístico, sino también en las habilidades de lectura y comprensión.

2.3 Apoyo de la estrategia gamificada

Con el fin de darle cumplimiento al objetivo de "Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presentes y pasados en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto". Es importante reconocer que las técnicas principales fueron El post test y la encuesta abierta los cuales, Fernández Collado, Baptista Lucio y Hernández Sampieri (2014) afirman: El postest consiste en un instrumento de recolección de datos aplicado después de implementar un tratamiento experimental, con el fin de medir el efecto producido por dicho tratamiento en la variable dependiente.

Figura 10

Procesamiento de objetivo 3



Fuente. (Melo, Quema, 2024)

En este caso, el postest se utilizó para evaluar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes después de la intervención didáctica basada en gamificación. Por otro lado, los mismos autores definen la encuesta abierta como "un conjunto de preguntas de respuesta abierta, es decir, sin categorías preestablecidas, lo que permite a los participantes responder con sus propias

palabras". Esta técnica permitió recopilar información más detallada y profunda sobre las percepciones, opiniones y experiencias de los estudiantes con respecto a la estrategia de gamificación empleada.

La combinación de las técnicas de postest y encuestas abiertas brindaron una visión integral, con respecto al diseño de intervención didáctica, debido a que se reconocieron elementos tales como: aprendizaje lúdico, motivación, trabajo colaborativo frente a la percepción y reconocimiento de los estudiantes desde un contexto universitario. Debido a que el postest midió los logros de aprendizaje de manera cuantitativa, la encuesta abierta complementó esta información con datos cualitativos que permitieron comprender las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora desde la perspectiva de los estudiantes. El postest es una técnica ampliamente utilizada en investigaciones educativas y pedagógicas con el propósito de evaluar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridas por los estudiantes después de haber sido expuestos a una intervención o estrategia didáctica específica. Como lo mencionan Díaz y Hernández (2002), esta técnica permite obtener datos empíricos que evidencian el impacto y eficacia de la intervención realizada. Según Woolfolk (2010), el postest es una herramienta valiosa para medir el aprendizaje y el progreso de los estudiantes después de una intervención pedagógica, ya que proporciona información sobre los logros alcanzados y las áreas que requieren mayor atención.

A continuación, se presenta los resultados por cada técnica empleada, el primero de ellos será el Post test y luego la encuesta abierta.

2.3.1 Resultados Postest

En el caso particular de este estudio, el postest tuvo como objetivo determinar el nivel de apoyo que brindó la estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés, específicamente en la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado, y su impacto en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto. Este enfoque se alinea con los planteamientos de Prensky (2001), quien destaca la importancia de incorporar elementos lúdicos y de juego en los procesos de enseñanza-aprendizaje para fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes.

El postest fue diseñado para evaluar los conocimientos y destrezas adquiridos por los estudiantes después de la implementación de la estrategia de gamificación, en concordancia con los principios de evaluación auténtica propuestos por Wiggins (1990), quien enfatiza la importancia de evaluar habilidades y conocimientos significativos en contextos reales. Los resultados obtenidos a través del postest proporcionaron información sobre la efectividad de la estrategia didáctica implementada y permitieron identificar fortalezas y áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual es fundamental para tomar decisiones informadas y realizar ajustes o modificaciones en futuras intervenciones pedagógicas.

El taller postest fue planteado desde la premisa de los verbos de acción en presente y pasado, en concordancia con los objetivos planteados en la presente investigación. Según afirma Krashen (1985), la adquisición de una segunda lengua se produce de manera similar a la adquisición de la lengua materna, siempre y cuando el aprendiz esté expuesto a un input comprensible y tenga la oportunidad de utilizar la lengua en situaciones significativas. En este sentido, el diseño del taller postest contempló preguntas de selección múltiple organizadas por categorías conceptuales, gramaticales y de comprensión lectora, con el propósito de evaluar el nivel de apoyo de la estrategia gamificada frente a al conocimiento de los verbos de acción para la comprensión lectora. Esta metodología se sustenta en los postulados de Vygotsky (1978), quien resalta la importancia de la interacción social y la participación activa en el proceso de aprendizaje. Asimismo, Ausubel (1983) enfatiza la relevancia del aprendizaje significativo, en el cual los nuevos conocimientos se vinculan con los conceptos previamente adquiridos por el estudiante, facilitando así su comprensión y retención. En consecuencia, el objetivo principal del taller postest fue determinar el impacto de la estrategia gamificada en el aprendizaje y la aprehensión de los conocimientos por parte de los estudiantes.

En la categoría de conceptualización, los hallazgos del postest revelaron que el total de los 10 estudiantes demostraron un sólido dominio del concepto de verbos de acción. Este resultado favorable se puede atribuir a la efectividad de la estrategia didáctica implementada, la cual logró afianzar los conocimientos previos de los estudiantes, elemento clave según la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963). Contar con una base conceptual sólida sobre los

verbos de acción sentó las bases para que los estudiantes pudieran abordar de manera más efectiva los nuevos aprendizajes relacionados con la identificación y uso de estos verbos en diferentes tiempos verbales. De esta manera se desarrolla, cada categoría encontrada.

2.3.1.1 Verbo de Acción: Los resultados indican que los 10 estudiantes demostraron dominio del concepto de verbos de acción. Esto concuerda con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), quien enfatiza la importancia de los conocimientos previos para la adquisición de nuevos conceptos. Según Ausubel, el aprendizaje significativo ocurre cuando el nuevo material se relaciona de manera sustancial con los conocimientos previos que posee el estudiante. En este caso, el dominio del concepto de verbos de acción permitió a los estudiantes anclar y asimilar de manera más efectiva los nuevos conocimientos y habilidades relacionadas con la identificación y uso de estos verbos en diferentes tiempos verbales.

2.3.1.2 Diferenciación entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado: Esta categoría emergente reveló que la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades para diferenciar los verbos de acción de los verbos de estado, lo cual coincide con los planteamientos de Celce y Larsen (1999), quienes señalan que esta distinción puede ser un desafío para los aprendices de una lengua extranjera. Estas autoras explican que los verbos de estado, como "ser", "estar", "parecer", entre otros, expresan condiciones o situaciones, mientras que los verbos de acción implican una acción física o mental. Esta diferencia conceptual puede resultar sutil y confusa para los estudiantes, especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje de un nuevo idioma.

2.3.1.3 Identificación de verbos de acción en tiempo presente y pasado: Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes lograron identificar los verbos de acción en tiempo presente y pasado, lo que se relaciona con los planteamientos de Larsen (2003), quien destaca la importancia de reconocer las estructuras gramaticales y su aplicación en contextos comunicativos reales. Larsen-Freeman enfatiza que el dominio de las estructuras gramaticales, como los tiempos verbales, es fundamental para la comunicación efectiva en una lengua extranjera. La capacidad de los estudiantes para identificar los verbos de acción en diferentes tiempos verbales demuestra su

progreso en el reconocimiento y aplicación de estas estructuras gramaticales en situaciones comunicativas auténticas.

No obstante, durante el análisis de los datos, surgió una categoría emergente no contemplada inicialmente, relacionada con la diferenciación entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado. Lo cual coincide con los planteamientos de Hernández et al. (2014), quienes destacan que, en la investigación cualitativa, las categorías de análisis pueden emerger de manera inductiva a partir de los datos recolectados. Específicamente, los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes presentaron dificultades para diferenciar los verbos de acción de los verbos de estado, lo que representa un área de mejora a abordar en futuras intervenciones pedagógicas.

2.3.1.4 Desconocimiento de los verbos emotivos vs acción: La dificultad que presentaron la mayoría de los estudiantes para diferenciar los verbos de acción de los verbos de estado, también conocidos como verbos emotivos o de sentimiento, coincide con los planteamientos de Celce- y Larsen (1999). Estas autoras exponen que la distinción entre estos tipos de verbos puede representar un desafío para los aprendices de una lengua extranjera. Celce y Larsen (1999) explican que los verbos de estado, como "ser", "estar", "parecer", "gustar", entre otros, expresan condiciones, emociones o situaciones, mientras que los verbos de acción implican una acción física o mental. Esta diferencia conceptual puede resultar sutil y confusa para los estudiantes, especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje de un nuevo idioma.

Según estas autoras, es común que los estudiantes de idiomas extranjeros tiendan a confundir o no diferenciar claramente los verbos de acción de los verbos de estado, lo cual puede generar errores en la producción oral y escrita. Por lo tanto, es fundamental que los docentes brinden una instrucción explícita y ejemplos contextualizados para ayudar a los estudiantes a comprender esta distinción y fomentar su capacidad de identificar y utilizar adecuadamente ambos tipos de verbos.

En la categoría de lectura literal, se encontró como hallazgo la identificación de acciones principales del texto desde un nivel literal: En cuanto a la categoría "Identificación de acciones principales del texto desde un nivel literal", los resultados indicaron que los estudiantes demostraron habilidad para identificar las acciones principales presentes en el texto. Esta habilidad

se relaciona con la comprensión lectora a nivel literal, la cual, según Solé (1992), implica reconocer y recordar la información explícita del texto.

Solé (1992) sostiene que la comprensión literal es el primer paso en el proceso de comprensión lectora y se refiere a la capacidad de captar lo que el texto dice de manera explícita y directa. En este nivel, el lector debe ser capaz de identificar los elementos básicos del texto, como los personajes, los hechos, las acciones y los detalles específicos mencionados de manera evidente.

La identificación de las acciones principales del texto desde un nivel literal demuestra que los estudiantes lograron desarrollar esta habilidad básica de comprensión. Según Solé, dominar la comprensión literal es fundamental para poder avanzar hacia niveles más profundos de comprensión, como la inferencial y la crítica. Estos resultados positivos en la identificación de acciones principales sugieren que la estrategia didáctica implementada contribuyó a fortalecer las habilidades de los estudiantes en el reconocimiento de información explícita en textos, lo cual es un paso crucial para mejorar su competencia lectora en general.

2.3.2 Resultados encuesta abierta

Según Hernández et al. (2014), la presente encuesta abierta tuvo como objetivo conocer las opiniones de los participantes con respecto a la aplicación de la estrategia didáctica basada en gamificación para fortalecer el vocabulario en inglés, específicamente en la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado, y su impacto en la habilidad de lectura.

La encuesta se diseñó con el objetivo de evaluar las perspectivas de los estudiantes frente a la estrategia implementada y determinar el impacto que tuvo en su proceso de aprendizaje. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), las encuestas son instrumentos valiosos para recopilar datos de manera sistemática y estandarizada, permitiendo obtener información relevante sobre actitudes, opiniones y percepciones de los participantes frente a la gamificación como estrategia didáctica. Kapp (2012), quien destaca la gamificación como una herramienta motivadora y atractiva para el aprendizaje, al incorporar elementos lúdicos y desafiantes que fomentan el engagement de los estudiantes.

En relación a la percepción de los estudiantes, ellos describieron la estrategia como interesante e intuitiva, lo que los llevó al reconocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés.

Por otra parte, el segundo componente se centró en evaluar el uso y dominio del idioma inglés por parte de los estudiantes. En este sentido, Ur (2012) enfatiza la importancia de evaluar tanto los conocimientos lingüísticos como las habilidades comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que ambos aspectos son fundamentales para el desarrollo de la competencia lingüística. Los resultados obtenidos se resumen a continuación:

2.3.2.1 Efectividad de la Estrategia de Gamificación. Según García y Ramírez (2020), los estudiantes reconocieron que la estrategia de gamificación ayudó a la comprensión y mejora del vocabulario y la lectura. Específicamente, destacaron que esta estrategia interactiva y dinámica facilitó la adquisición de nuevos conceptos y habilidades a través del juego, lo cual hizo el proceso de aprendizaje más atractivo y entretenido (Hernández et al., 2014). Los autores sostienen que la gamificación fomenta un entorno lúdico que favorece la retención y aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Por lo anterior se reconoce que, la mayoría de los estudiantes identifica que la gamificación les permitió aprender de una manera más amena y estimulante, lo que les motivó a participar activamente en las actividades propuestas. Además, el elemento competitivo y de desafío presente en los juegos les impulsó a esforzarse más para alcanzar los objetivos planteados y superar los retos. Asimismo, la retroalimentación inmediata y las recompensas obtenidas al completar los niveles o misiones les brindaron una sensación de logro y satisfacción, reforzando así su aprendizaje. En general, manifiestan una experiencia positiva con la gamificación, ya que les permitió aprender de forma más dinámica y entretenida, facilitando la adquisición y retención de conocimientos de una manera más significativa y perdurable.

2.3.2.2 Impacto del Juego en el Aprendizaje de Verbos Irregulares. De acuerdo con Martínez et al. (2018), la mayoría de los estudiantes (8 de 10) aprendieron y reforzaron el conocimiento de los verbos irregulares, incluyendo la forma de algunos verbos que no sabían

previamente, gracias a la experiencia lúdica proporcionada por el juego. Los autores señalan que esta estrategia gamificada permitió a los participantes identificar y memorizar de manera efectiva la estructura y conjugación de los verbos irregulares, un aspecto gramatical que suele presentar dificultades en el aprendizaje de idiomas.

Con los resultados de la mayoría, se deduce que el enfoque lúdico y dinámico del juego los mantuvo motivados y comprometidos durante el proceso de aprendizaje. La interactividad y el desafío constante los impulsaron a prestar atención y esforzarse por comprender y recordar las formas verbales irregulares. Además, la retroalimentación inmediata y las recompensas obtenidas al superar los niveles les brindaron una sensación de logro y satisfacción, reforzando así su aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes destacaron que la gamificación les permitió practicar y aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno divertido y atractivo, lo que facilitó la retención y el uso práctico de los verbos irregulares. En general, la gran mayoría manifestó haber aprendido de manera más significativa y duradera gracias a la experiencia lúdica y motivadora proporcionada por el juego.

2.3.2.3 Mejora del Vocabulario y Habilidades de Lectura. Según Pérez y Gómez (2014), los estudiantes (8) indicaron que lograron mejorar su vocabulario relacionado con los verbos de acción en inglés gracias a la implementación de la estrategia gamificada. Los autores resaltan que el fortalecimiento de este componente léxico específico es crucial para el desarrollo de la comprensión lectora en la lengua extranjera, ya que los verbos de acción son fundamentales para entender la secuencia de eventos y acciones en un texto. Además, los estudiantes afirmaron que esta mejora en su vocabulario verbal les permitió una comprensión más profunda y detallada de los textos en inglés.

Desde la interpretación de la mayoría de los estudiantes, se reconoce que la dinámica lúdica e interactiva del juego los motivó a prestar atención y esforzarse por aprender los verbos de acción. El desafío constante, la retroalimentación inmediata y las recompensas obtenidas al superar los niveles les brindaron una sensación de logro y satisfacción, reforzando así su aprendizaje del

vocabulario verbal. Además, los estudiantes destacaron que la gamificación les permitió practicar y aplicar los verbos de acción en contextos significativos y atractivos, lo que facilitó la retención y el uso práctico de este componente léxico. En general, la gran mayoría manifestó haber mejorado su comprensión de los textos en inglés gracias al fortalecimiento de su vocabulario relacionado con los verbos de acción, adquirido de manera dinámica y motivadora a través de la estrategia gamificada.

2.3.2.4 Experiencia de los Estudiantes con el Juego. Como señalan Rodríguez et al. (2022), los estudiantes (10) encontraron el juego cómodo y personalizado, lo que les permitió avanzar a su propio ritmo sin la presión del tiempo. Esto creó un ambiente relajado y propicio para el aprendizaje, ya que los participantes pudieron enfocarse en la adquisición de conocimientos sin la ansiedad asociada a los plazos estrictos (Hernández et al., 2014). Además, los autores destacan que los estudiantes disfrutaron la experiencia lúdica y la consideraron divertida y entretenida, lo cual aumentó su motivación y compromiso con el proceso de aprendizaje.

En la interpretación de la mayoría de los estudiantes, se logra afirmar que la gamificación, permitió a los estudiantes flexibilidad y personalización del juego; brindándoles la oportunidad de progresar de acuerdo con sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje, lo que redujo el estrés y la ansiedad que suelen experimentar en entornos de aprendizaje más rígidos y estructurados. Esto les permitió concentrarse plenamente en la adquisición de conocimientos sin la presión adicional de cumplir con plazos inflexibles.

2.3.2.5. Fortalecimiento del Vocabulario desde la Categoría de los Verbos de Acción. De acuerdo con López y Torres (2021), los estudiantes indicaron que lograron mejorar su vocabulario relacionado con los verbos de acción en inglés gracias a la estrategia gamificada. Los autores resaltan que esta categoría verbal es fundamental en el aprendizaje de idiomas, ya que permite expresar acciones y eventos de manera precisa y clara. Además, mencionan que el enfoque lúdico e interactivo de la gamificación facilitó la retención y aplicación práctica de estos verbos en contextos comunicativos reales.

Los estudiantes argumentaron que el carácter lúdico y desafío del juego los motivó a prestar atención y esforzarse por aprender los verbos de acción. El avance por niveles, la retroalimentación inmediata y las recompensas obtenidas al superar los retos les brindaron una sensación de logro y satisfacción, reforzando así la adquisición y memorización de este vocabulario verbal.

Además, los estudiantes destacaron que la gamificación les permitió practicar y utilizar los verbos de acción en situaciones simuladas pero significativas, lo que facilitó la transferencia de estos conocimientos a contextos comunicativos auténticos. En general, la gran mayoría (9 de cada 10) manifestó haber mejorado notablemente su vocabulario verbal gracias a la experiencia lúdica, interactiva y motivadora proporcionada por la estrategia gamificada.

2.3.2.6 Competencia en Tiempos Verbales del Presente y Pasado. Según Sánchez y Flores (2024), la mayoría de los estudiantes (6 de 10) demostraron conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales para usar los verbos en diferentes tiempos verbales, especialmente en presente y pasado, después de la intervención gamificada. Sin embargo, una minoría (4 de 10) reconoció tener dificultades para recordar algunas formas verbales y reconocer los tiempos verbales, y admitieron la necesidad de repasar las reglas gramaticales. Los autores sugieren que, si bien la gamificación fue efectiva para la mayoría, algunos estudiantes pueden requerir refuerzos adicionales o enfoques complementarios para consolidar estos aspectos gramaticales.

Los estudiantes que lograron un buen dominio de los tiempos verbales argumentaron que la dinámica lúdica e interactiva del juego los motivó a prestar atención y esforzarse por comprender y aplicar las reglas gramaticales. El desafío constante, la retroalimentación inmediata y las recompensas obtenidas al superar los niveles les brindaron una sensación de logro y satisfacción, reforzando así su aprendizaje de los tiempos verbales.

Por otro lado, la minoría que reconoció dificultades mencionó que, a pesar del enfoque gamificado, tenían aún problemas para memorizar algunas formas verbales irregulares y diferenciar claramente los usos de los distintos tiempos verbales. Estos estudiantes manifiestan la necesidad de recibir refuerzos adicionales, como explicaciones gramaticales más detalladas, ejercicios complementarios o incluso enfoques alternativos para consolidar estos conocimientos.

3. Discusión

A partir de los hallazgos obtenidos en esta investigación, se evidencia la efectividad de la estrategia didáctica basada en la gamificación para fortalecer el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes. Los resultados del postest y la encuesta abierta demuestran un impacto positivo de esta estrategia en la adquisición y consolidación de los conceptos gramaticales, el reconocimiento de los verbos de acción y la comprensión lectora.

La capacidad de los estudiantes para identificar y diferenciar los verbos de acción de otros tipos de verbos, como los modales y los de estado, se vio reforzada gracias a la implementación de actividades lúdicas e interactivas. Esto coincide con los planteamientos de Werbach (2015), quien destaca que la gamificación promueve un aprendizaje activo y significativo al involucrar a los estudiantes en experiencias prácticas y entretenidas.

Los resultados evidenciaron una mejora en la habilidad de los estudiantes para reconocer y comprender las acciones principales expresadas en los textos desde un nivel literal. Según Solé (1992), esta comprensión literal es fundamental para poder avanzar hacia niveles más profundos de comprensión lectora. Por lo tanto, la estrategia de gamificación contribuyó a fortalecer esta habilidad básica, sentando las bases para un desarrollo más sólido de la competencia lectora en inglés.

En cuanto a la encuesta abierta, los estudiantes reconocieron la efectividad de la estrategia de gamificación para facilitar la adquisición de nuevos conceptos y habilidades relacionadas con los verbos de acción. Destacaron que el enfoque lúdico e interactivo hizo el proceso de aprendizaje más atractivo y entretenido, aumentando su motivación y compromiso, tal como lo sugieren García y Ramírez (2020).

Los participantes reportaron una mejora en su vocabulario relacionado con los verbos de acción en inglés, lo cual es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera, según Pérez y Gómez (2014). Asimismo, reconocieron haber fortalecido su

conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales para utilizar los verbos en diferentes tiempos verbales, especialmente en presente y pasado, gracias a la intervención gamificada.

Por otra parte, el diseño metodológico empleado en esta investigación, fundamentado en el paradigma crítico social, con un enfoque cualitativo y enmarcado en la investigación-acción, proporcionó una base sólida para explorar la implementación de estrategias de gamificación en la enseñanza de verbos de acción en inglés. Este enfoque permitió una aproximación participativa y reflexiva al proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando la identificación de problemas y la implementación de soluciones en un contexto educativo real. Sin embargo, al reflexionar sobre la metodología utilizada, se evidencia que la incorporación de un enfoque mixto podría haber enriquecido significativamente los resultados y la comprensión del fenómeno estudiado. Una investigación mixta, que combine métodos cualitativos y cuantitativos, ofrecería varias ventajas, como:

Triangulación de datos: La combinación de datos cuantitativos (como los resultados de los pre-test y post-test) con datos cualitativos (obtenidos de la guía de observación y una versión mejorada de la encuesta) permitiría una triangulación más robusta, aumentando la validez y confiabilidad de los hallazgos.

Comprensión más completa: Un enfoque mixto permitiría no solo medir el impacto de la estrategia de gamificación en términos de mejora en el rendimiento (aspecto cuantitativo), sino también comprender en profundidad cómo y por qué se produjeron estos cambios (aspecto cualitativo).

Análisis más detallado de la progresión: Los datos cuantitativos de los pretest y postest podrían complementarse con análisis estadísticos más avanzados para medir con precisión el grado de mejora, mientras que los datos cualitativos ayudarían a explicar las razones detrás de estos cambios.

Mejora en la recolección de datos cualitativos: Como se mencionó en la limitación anterior, la sustitución de la encuesta por entrevistas semiestructuradas o grupos focales podría proporcionar datos cualitativos más ricos sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes.

Evaluación integral de la estrategia: Un enfoque mixto permitiría evaluar no solo la eficacia de la estrategia en términos de resultados de aprendizaje, sino también su impacto en la motivación, el compromiso y la satisfacción de los estudiantes, combinando medidas cuantitativas (por ejemplo, escalas Likert) con datos cualitativos detallados.

Generalización y transferibilidad: Los datos cuantitativos podrían proporcionar una base para la generalización de los resultados, mientras que los datos cualitativos ofrecerían insights detallados para la transferibilidad de la estrategia a otros contextos educativos.

En conclusión, aunque el diseño metodológico empleado fue apropiado y produjo resultados valiosos, la adopción de un enfoque mixto en futuras investigaciones podría proporcionar una comprensión más completa y matizada del impacto de las estrategias de gamificación en la enseñanza de idiomas. Este enfoque permitiría no solo medir la eficacia de la intervención, sino también comprender en profundidad los procesos y experiencias que conducen a estos resultados, ofreciendo así una base más sólida para la toma de decisiones educativas y el diseño de futuras intervenciones pedagógicas.

4. Conclusiones

La estrategia didáctica basada en la gamificación demostró ser efectiva para fortalecer el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto. La implementación de actividades lúdicas e interactivas contribuyó a la adquisición y consolidación de conceptos gramaticales, así como al reconocimiento y diferenciación de los verbos de acción de otros tipos de verbos. Además, los estudiantes lograron mejorar su habilidad para identificar las acciones principales expresadas en los textos desde un nivel literal, lo cual es un paso fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora en inglés. La estrategia de gamificación fomentó un entorno de aprendizaje atractivo y motivador, aumentando el compromiso y la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los participantes reconocieron una mejora en su vocabulario relacionado con los verbos de acción en inglés, así como en el conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales para utilizar los verbos en diferentes tiempos verbales, especialmente en presente y pasado.

A continuación, se presentan por cada objetivo diseñado las conclusiones que se obtuvieron:

Objetivo 1. Los resultados del pretest revelaron que los estudiantes tenían dificultades en varios aspectos relacionados con los verbos de acción en presente y pasado. Si bien comprendían el concepto general de verbo de acción, presentaban limitaciones en la identificación de las reglas gramaticales para el uso de la tercera persona singular en presente, el reconocimiento de verbos irregulares en pasado y la comprensión lectora literal asociada a las acciones expresadas por los verbos en los textos.

Una de las limitaciones que se encontró para plantear el taller pretest centrado únicamente en los verbos de acción en los tiempos presente y pasado y sus reglas gramaticales fue la escasez en estudios previos y herramientas de evaluación específicas para medir el conocimiento de estos verbos, por ello, fue necesario adaptar instrumentos más generales y desarrollar herramientas de evaluación propias que requirieron buscar expertos para la validación de estos, lo que podría haber afectado la precisión en la medición del conocimiento inicial de los estudiantes y la comparabilidad

con otros estudios en el campo. Esta carencia resalta la necesidad de desarrollar y validar instrumentos de evaluación específicos para los verbos de acción en estos tiempos verbales, así como de realizar más investigaciones centradas en este aspecto particular de la enseñanza del inglés.

Objetivo 2. Se diseñó una estrategia didáctica innovadora basada en la gamificación, utilizando plataformas interactivas como Genial.ly y Kahoot. Esta estrategia incorporó elementos lúdicos, desafíos, recompensas y actividades colaborativas para promover un aprendizaje activo y significativo de los verbos de acción en presente y pasado. La implementación de la estrategia fomentó una comunicación efectiva entre docentes y estudiantes, aumentó la motivación y promovió el desarrollo de competencias a través de la competencia y el aprendizaje colaborativo.

Una limitación significativa en este estudio fue la abundancia de herramientas digitales disponibles para la gamificación educativa, lo que inicialmente dificultó la selección de las más apropiadas para nuestro objetivo. Esta variedad, aunque beneficiosa en términos de opciones, presentó un desafío en cuanto a la evaluación y elección de las herramientas más efectivas para nuestra estrategia de enseñanza de verbos de acción en inglés. Tras un cuidadoso análisis y consideración de factores como la facilidad de uso, la interactividad y la capacidad de integración, se optó por concentrarse en cuatro herramientas principales: Genially, que se destacó como la plataforma central debido a su versatilidad y capacidad para crear contenido interactivo; Educaplay, utilizada para desarrollar juegos de vocabulario; Kahoot, implementada para ejercicios de comprensión lectora; y Nearpod, que complementó las actividades interactivas. Esta selección final permitió crear una experiencia de aprendizaje diversa y atractiva, aunque reconocemos que otras combinaciones de herramientas podrían haber sido igualmente efectivas. La decisión de limitar el número de plataformas utilizadas facilitó una implementación más enfocada y manejable de la estrategia de gamificación, permitiendo una integración y coherencia en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Objetivo 3. Los resultados del postest y la encuesta abierta evidenciaron que la estrategia didáctica basada en la gamificación brindó un apoyo significativo en el fortalecimiento del conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado, así como en el desarrollo de la habilidad

lectora en inglés. Los estudiantes lograron mejorar su capacidad para identificar y diferenciar los verbos de acción, reconocer las acciones principales expresadas en los textos y comprender las reglas gramaticales asociadas a los diferentes tiempos verbales. Además, los participantes resaltaron que la estrategia gamificada hizo el proceso de aprendizaje más atractivo, motivador y entretenido, facilitando la adquisición y retención de conocimientos.

Así como en el objetivo uno, una de las dificultades que se presentó para la realización del postest, fue encontrar un taller centrado en esta temática. Sin embargo, una limitación significativa en este estudio surgió en relación con la técnica de recolección de datos empleada. Si bien se utilizó una encuesta, una herramienta tradicionalmente cuantitativa, con el propósito de obtener información cualitativa sobre las percepciones de los estudiantes frente a la estrategia de gamificación implementada, los resultados no fueron tan ricos en detalles como se esperaba. Los estudiantes se mostraron particularmente parcos al describir sus experiencias, sentimientos y opiniones sobre la estrategia, así como al proporcionar sugerencias de mejora. Esta limitación en la profundidad de las respuestas obtenidas restringió nuestra capacidad para comprender plenamente el impacto cualitativo de la intervención desde la perspectiva de los participantes.

En retrospectiva, se concluye que una entrevista semiestructurada podría haber sido una alternativa más efectiva para este propósito. La naturaleza interactiva de una entrevista, especialmente si se graba en audio y video, permitiría obtener respuestas más detalladas y matizadas. Además, daría la oportunidad de hacer preguntas de seguimiento y explorar en mayor profundidad las experiencias y opiniones de los estudiantes. La comunicación no verbal capturada en video también podría proporcionar información valiosa sobre las reacciones y emociones de los participantes.

Esta limitación subraya la importancia de seleccionar cuidadosamente los métodos de recolección de datos en función de la naturaleza de la información que se busca obtener. Para futuros estudios en este campo, se recomienda considerar el uso de métodos cualitativos más robustos, como entrevistas o grupos focales, para capturar de manera más efectiva las percepciones y experiencias de los estudiantes en relación con las estrategias de gamificación en el aprendizaje de idiomas.

5. Recomendaciones

En el presente trabajo de investigación, se ha realizado un avance en la aplicación de técnicas de gamificación para el aprendizaje de los verbos de acción en los tiempos pasado y presente. El trabajo ha demostrado cómo la incorporación de elementos lúdicos y desafiantes en las actividades educativas puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando así la comprensión de estas estructuras gramaticales fundamentales fortaleciendo la comprensión lectora. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones exploren la aplicación de estas técnicas en otros aspectos del aprendizaje de idiomas, como el vocabulario, la comprensión auditiva y la expresión escrita.

En el presente trabajo de investigación, se ha realizado un avance en la aplicación de técnicas de gamificación para el aprendizaje de los verbos de acción en los tiempos pasado y presente. El trabajo ha demostrado cómo la incorporación de elementos lúdicos y desafiantes en las actividades educativas puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, facilitando así la comprensión de estas estructuras gramaticales fundamentales fortaleciendo la comprensión lectora. Por lo tanto, se recomienda que futuras investigaciones exploren la aplicación de estas técnicas en otros aspectos del aprendizaje de idiomas, como el vocabulario, la comprensión auditiva y la expresión escrita.

Los resultados de este estudio sugieren que la gamificación tiene un impacto positivo en el aprendizaje a corto plazo de los verbos de acción. En consecuencia, se recomienda llevar a cabo estudios longitudinales para evaluar el impacto a largo plazo de la gamificación en el dominio de los verbos de acción y otros componentes gramaticales.

La investigación ha demostrado el potencial de las herramientas digitales actuales en la gamificación del aprendizaje de idiomas. Por consiguiente, se sugiere explorar la integración de nuevas tecnologías, como la realidad virtual y la realidad aumentada, en combinación con la gamificación para crear experiencias de aprendizaje aún más inmersivas y atractivas.

El estudio ha evidenciado la eficacia de la gamificación en la motivación y el compromiso de los estudiantes. Por lo tanto, se recomienda incorporar de manera sistemática estrategias de gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

La investigación identificó dificultades en la diferenciación entre tipos de verbos. En este sentido, se sugiere diseñar actividades gamificadas que permitan reforzar la diferenciación entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado.

El estudio resaltó la importancia de la práctica continua en el aprendizaje de reglas gramaticales. Por ello, se recomienda implementar actividades complementarias gamificadas que brinden oportunidades adicionales de práctica y refuerzo para la consolidación de las reglas gramaticales.

La investigación demostró la aceptación de herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes. En consecuencia, se sugiere fomentar el uso de herramientas tecnológicas interactivas y plataformas de gamificación en el aula para mantener un ambiente de aprendizaje dinámico.

Finalmente, el estudio se centró en los verbos de acción y la comprensión lectora. Por lo tanto, se recomienda realizar investigaciones adicionales que exploren la efectividad de la gamificación en el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, como la expresión oral y la escritura en inglés.

Referencias

- Abril, G. (2008). *Teoría general de la información. Datos, relatos y ritos*. Madrid: Cátedra.
- Abril, V. (2010) *Técnicas e instrumentos de la investigación*.
[https://www.academia.edu/6964411/T%C3%A9cnicas_e_Investigaci%C3%B3n_Abril_Ph_D](https://www.academia.edu/6964411/T%C3%A9cnicas_e_Instrumentos_de_Investigaci%C3%B3n_Abril_Ph_D)
- Acosta, R., Ávila, J., Díaz, C., Flores, J., Rojas, C., Sáez, F., (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de Investigación y Desarrollo Docente Dirección de Docencia. Universidad de Concepción, Chile, (p. 13-14)
http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Agredal, M., Jordan, J. y Ortíz, A. (2017) *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. Universidad de Sao Paulo. Facultad de Educación. Educación y pesquisa, 44 <https://www.redalyc.org/journal/298/29858802073/html/>
- Álvarez, M. (2021) *La Gamificación como estrategia metodológica en la adquisición de vocabulario en inglés para estudiantes de grado Décimo*. Universidad Santander, Centro De Educación Virtual Cvudes Bucaramanga.
https://repositorio.udes.edu.co/bitstream/001/6123/1/La_Gamificacion_Como_Estrategia_Pedagogica_en_la_Adquisicion_de_Vocabulario_en_Ingles_Para_Estudiantes_de_Grado_Decimo..pdf
- Alrabai, F. (2018). *The effects of teachers' in-class motivational intervention on learners' EFL achievement*. Applied Linguistics, 39(6), 893-913. <https://doi.org/10.1093/applin/amx050>
- Anderson, R. C., y Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. Handbook of reading research, 255-291.

Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. México: Trillas.

Avellaneda, Y y Moreno, L. (2021) “*Gamificación desde la perspectiva de estrategia pedagógica que favorece el aprendizaje autónomo del docente en Colombia*” [Tesis de pregrado Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD] Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/41391>

Aski, J. M. (2005). *Foreign language textbook activities: Keeping pace with second language acquisition research*. *Foreign Language Annals*, 38(1), 57-65. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2005.tb02457.x>

Azar, B. S., y Hagen, S. A. (2017). Understanding and using English grammar (5th ed.). Pearson Education.

Barón, L., Müller, O (2010) *La teoría lingüística de Noam Chomsky. Revisión crítica centrada en el innatismo semántico y su estudio empírico*. Universidad de Buenos Aires. Lenguaje, 42 (2), 417-442. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n2/v42n2a08.pdf>

Bauer, L. (1983). English word-formation. Cambridge University Press.

Bausela, E. (2004) *La Docencia A Través De La Investigación–Acción*. Universidad de León, España. 35 (1) <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>

Becerra, R., y Plazas, R, (2015) *Una mirada a las pruebas saber pro en la calidad de la educación superior en Colombia*. *Pensamiento Republicano*, (3). Recuperado a partir de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/pensamientorepublicano/article/view/303>

Bernal, C.A., Carvajal, J.M., Ibarra, L.A. y Quintero, J.P. (2019). Fundamentos de investigación. Bogotá: Pearson.

- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., y Finegan, E. (1999). Longman grammar of spoken and written English. Longman.
- Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid. 4 - 5
https://oa.upm.es/35517/1/fundamentos%20de%20la%20gamificacion_v1_1.pdf
- Barkley, E.F., Cross, K.P., y Major, C.H. (2014). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. John Wiley y Sons.
- Brown, H. D. (2014). Principles of language learning and teaching: A course in second language acquisition (6th ed.). Pearson Education.
- Brown, J. D., y Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
[https://fastcdn.pro/FileGallery/derakhshesh412.94724.com/Gallery/Language%20Assessment,%20Brown%20y%20Abeywickrama%20\(2019\).pdf](https://fastcdn.pro/FileGallery/derakhshesh412.94724.com/Gallery/Language%20Assessment,%20Brown%20y%20Abeywickrama%20(2019).pdf)
- Botina, F., Galindres, J., y Moncayo. C, (2018) Fortalecimiento del vocabulario de una lengua extranjera- inglés en los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco Sede escuela oficial Maridiaz en la ciudad de San Juan de Pasto. Universidad Mariana. Repositorio Universidad Mariana.
- Caicedo, L. (2019). Aporte de las estrategias lúdico pedagógicas centradas en el juego desde el aprendizaje significativo. *Revista UNIMAR*, 37(2), 27-38. DOI:
<https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/37-2-art2>
- Campos, G. y Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Xihmai. Universidad La Salle Pachuca. 7 (13), 45-60.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>

- Cebotarev, E. (2002). El enfoque crítico: Una revisión de su historia, naturaleza y algunas aplicaciones. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 17-56.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2003000100002&script=sci_abstract&lng=es
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In E. A. Soler y M. P. Safont Jordà (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 41-57). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_3
- Celce-Murcia, M., y Larsen-Freeman, D. (2016). *The grammar book: Form, meaning, and use for English language teachers* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Chalker, S. (1995). *Achieving understanding: Discourse in intercultural encounters*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315836503>
- Centro Virtual Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España. 1-26.
https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/207011/Europa_lenguas_c.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus: revista de educación*, 14(27), 96-114.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Colombia Bilingüe, MEN. (2016). *Diseñando una propuesta de currículo sugerido de inglés para Colombia*.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

- Cohen, E.G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 189 de 1991. Bogotá, D. C. <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-7/capitulo-1/articulo-189>
- Contrera, R. (2016) *Elementos de juego y motivación: reflexiones en torno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de grado para game designers. Gamificación en aulas universitarias*. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://ddd.uab.cat/record/166455>
- Cordero, D. y 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*, vol (28), 269-291, <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34777>
- Díaz, D. (2014) *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la universidad ICESI*. Universidad ICESI centro de recursos. Santiago de Cali. Repositorio https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/76938/1/dificultad_aprendizaje_ingles.pdf
- Díaz, F. y Hernández G. (2010) *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*, 3, 140, <https://buo.mx/assets/diaz-barriga%2C---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. 3a. Edición. México: Mac Graw Hill.
- Dixson, R. (1960). *Practical guide to the teaching of English as a foreign language*. Regents publishing company, inc in association with Latin American Institute Press, Inc.

- EF, (2021) English Proficiency Index (EPI) <https://www.ef.com.co/epi/regions/latin-america/colombia/>
- Esquivia, Q., Herrera S. y Ríos L. (2021) La gamificación en el aula una alternativa desde la integración en la modalidad de alternancia. Bogotá, D. C. Número Extraordinario. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis:TED*. Memorias del IX Congreso Internacional Sobre Formación de Profesores de Ciencias. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/14986/9810>
- Folse, K. S. (2006). The effect of type of written exercise on L2 vocabulary retention. *TESOL Quarterly*, 40(2), 273-293.
- Gaitán, V. (2015). Gamificación: el Aprendizaje Divertido [Mensaje en un blog]. Educativa. Recuperado en octubre 15 de 2015 <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- García, B., González, S., Quiróz, A. y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC). Centro de investigaciones. Medellín. 91-92. <https://evalparticipativa.net/wp-content/uploads/2021/11/33.-Tecnicas-interactivas-investigacion-social-cualitativa-1.pdf>
- García, F. (2020). Método teoría fundamentada: Teórico-metodológico. Nada es tan práctico como una buena teoría. [Fundamented theory method: Theoretical-methodological]. <https://docplayer.es/125917446-Metodo-teoria-fundamentada-teorico-metodologico.html>
- García-Perales, R., Díaz-Noguera, M. D., y Cáceres-Reche, M. P. (2022). Genially as an Educational Technology Tool: A Case Study in Higher Education. *Sustainability*, 14(3), 1340.

- Gillies, R.M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 35-49.
- Goullier, F. (2006). Las políticas lingüísticas educativas: ¿Qué papel y lugar para las lenguas de escolarización y las lenguas extranjeras?. *Conference Proceedings*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2973242.pdf>
- Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. *CATESOL Journal*, 26(1), 8-13.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20Edici%C3%B3n.pdf
- Hinkel, E. (2017). Teaching grammar. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (Vol. 3, pp. 507-522). *Routledge*.
<https://doi.org/10.4324/9781315676302>
- Herrera, J. (2017). La investigación cualitativa. Repositorio UDG Virtual. 13-15.
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/05/investigacion-cualitativa.pdf>
- Hidalgo, H., Muñoz, G., Caicedo, M. y Bastidas, J. (2017). *La enseñanza del inglés en la educación secundaria en Colombia: Una historia desde los programas, los métodos y los textos 1972 - 1994*. [Lugar de publicación no identificado]: Universidad de Nariño.
<https://catalogosiidca.csuca.org/Record/UCR.000586522#details>
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Hirsh, D., y Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure?. *Reading in a Foreign Language*, 8(2), 689-696.
- ICFES. Saber Pro.(2017) Niveles de desempeño módulo de inglés saber pro. DOI: <https://www.icfes.gov.co/documents/39286/10327236/Niveles+de+desempe%C3%B1o+Ingl%C3%A9s+Saber+Pro.pdf>
- Ibáñez, A. (2015). *La gamificación para (auto) evaluar las competencias léxicogramaticales en el aula de inglés como segunda lengua en el contexto de la enseñanza a distancia: un estudio de caso*. Verbeia: Journal of English and Spanish Studies: Revista de Estudios Filológicos N°0. <https://journals.ucjc.edu/VREF/article/view/4141>
- Jonsson, A. (2014). *Las rúbricas como forma de aportar transparencia en la evaluación. Valoración y evaluación en la educación superior*, 39(7), 840-852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875118>
- Johnson, D., y Johnson, R. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Keshavarz, M.H. y Salimi, H. (2021). Exploring the complexity of L2 reading comprehension: implications for teaching. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(3), 238-256.

- Kramer, B. y McLean, S. (2015). The creation of a New Vocabulary Levels Test. Shiken, Recuperado Paul Nation's resources, Victoria University of Wellington Te Herenga Waka. School of linguistics and applied language studies. 19(2), 1-11. DOI <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/paul-nations-resources/vocabulary-tests>
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research. Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (2004). The power of reading: Insights from the research (2nd ed.). Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (1985). The input hypothesis: Issues and implications. London: Longman.
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge University Press.
- Koda, K. (2005). Insights into second language reading: A cross-linguistic approach. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524841>
- Koda, K. (2020). Reading comprehension development and difficulties in monolingual and bilingual learners: Cognitive and linguistic factors. *Review of Research in Education*, 44(1), 126–160. <https://doi.org/10.3102/0091732X20903200>
- Laufer, B., y Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- Lee, J. F., y VanPatten, B. (2003). Making communicative language teaching happen (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Lightbown, P. M., y Spada, N. (2013). How languages are learned 4th edition-Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford university press.

- López, J.; Silva, J.; Rodríguez, M. (2018). El constructivismo social como base para un modelo de enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9972>
- Luna, J, Hernández, I y Recalde, R. (2015). Estrategia didáctica: una competencia docente en la formación para el mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 11(1). 73-94. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134144226005.pdf>
- Martínez, G (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela. *Revista de ciencias humanas y sociales: Opción*, 33(83), 252-277. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6228338>
- McKeown, M. G. (1993). Creating Effective Definitions For Young Word Learners. *Reading Research Quarterly*, 28(1), 12-31.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias de la Lengua Extranjera Inglés. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles115174_archivo_pdf1.pdf
- Decreto 3963 (2009) "Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior" Ministerio de Educación Nacional. (2009).. Bogotá, D. C. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37606>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016). Orientaciones y principios pedagógicos, currículo sugerido en inglés. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-357562_recurso_3.pdf
- Ley 1324 (2009) Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se

transforma el ICFES. Diario Oficial No. 47.409 Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/210697:Ley-1324-de-julio-13-de-2009>

Ley 1651 (2013) Por medio de la cual se modifican los artículos 13, 20, 21, 22, 30 y 38 de la Ley 115 de 1994 y se dictan otras disposiciones-ley de bilingüismo. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D. C. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=53770#:~:text=El%20Gobierno%20Nacional%20reglamentar%C3%A1%20la,los%20pueblos%20ind%C3%ADgenas%20y%20tribales.>

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2006). Programa Nacional de Bilingüismo Colombia 2004-2019. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf

Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2017). Prueba de inglés. <https://www2.icfes.gov.co/documents/39286/2215178/Marco+de+referencia+-+Prueba+de+ingles+Saber+11.pdf/e62d8e2a-8899-647d-16a9-d4e908bf2acd?version=1.0yt=1647954907208>

Mohebbi, A., Nimehchisalem, V., y Mukundan, J. (2022). The effect of gamification through leaderboard and rewards on Iranian EFL learners' vocabulary learning and reading comprehension. *Computer Assisted Language Learning. Advance online publication.* <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2023266>

Mora, A., Riera, D., Gonzalez, C., y Arnedo-Moreno, J. (2015). *A literature review of gamification design frameworks. VS-Games 2015 - 7th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications.* <https://doi.org/10.1109/VS-GAMES.2015.7295760>

- Mulder, M. (2012). Competence-based education and training. *The Journal of Agricultural Education and Extension: Competence for Rural Innovation and Transformation*, 18(3), 305–314. <https://doi.org/10.1080/1389224x.2012.670048>
- Nagy, W., y Herman, P. A. (1987). Breadth and depth of vocabulary knowledge: Implications for acquisition and instruction. *Handbook of reading research*, 380-415.
- Nagy, W. E., Anderson, R. C., y Herman, P. A. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 233-253.
- Nakamura, T. (2019). Review of issues related to grammar instruction in language teaching in Japan: Toward communicative competence development. *Annual Review of English Language Education in Japan*, 30, 171-180. https://doi.org/10.20581/arele.30.0_171
- Nichols, J.D. (1996). The effects of cooperative learning on student achievement and motivation in a high school geometry class. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 467-476.
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44.
- Ortiz, D. (2015) *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. Pontificia Universidad Católica del Ecuador/ Quito-Ecuador. 19 (2) .pp. 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Patiño, K. y Ramírez, A. (2020). La gamificación como estrategia pedagógica para desarrollar las habilidades (escuchar y leer) en el área de inglés de los estudiantes del grado segundo del centro educativo Las Ánimas-Ipiales. Universidad Mariana. Pasto. Repositorio Unimar.

- Palincsar, A.S, y Herrenkohl, L.R. (2002). Designing collaborative learning contexts. *Theory into practice*, 41(1), 26-32.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning. ERIC Clearinghouse.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223-231.
- Pérez, N. y Torres, H. (2021). *Estrategia didáctica apoyada en la gamificación para fortalecer la competencia comunicativa en el idioma inglés con los estudiantes de grado décimo de la I.E.D. Betulia Tena Cundinamarca*. Universidad Cooperativa de Colombia. Bogotá, Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/33349>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., y Svartvik, J. (1985). A comprehensive grammar of the English language. Longman.
- Ramírez, S. (2019) *Gamificación: una revisión sistémica*. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de ciencia y tecnología. Bogotá, Colombia. <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12356/TE-24134.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rengifo, M. (2015). La globalización de la sociedad del conocimiento y la transformación universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 809-822. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n2/v13n2a19.pdf>
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). México: McGraw-Hill.

- Slavin, R.E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational psychology*, 21(1), 43-69.
- Sixto, J. N., Compton, R., y Adonis, S. (2022). Gamifying vocabulary acquisition for low-income communities of English language learners: Challenges and opportunities. *British Council ELT Research Papers*, 22(07), 139-157.
- Stoller, F.L. (2019). Theory and research into practice: overview of key concepts. In W. Grabe y F.L. Stoller, *Teaching reading for academic purposes* (pp. 9-39). Boston, MA: Cengage Learning.
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
- Suárez, P. (2001). Metodología de la investigación: Diseños y técnicas. <https://ramgil.files.wordpress.com/2015/03/metodologic3ada-de-la-investigacic3b3n>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education Limited.
- Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education. [disec3b1o-y-tc3a9cnicas-pedro-a-suc3a1rez.pdf](#)
- Teixes, F. (2018). *Gamificación: Fundamentos y aplicaciones*. UOC Business School. https://kupdf.net/download/gamificacion-fundamentos-y-aplicaciones_5bdd78cbe2b6f5f92ac8418b_pdf
- Test prep review. A resource from mometrix test preparation. (S.F). Reading comprehension practice test 1. Online practice test. DOI. <https://www.testprepreview.com/modules/reading1.htm>

- UNESCO. (2005). Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de 2005. París, Francia https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa
- Universidad Del Rosario, (2020) “El juego como estrategia de aprendizaje” Nova et Vetera. [Online] <https://www.urosario.edu.co/Periodico-NovaEtVetera/Nuestra-U/El-juego-como-estrategia-de-aprendizaje/>
- Ur, P. (2012). A course in English language teaching. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Werbach (2015) Gamificación. HUNTER, Dan. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press
- Wittgenstein, L. (1953). Philosophical investigations. Basil Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yeung, S.S., Siegel, L.S. y Chan, C.K. (2017). Effects of a linguistic-based reading intervention programme on English reading outcomes for Chinese bilinguals. *Dyslexia*, 23(1), 81-95.
- Zambrano, D. (2020). “*La Gamificación como estrategia de aprendizaje*”. UNIA (Universidad Internacional de Andalucía). Área de Innovación / Servicio Audiovisual [Online] <https://repositorio.biblioteca.unia.es/handle/10334/5378>
- Zwaan, R. A., y Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162-185.

Anexos

Anexo A Autorización



Universidad
Mariana

NIJ: R00092198-5

San Juan de Pasto, 14 de agosto de 2023

Mg.
Jairo Galeano Casanova
Director Open Lingua
Sede Pasto

Ref: Autorización

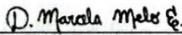
Cordial saludo de paz y bien,

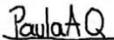
Muy respetuosamente, nosotras Deisy Marcela Melo España y Paula Andrea Quema Guerra, mediante la presente le solicitamos un permiso para realizar un estudio de investigación titulado *Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa campus Pasto*, en su prestigiosa institución, bajo la asesoría del Mg. Alvaro Martínez. Actualmente, estamos inscritas en el programa de maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana sede Pasto. Confiamos en que la administración de la universidad nos permita indagar, acompañar e implementar la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario desde los verbos de acción en inglés, para así fortalecer la habilidad de lectura desde el componente léxico.

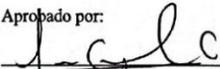
Si se otorga la aprobación, la investigación se desarrollaría durante el año correspondiente al 2023. Por lo tanto, su aprobación es de vital importancia, ya que se hará un seguimiento con respecto a todas las actividades realizadas, y en el momento que deseé conocerlas se le informará con prontitud.

Quedamos atentas a su respuesta, mediante una carta oficial firmada con el membrete de la institución, reconociendo su consentimiento o negación para que nosotras llevemos a cabo este estudio, de lo contrario firmar la presente.

Sinceramente,


Deisy Marcela Melo España
Maestrante en pedagogía


Paula Andrea Quema
Maestrante en pedagogía

Aprobado por:

Mg. Jairo Galeano Casanova
Director Open Lingua

Anexo B Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD MARIANA
FACULTAD EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
Cohorte XXIII

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Yo, _____ identificado(a) con la C.C _____ de Pasto (Nariño), manifiesto que he sido invitado(a) a participar dentro de la investigación arriba mencionada y que se me ha dado la siguiente información:

Propósito de este documento:

Este documento se le entrega para ayudarle a comprender las características de la investigación, de tal forma que Usted pueda decidir voluntariamente si desea participar o no. Si luego de leer este documento tiene alguna duda, pida al personal de la investigación que le aclare sus dudas. Ellos le proporcionarán toda la información que necesite para que Usted tenga un buen entendimiento de la investigación.

Importancia de la investigación:

La presente investigación contempla la incidencia de la Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II en inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Esta investigación surge tras evidenciar una dificultad léxica en la lengua extranjera de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, en la apropiación de vocabulario en inglés, lo cual dificulta los procesos comunicativos en esta lengua (escucha, habla, escritura y lectura), ya que el vocabulario es una parte fundamental y necesaria para llevar a cabo cualquier proceso de interacción, tener un léxico amplio permite una interacción eficaz y fluida entre los comunicadores.

Esta investigación pretende fortalecer los procesos académicos de los estudiantes implicados. Con los resultados obtenidos en dicha investigación se podrá analizar la pertinencia de la implementación de una estrategia didáctica, que permita fomentar el uso adecuado de la gamificación en el aula de clases con el propósito de enriquecer el vocabulario en los estudiantes, y que de igual manera los docentes posean una herramienta fácil y práctica de usar que les ayude en su quehacer docente. De acuerdo con la Universidad Del Rosario (2020), el aprendizaje basado en juegos trae beneficios en los estudiantes formando un pensamiento crítico y creativo, que fomenta el desarrollo de la atención y escucha activa.

Es por esta razón que se considera pertinente abordar esta problemática y crear una herramienta útil para los docentes en su quehacer pedagógico, el cual tendrá una incidencia positiva en los estudiantes. Cabe mencionar, que la adquisición de la lengua extranjera es una necesidad que debe ser fortalecida en los procesos de aprendizaje, es por ello que existen requerimientos

establecidos en el Ministerio de Educación por medio de la Ley General de educación, el Plan Nacional de Bilingüismo y la prueba de estado SABER 11°.

Objetivo y descripción de la investigación:

Apoyar el desarrollo del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Responsables de la investigación:

El estudio es dirigido y desarrollado por la investigadora del Programa de Maestría en Pedagogía, adscrita de la Facultad de educación de la Universidad Mariana, Deisy Marcela Melo, Paula Andrea Quema. Cualquier inquietud que usted tenga puede comunicarse con cualquiera de ellos al teléfono celular 3147809868, 3173755301.

Riesgos y Beneficios:

El taller diagnóstico, la guía de observación y taller final, no implican riesgo alguno para Usted; las respuestas dadas no tendrán ninguna consecuencia para su situación en la institución; El beneficio más importante para Usted es que si se obtiene una percepción negativa sobre la orientación de dicha área, se asumirá bajo plena confidencialidad y se ayudará a mejorar tal situación para controlar el problema.

Confidencialidad:

Su identidad estará protegida, pues durante todo el estudio solo se utilizará un código numérico que lo diferenciará de los otros participantes en la investigación. La información obtenida será almacenada en una base de datos que se mantendrá por cinco años más después de terminada la presente investigación. Los datos individuales sólo serán conocidos por los investigadores de la localidad y los investigadores de cada ciudad mientras dura el estudio, quienes, en todo caso, se

comprometen a no divulgarlos. Los resultados que se publicarán corresponden a la información general de todos los participantes.

Derechos y deberes:

Usted tiene derecho a obtener una copia del presente documento y a retirarse posteriormente de esta investigación, si así lo desea en cualquier momento y no tendrá que firmar ningún documento para hacerlo, ni informar las razones de su decisión, si no desea hacerlo. Usted no tendrá que hacer gasto alguno durante la participación en la investigación y en el momento que lo considere podrá solicitar información sobre sus resultados a los responsables de la investigación.

Declaro que he leído o me fue leído este documento en su totalidad y que entendí su contenido e igualmente, que pude formular las preguntas que consideré necesarias y que estas me fueron respondidas satisfactoriamente. Por lo tanto, decido participar en esta investigación.

Nombre y firma del participante

C.C No.

Fecha:

Anexo C Instrumentos

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

TALLER DIAGNÓSTICO - (PRETEST)

Fecha: _____

Horas: _____

Lugar: _____

Cordial saludo.

Apreciados estudiantes. Es un placer contribuir a la educación y aportar al mejoramiento de las competencias comunicativas de la lengua extranjera a través del aprendizaje significativo y la lúdica. Con el presente taller diagnóstico nos daremos cuenta de las variables necesarias para contribuir a la aprehensión del vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés, y la importancia de implementar la gamificación como estrategia didáctica. De antemano, agradecemos su colaboración y veracidad en las respuestas.

El taller diagnóstico (pretest) cuenta con preguntas de vocabulario desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado adaptadas al contexto y situación, sigue normas gramaticales y ortográficas de la lengua extranjera, basado en los tests desarrollados por Kramer, McLean (2015) y test prep review. Por lo tanto, la propuesta de fortalecer el vocabulario en inglés se desarrollará en este centro educativo ya que se considera importante ocuparse de esta falencia identificada en el análisis de las pruebas saber pro de los egresados de la universidad Mariana con respecto al Inglés.

Nombre de los estudiantes:

Nombres y Apellidos	Cargo
1.	

2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Objetivo: Caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado de la habilidad lectora en inglés en los estudiantes del nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

TALLER

Sexo _____

Edad _____

1. Con tus palabras responde a la siguiente pregunta:

¿Qué es un **action verb**?

2. De los siguientes verbos marca con una X cuál es un **acción verbal**.

- Can
- Agree
- Must
- Hate
- Love
- Study
- Arrive
- Belong
- Should
- Copy
- Cook
- Would

3. Subraya el action verb de las siguientes oraciones.

- a. They watched movies last night
- b. My dog barks at cats
- c. She eats sushi for lunch
- d. Juan walked to school
- e. We sawm in the Olympics

4. Oraciones en tiempo presente. Marca con una X si es correcta o incorrecta cada oración

Correcto

Incorrecto

- I love dancing
- I drank tea
- We flied to Bogota
- I studied math at school
- I slept good last night

5. Oraciones en tiempo pasado. Marca con una X si es correcta o incorrecta cada oración

Correcto

Incorrecto

- I drive to the University
- I went to Medellin
- I hang out with my friends.
- She takes care of Mary
- We never talk in classes

6. Lee el siguiente texto y subraya los actions verbs que encuentres y responde las siguientes preguntas.

Comments

Well done, Javier, on all your hard work this term. You are always active in speaking activities, and this is great. I always enjoy reading your writing too; you have very good ideas. You can see from your marks that reading is not a problem for you.

Sometimes you still make small grammar mistakes, and I think you can improve your vocabulary. I recommend you review many of the language points we studied this term. There is extra language practice in your online workbook.

The area you need to work on the most is listening. I know this is difficult for you. I recommend more practice at home. Listen to English TV shows, podcasts, and radio as much as possible. I can give you a list of things to listen to.

I've enjoyed working with you. Have a nice holiday, and good luck for next term!

Instructor's name: Erin Gibbs

Signed: Erin Gibbs

Tomado de: <https://learnenglish.britishcouncil.org/skills/reading/a2-reading/end-term-report>

- . Javier has grammar mistakes. What is Erin's advice?
 - a. Javier should listen to music
 - b. He may review the main topics discussed in the class
 - c. Javier should buy a book
- B. What does Erin Gibbs recommend to Javier?
 - . He may practice his writing skills
 - . Javier should improve his marks
 - . Javier may practice his listening skills

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

ENCUESTA

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Cordial saludo.

Apreciados estudiantes. Es un placer contribuir a la educación y aportar al mejoramiento de las competencias comunicativas de la lengua extranjera a través del aprendizaje significativo y la lúdica. Con la presente encuesta, se pretende caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado de la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto, con el propósito de determinar variables y fortalecer procesos investigativos que permitan la apropiación y el fortalecimiento del inglés en el contexto educativo universitario.

Edad: _____

¿Cuál fue el último nivel de inglés cursado en la Universidad Cooperativa? _____

A. IMPLEMENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA GAMIFICACIÓN

1. ¿Cómo considera que la estrategia de gamificación aplicada contribuye a su formación en el uso de la lengua extranjera?

A continuación, responda las siguientes preguntas marcando con una X según corresponda, o de lo contrario suministre la información solicitada.

2. ¿Piensa usted que la estrategia de gamificación le permitió ampliar su vocabulario desde la categoría de los verbos de acción?

SI ____ NO ____

¿POR QUÉ?

3. ¿Se sintió cómodo durante y después de la aplicación de la estrategia?

SI ____ NO ____

¿POR QUÉ?

B. USO Y DOMINIO EN INGLÉS

1. Considera que: ¿Adquirió o recordó vocabulario desde la categoría de los verbos acción en inglés?

SI ____ NO ____

¿POR QUÉ?

2. ¿Cómo considera su dominio de los tiempos verbales presente y pasado?

BUENO ____ CON DIFICULTAD ____ MALO ____

¿POR QUÉ?

3. ¿Considera que fortalecer el vocabulario desde la categoría de los verbos de acción es importante para la comprensión lectora en inglés?

SI ____ NO ____

¿POR QUÉ?

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII</p>	Investigadores
		<p>Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema</p>

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

GUÍA DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Clase de vocabulario en inglés

El proyecto de investigación “Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto”, surge a raíz de la problemática evidenciada en las aulas de clase, referente a la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, con referencia a los bajos niveles de comprensión y comunicación del inglés que han creado brechas de desigualdad, pérdida de oportunidades laborales y de intercambio, desmotivación por parte de los estudiantes al abordar asignaturas relacionadas con el inglés. En consecuencia, se busca la implementación de la gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés, permitiendo así el enriquecimiento del pensamiento crítico y creativo, que fomenta el desarrollo de la atención y escucha activa de la lengua extranjera.

Objetivo general: Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes del nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto

Objetivo específico: Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes del nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto

Fecha	Aspectos por observar		Descripción	Interpretación y análisis
	Gamificación como estrategia didáctica. (Estudiante)	El estudiante se ve receptivo a participar y mejorar sus habilidades comunicativas en inglés.		
		El estudiante participa de manera activa durante la sesión.		
		Tiempo que tardan los estudiantes en desarrollar las actividades.		
	Evaluación de la estrategia de gamificación.	Progreso en el aprendizaje del vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en inglés de los estudiantes.		
		La actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera después de implementar la estrategia.		
		Participación de los estudiantes.		
Recurrencia				

Observaciones:

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

ENLACES DE LA ESTRATEGIA GAMIFICADA

Enlace de kahoot: https://kahoot.it/challenge/03706451?challenge-id=fc332443-1ac2-432a-b835-2a4817771074_1712678066077

Enlace de Genially: <https://view.genial.ly/64fcdacf3ba12600184f97fb/interactive-content-action-verbs>

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

TALLER FINAL - (POST TEST)

Fecha: _____

Horas: _____

Lugar: _____

Cordial saludo.

Apreciados estudiantes. Es un placer contribuir a la educación y aportar al mejoramiento de las competencias comunicativas de la lengua extranjera a través del aprendizaje significativo y la lúdica. Con el presente taller, nos daremos cuenta de las variables necesarias para contribuir a la aprehensión del vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés, y la incidencia de implementar la gamificación como estrategia didáctica. De antemano, agradecemos su colaboración y veracidad en las respuestas.

El taller (postest) cuenta con preguntas de vocabulario adaptadas al contexto y situación, sigue normas gramaticales y ortográficas de la lengua extranjera, basado en los tests desarrollados por Kramer, McLean (2015) y test prep review. Por lo tanto, la propuesta de fortalecer el vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés se desarrollará en este centro educativo ya que se considera importante ocuparse de esta falencia identificada durante los procesos de observación participante. Vamos a observar, reflexionar y practicar algunas reglas compartidas.

Nombre de los estudiantes:

Nombres y Apellidos	Cargo
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

6.	
7.	
8.	
9.	
10.	

Objetivo: Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes del nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Sexo _____

Edad _____

Taller (Post test)

1. ¿Qué es un **action verb**?
 - a. Es aquel que expresar habilidad, necesidad, condición o "modalidad"
 - b. Es aquel que explica lo que el sujeto de la oración está realizando o ha hecho.
 - c. Es aquel que expresa las emociones, creencias y estados existenciales del sujeto, es decir sus cualidades.

2. De los siguientes verbos marca con una X cual **no** es un **action verb**.
 - Can • Will
 - Sing • Ride
 - Must • Should
 - Like • Copy
 - Love • Cook
 - Study • Would

3. Subraya el action verb de las siguientes oraciones.
 - a. People danced in the streets
 - b. She runs the marathon
 - c. Pedro studies very hard
 - d. We cooked very well
 - e. They read everyday

4. Oraciones en tiempo pasado. Marca con una X si es correcta o incorrecta cada oración

Correcto

Incorrecto

- a. He watched a movie yesterday
- b. She eats pizza
- c. My dog always barks
- d. Maria swam in the lake
- e. We drove to Cali

5. Oraciones en tiempo presente. Marca con una X si es correcta o incorrecta cada oración.

Correcto

Incorrecto

- a. He wrote a letter
- b. I talk to Pedro
- c. They play piano
- d. I love listen to music
- e. You thought that he was right

6. Lee el siguiente texto y subraya los actions verbs que encuentres y responde las siguientes preguntas.

Leisure activity

Leisure activity isn't just for fun, says Howard E.A. Tinsley, a professor from the University of Florida who has developed a scale that classifies hobbies based on needs they satisfy in people. The scale can help people find more personal fulfillment by giving them insight into what they really like. "The surprising thing is that activities you might think are very different have similar effects on people. Probably no one would consider acting to have the same characteristics as roller-skating or playing baseball, but people who act as a hobby report feeling an intense sense of belonging to a group, much the same way others do in playing sports."

And activities providing the strongest sense of competition are not sports, but card and computer game, he found. Participating in soccer satisfies our desire for a sense of "belonging," and coin collecting fulfills the need for "creativity." With so many people in jobs they don't care for, leisure is a prized aspect of people's lives, Tinsley said. "Yet it's not something psychologists really study. Economists tell us how much money people spend skiing, but nobody explains why skiing really appeals to people.

Fishing, generally considered an outdoor recreational activity, for example, is a form of self-expression like stamp collecting, because it gives people the opportunity to express some aspect of their personality by doing something different from their daily routine, he said.

Tomado de: <https://englishwithinyourreach.wordpress.com/2017/09/22/unit-1-leisure-activities-reading-skill-practice/>

6.1. According to the passage, outdoor recreational activity is considered as.....

- a. a way of showing people's habits
- b. a method of satisfying their expectation
- c. a chance to show their character
- d. an activity to show their unity in a team

6.2 Taking part in sports gives you.....

- a. the strongest desire to win
- b. a need for creativity
- c. the chance to express your feelings
- d. a sense of being part of a team

Anexo D Formato de validación instrumentos de recolección de información

Título investigación: Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Investigadoras: Deisy Marcela Melo España, Paula Andrea Quema Guerra

Instrumento a evaluar: Encuesta

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger Información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	

Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica	X	
Talles (Postest)	X	
<p>Observaciones del experto: Los instrumentos de investigación se encuentran bien planteados en español, se recomienda el realizar una copia en inglés para efectos de los anexos del trabajo de investigación y que puedan ser replicables a programas de enseñanza bilingüe.</p>		

<p>Validado por: Rosa Stephanie Ramírez Cerón</p>		
--	--	--

<p>Firma:</p> 	<p>Teléfono: 3176079320</p>	<p>e-mail: teph.rc@gmail.com</p>
--	---------------------------------	--------------------------------------

Instrumento a evaluar: Observación participante

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	

2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica	X	
Taller (Postest)	X	

Observaciones del experto: Con respecto a la guía de observación participante se observa lo siguiente:

Objetivo específico: Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes del nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Se considera que debe reformularse, esto en la medida que se trata el resultado esperado de la investigación, no de un objetivo en sí, por lo cual se recomienda revisarlo a nivel metodológico.

<p>Validado por: Rosa Stephanie Ramírez Cerón</p>		
<p>Firma:</p> 	<p>Teléfono: 3176079320</p>	<p>e-mail: teph.rc@gmail.com</p>

Instrumento a evaluar: Taller diagnóstico (Pre-test)

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X

4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica	X	
Taller (Postest)	X	
<p>Observaciones del experto: Los instrumentos de investigación se encuentran bien planteados en español, se recomienda el realizar una copia en inglés para efectos de los anexos del trabajo de investigación y que puedan ser replicables a programas de enseñanza bilingüe.</p>		

Validado por: Rosa Stephanie Ramírez Cerón		
Firma: 	Teléfono: 3176079320	e-mail: teph.rc@gmail.com

Instrumento a evaluar: Taller Post- test

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica	X	
Taller (Postest)	X	
Observaciones del experto:		

Validado por: Rosa Stephanie Ramírez Cerón		
Firma: 	Teléfono: 3176079320	e-mail: teph.rc@gmail.com

Instrumento a evaluar: Guía de revisión documental

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No

1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica		X
Cuestionario para indagación de ideas previas		X
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)		X

Observaciones del experto:

Validado por: Rosa Stephanie Ramírez Cerón		
Firma: 	Teléfono: 3176079320	e-mail: teph.rc@gmail.com

San Juan de Pasto, 9 de abril de 2023

Estimadas
DEISY MARCELA MELO ESPAÑA
PAULA ANDREA QUEMA GUERRA

Asunto: Respuesta sobre validación de instrumentos de investigación.

Cordial saludo,

En respuesta a su solicitud, me permito compartir las observaciones de los instrumentos del trabajo de investigación titulado “Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto”:

En la rúbrica anexa a este correo se encuentran detalladas las observaciones realizadas y ajustes sugeridos.

Atentamente,



Rosa Stephanie Ramírez Cerón

C.C: 1.085.291.502 de Pasto

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Título investigación: Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

Investigadoras: Deisy Marcela Melo España, Paula Andrea Quema Guerra

Instrumento a evaluar: Encuesta

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas		X

Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)	X	
<p>Observaciones del experto: El taller diagnóstico postest es bastante claro en lo que se ha propuesto indagar, las preguntas son sencillas de manera que los estudiantes a los que van a aplicarse no necesitan explicaciones extraordinarias para responderlas y los datos que se extraerán de este taller diagnóstico postest serán lo suficientemente concretos como para validar el uso de la gamificación.</p>		

<p>Validado por: Luz Marina Arias Arciniegas</p>		
<p>Firma: </p>	<p>Teléfono: 3046454201</p>	<p>e-mail: luzmarinariasarci@gmail.com</p>

Instrumento a evaluar: Taller diagnóstico (Pre-test)

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	

3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)	X	
<p>Observaciones del experto: El taller diagnóstico postest es bastante claro en lo que se ha propuesto indagar, las preguntas son sencillas de manera que los estudiantes a los que van a aplicarse no necesitan explicaciones extraordinarias para responderlas y los datos que se extraerán de este taller diagnóstico postest serán lo suficientemente concretos como para validar el uso de la gamificación.</p>		

--

Validado por: Luz Marina Arias Arciniegas		
Firma: 	Teléfono: 3046454201	e-mail: luzmarinariasarci@gmail.com

Instrumento a evaluar: Observación participante

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta	X	
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica		X
Cuestionario para indagación de ideas previas		X
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)		X
Observaciones del experto: Las observaciones están en comentarios dentro del instrumento.		

Validado por: Luz Marina Arias Arciniegas		
Firma: 	Teléfono: 3046454201	e-mail: luzmarinariasarci@gmail.com

Instrumento a evaluar: Taller Post- test

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	

3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica	X	
Cuestionario para indagación de ideas previas	X	
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica	X	
Taller (Postest)	X	
<p>Observaciones del experto: El taller postest es bastante claro en lo que se ha propuesto indagar, las preguntas son sencillas de manera que los estudiantes a los que van a aplicarse no necesitan explicaciones extraordinarias para responderlas y los datos que se extraerán de este taller postest serán lo suficientemente concretos como para validar el uso de la gamificación.</p>		

<p>Validado por: Luz Marina Arias Arciniegas</p>		
---	--	--

Firma: 	Teléfono: 3046454201	e-mail: luzmarinariasarci@gmail.com
--	-------------------------	---

Instrumento a evaluar: Guía de revisión documental

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta	X	
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica		X
Cuestionario para indagación de ideas previas		X

Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)		X
Observaciones del experto: Las observaciones están en comentarios dentro del instrumento.		

Validado por: Luz Marina Arias Arciniegas		
Firma: 	Teléfono: 3046454201	e-mail: luzmarinariasarci@gmail.com

San Juan de Pasto, 11 de abril de 2023

Estimadas
DEISY MARCELA MELO ESPAÑA
PAULA ANDREA QUEMA GUERRA

Asunto: Respuesta sobre validación De Instrumentos de investigación.

Cordial saludo,

En respuesta a su solicitud, me permito compartir los instrumentos validados del trabajo de investigación titulado “Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto”:

En la rúbrica anexa a este correo se encuentran detalladas las observaciones realizadas y ajustes sugeridos.

Atentamente,

Luz Marina Arias Arciniegas



Luz Marina Arias Arciniegas

Master in Education.
Virginia Commonwealth University.
Richmon-Virginia. USA

FORMATO DE VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION

Título investigación: Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario de uso cotidiano en inglés desde la categoría de los verbos de acción (action verbs) en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

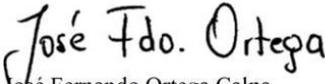
Investigadoras:

**Deisy Marcela Melo España
Paula Andrea Quema Guerra**

Instrumento a evaluar: Estrategia Gamificada

Ítem	Criterios a evaluar	Si	No
1	Los instrumentos tienen claridad en la redacción	X	
2	Las preguntas están expresadas con precisión	X	
3	Las preguntas formuladas en el instrumento inducen a una respuesta (sesgo)		X
4	El número de preguntas y su estructura son suficientes para recoger información	X	
5	Considera que se debe modificar alguna pregunta		X
6	Las preguntas planteadas permiten el logro del objetivo de la investigación	X	
7	El lenguaje es adecuado con el nivel de información	X	

Instrumento	Aplicable	No aplicable
Prueba diagnóstica		X
Cuestionario para indagación de ideas previas		X
Cuestionario de autoevaluación para las prácticas de laboratorio: material y seguridad en el laboratorio, carácter metálico/no metálico de elementos químicos y funciones químicas inorgánicas.		X
Rúbrica		X
Taller (Postest)		X
<p>Observaciones del experto: En el Kahoot me parece que deberían nivelar el tamaño de la letra o verificar que se pueda visualizar por completo el texto o las instrucciones. Por lo demás me parece que el material es muy didáctico, creativo y atractivo. Las felicito.</p>		

<p>Validado por: José Fernando Ortega Calpa</p>		
<p>Firma:  José Fernando Ortega Calpa Magister en TIC para la Educación Universidad de Investigación y Desarrollo (UD) Sede Bucaramanga</p>	<p>Teléfono: 3154247159</p>	<p>e-mail: ortegajose@javeriano.edu.co</p>

San Juan de Pasto, 02 de agosto de 2023

Estimadas

**DEISY MARCELA MELO ESPAÑA
PAULA ANDREA QUEMA GUERRA**

Asunto: respuesta sobre validación de instrumentos de investigación

Cordial saludo,

En respuesta a su solicitud, me permito compartir los instrumentos validados del trabajo de investigación titulado “Gamificación como estrategia didáctica para fortalecer el vocabulario en inglés desde la categoría de los verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura en los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia Campus Pasto”.

En la rúbrica anexa a este correo se encuentran detalladas las observaciones realizadas y los ajustes sugeridos.

Atentamente,



José Fernando Ortega Calpa
Magister en TIC para la Educación
Universidad de Investigación y Desarrollo (UDI)
Sede Bucaramanga

Anexo E Vaciado de información Primer Objetivo

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Vaciado de información técnica de análisis de contenido cromático – Taller Pre-test

Objetivo general. Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto a través de la gamificación como estrategia didáctica.

Objetivo Específico 1: Caracterizar el conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en la habilidad lectora en inglés de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptos previos	Conceptual	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a través del taller diagnóstico?	Taller Pre-test	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

P.1¿El estudiante tiene claro el concepto de verbo de acción?

S1. El estudiante demuestra **no** tener claro el **concepto** de verbo de acción
S2. El estudiante demuestra un **conocimiento básico** sobre el concepto de verbo de acción.
S3. El estudiante demuestra un **conocimiento básico** sobre el concepto de verbo de acción.
S4. El estudiante conceptualiza de **manera simple** un verbo de acción
S5. El estudiante conceptualiza de

Resultados

2 estudiantes no tienen claro el concepto de verbo de acción.
 7 estudiantes presentan dificultades para conceptualizar un verbo de acción.
 7 estudiantes demuestran un conocimiento básico sobre el concepto de verbo de acción.
 1 estudiante tiene claro el concepto conceptualizan de verbo de acción."

Categorías inductivas
"Verbos en acción"**Análisis**

El análisis muestra que con respecto a los verbos de acción los estudiantes no evidencian un concepto claro sobre el tema. Generando confusión en la identificación de las acciones frente a otras categorías gramaticales como lo son sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.

manera simple un verbo de acción

S6. El estudiante conceptualiza de manera simple un verbo de acción

S7. El estudiante conceptualiza de manera simple un verbo de acción

S8. El estudiante presenta

dificultades para conceptualizar un verbo de acción

S9. El estudiante demuestra claridad al conceptualizar el verbo de acción

S10. El estudiante demuestra no tener claro el concepto de verbo de acción

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptos previos	Gramática - tiempo presente	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a través del taller diagnóstico?	Taller Pre-test	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto
P. 2. 1- 2.5, 2.9- 2.12, 2.14- 2.15.		Resultados	Categorías inductivas	Análisis
¿El estudiante reconoce la tercera persona del singular y aplica la regla gramatical?	S1. El estudiante posee un conocimiento básico sobre el reconocimiento de la tercera persona del singular y las reglas gramaticales que corresponden. S2. El estudiante no reconoce la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde. S3. El estudiante no reconoce la tercera persona del singular y no aplica	"7 Estudiantes no reconocen la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde. Estudiantes poseen un conocimiento básico sobre el reconocimiento de la tercera persona del singular y las reglas gramaticales que corresponden.1 estudiante si reconoce."	"Reconocimiento de la tercera persona del singular y la aplicación de reglas gramaticales: Identificación de la regla gramatical para otros sujetos (singular y plural)"	El análisis de la información muestra que los estudiantes, en su mayoría no reconocen las reglas gramaticales del tiempo presente simple que se aplican en las terceras personas del singular. Generando así, errores gramaticales, si bien, no hay afectación en la comprensión de un texto, si se puede encontrar verbos que por su estructura morfológica cambian y generan en el estudiante confusión en el significado.

la regla gramatical que corresponde.

S4. El estudiante **no reconoce** la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde.

S5. El estudiante **reconoce** de manera apropiada la tercera persona del singular y aplica las reglas gramaticales correspondientes.

S6. El estudiante **no reconoce** la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde.

S7. El estudiante **no reconoce** la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde.

S8. El estudiante con **dificultad reconoce** la tercera persona del singular y las reglas gramaticales correspondientes.

S9. El estudiante **no reconoce** la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde.

S10. El estudiante **no reconoce** la tercera persona del singular y no aplica la regla gramatical que corresponde.

P. 2.6- 2.8, 2.13	Resultados	Categorías inductivas	Análisis
¿El estudiante identifica la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)?	S1. El estudiante no identifica la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)	10 Los estudiantes no identifican la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural).	"Reconocimiento de la tercera persona del singular y la aplicación de reglas gramaticales: El análisis muestra que los estudiantes confunden los sujetos singulares y plurales, en consecuencia, le aplican las reglas de

S2. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S3. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S4. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S5. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S6. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S7. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S8. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S9. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

S10. El estudiante **no identifica** la regla gramatical para los demás sujetos (singular y plural)

Identificación de la regla gramatical para otros sujetos (singular y plural)" tercera persona a los sujetos que no corresponde.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptos previos	Comprensión lectora - tiempo presente	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a través del taller diagnóstico?	Taller Pre-test	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto
P. 2. a, 2.b, 2.d. ¿El estudiante identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo presente?	<p>S1. El estudiante identifica con dificultad las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.</p> <p>S2. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de coherencia y estructura.</p> <p>S3. El estudiante identifica con dificultad las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.</p> <p>S4. El estudiante identifica con dificultad las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.</p> <p>S5. El estudiante identifica con dificultad las acciones realizadas por el sujeto</p>	Resultados 9 estudiantes presentan dificultad para identificar las acciones realizadas por el sujeto principal del texto 1 estudiante no da una respuesta carente de estructura del tiempo presente, ni identifica el sujeto que realiza la acción.	Categorías inductivas "Identificación de acciones realizadas por el sujeto principal y la estructura del tiempo presente: Análisis del texto de tipo literal"	Análisis En el análisis se muestra que los estudiantes no reconocen los verbos de acción en consecuencia, los estudiantes no reconocen las acciones realizadas por el sujeto y no pueden dar respuesta a las preguntas de manera lógica y coherente.

principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.

S6. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de coherencia y estructura.

S7. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.

S8. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.

S9. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de coherencia y estructura.

S10. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta carente de estructura del tiempo presente.

<p>P. 2.c. ¿El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal?</p>	<p>S1. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S2. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S3. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S4. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S5. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S6. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S7. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S8. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S9. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal S10. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal</p>	<p>Resultados Los 10 estudiantes hacen un análisis del texto de tipo literal.</p>	<p>Categoría inductiva "Identificación de acciones realizadas por el sujeto principal y la estructura del tiempo presente: Análisis del texto de tipo literal"</p>	<p>Análisis El análisis muestra que los estudiantes son capaces de relacionar la pregunta de tipo literal con el texto.</p>
--	--	---	--	---

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptos previos	Gramática - tiempo pasado	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a través del taller diagnóstico?	Taller Pre-test	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

<p>P. 3.1- 3.3, 3.5, 3.6, 3.8, 3.11, 3.12, 3.14- 3.16 ¿El estudiante reconoce los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado?</p>	<p>S1. El estudiante no reconoce los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado. S2. El estudiante no reconoce los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.</p>	<p>Resultados 6 estudiantes no reconocen los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado y 4 los reconocen, pero con dificultad.</p>	<p>Categoría inductiva Los estudiantes tienen dificultades para reconocer los verbos de acción. Los estudiantes muestran dificultad en reconocer las reglas gramaticales</p>	<p>Análisis El análisis muestra que en el tiempo pasado los estudiantes no tienen conocimiento o tienen un conocimiento limitado sobre los verbos de acción irregulares, los cuales, morfológicamente son</p>
--	---	---	---	---

S3. El estudiante **reconoce con dificultad** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S4. El estudiante **reconoce con dificultad** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S5. El estudiante **reconoce con dificultad** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S6. El estudiante **no reconoce** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S7. El estudiante **reconoce con dificultad** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S8. El estudiante **no reconoce** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S9. El estudiante **no reconoce** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

S10. El estudiante **no reconoce** los verbos de acción irregulares en el tiempo pasado.

de los verbos de acción regulares en el tiempo pasado simple. diferentes. Por lo tanto, no reconocen las acciones.

P. 3.4, 3.7, 3.9, 3.10, 3.13, 3.17 ¿El estudiante reconoce las reglas gramaticales de los verbos de acción regulares en el tiempo pasado simple?

S1. El estudiante identifica con dificultad las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

Resultados

9 estudiantes identifican con dificultad las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura

Categoría inductiva

"identificación de acciones realizadas por el sujeto principal y la estructura gramatical del tiempo pasado análisis del texto de tipo literal"

Análisis

En el análisis se identifica que los estudiantes desconocen o tienen un conocimiento limitado sobre las reglas gramaticales del tiempo pasado.

S2. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado. 1 estudiante no tiene dificultad.

gramatical del tiempo pasado.

S3. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S4. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S5. El estudiante **identifica** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto y da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.

S6. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S7. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto

principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S8. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S9. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

S10. El estudiante **identifica con dificultad** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptos previos	Comprensión lectora - tiempo pasado	¿Cómo identificar el nivel de conocimiento de los verbos de acción en los tiempos presente y pasado en inglés a través del taller diagnóstico?	Taller Pre-test	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto
P. 3.a, 3.c ¿El estudiante identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto	S1. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una	Resultados Los 10 estudiantes no identifican las acciones realizadas por el sujeto	Categoría inductiva "identificación de acciones realizadas por el sujeto principal y la	Análisis El análisis denota que los estudiantes tienen dificultad en reconocer las acciones en tiempo pasado

<p>y da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado?</p>	<p>respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>	<p>principal del texto, su respuesta carece de la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>	<p>estructura gramatical del tiempo pasado análisis del texto de tipo literal"</p>	<p>y, en consecuencia, generar una respuesta coherente.</p>
	<p>S2. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>			
	<p>S3. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>			
	<p>S4. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>			
	<p>S5. El estudiante no identifica las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.</p>			
	<p>S6. El estudiante no identifica las</p>			

acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.

S7. El estudiante **no identifica** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.

S8. El estudiante **no identifica** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.

S9. El estudiante **no identifica** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura gramatical del tiempo pasado.

S10. El estudiante **no identifica** las acciones realizadas por el sujeto principal del texto, tampoco da una respuesta coherente siguiendo la estructura

gramatical del tiempo pasado.

P. 2.b ¿El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal?	S1. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal. S2. El estudiante no hace un análisis del texto de tipo literal S3. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal. S4. El estudiante no hace un análisis del texto de tipo literal S5. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal. S6. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal. S7. El estudiante no hace un análisis del texto de tipo literal S8. El estudiante no hace un análisis del texto de tipo literal S9. El estudiante hace un análisis del texto de tipo literal. S10. El estudiante no hace un análisis del texto de tipo literal.	Resultados	Categoría inductiva	Análisis
		5 estudiantes presentan dificultades para realizar un texto. 5 estudiantes logran hacer un análisis del texto de tipo literal.	"identificación de acciones realizadas por el sujeto principal y la estructura gramatical del tiempo pasado análisis del texto de tipo literal"	En el análisis se muestra que la mitad de los estudiantes presentan dificultad al comprender textos de tipo literal debido al desconocimiento de los verbos de acción en pasado.

Modelo de Bonilla, Rodríguez (2005)

Anexo F Vaciado de información Segundo Objetivo

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Vaciado de información técnica de análisis de contenido cromático – Guía de observación

Objetivo general. Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto a través de la gamificación como estrategia didáctica.

Objetivo Específico 2: Diseñar una estrategia didáctica basada en gamificación para el uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

<i>Categoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Gamificación como estrategia didáctica.	¿Cómo diseñar la estrategia de gamificación que favorezca la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Guía de observación	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

<i>Criterios</i>	<i>Descripción</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Categorías inductivas</i>	<i>Análisis</i>
El estudiante se ve receptivo a participar y mejorar sus habilidades comunicativas en inglés.	Docente explica el objetivo del desarrollo de la estrategia.	"Objetivo de la Estrategia: La docente explicó claramente el objetivo de la estrategia, lo que proporcionó a los estudiantes una comprensión clara de lo que se esperaba lograr en el juego.	"Claridad en la comunicación y objetivos. Buena comunicación entre docentes y estudiantes.	En el análisis de la información se puede ver que el proceso para la ejecución de la estrategia gamificada jugó un papel importante, ya que permitió claridad en el objetivo de la estrategia, así como también permitió una comunicación asertiva entre docente y estudiantes.
El estudiante participa de manera activa durante la sesión.	Docente explica el manejo de la estrategia.	Los estudiantes se muestran receptivos ante las indicaciones de su docente.	Receptividad de los Estudiantes: Los estudiantes mostraron receptividad ante las indicaciones de la docente, lo que sugiere una buena comunicación y	
Tiempo que tardan los estudiantes en desarrollar las actividades.				

relación entre el profesor y los estudiantes.

<i>Categoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Evaluación de la estrategia de gamificación.	¿Cómo diseñar la estrategia de gamificación que favorezca la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Guía de observación	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

<i>Criterios</i>	<i>Descripción</i>	<i>Interpretación</i>	<i>Categorías inductivas</i>	<i>Análisis</i>
Progreso en el aprendizaje del vocabulario desde la categoría de los verbos de acción en inglés de los estudiantes.	Al iniciar el juego, se observa a los estudiantes, motivados por avanzar además evidencian competencia entre ellos, por ver quien se equivoca y quien avanza, asimismo intercambian saberes argumentando el porqué de sus respuestas.	Motivación y Competencia: La competencia entre los estudiantes por avanzar en el juego es un indicador de una alta motivación. Esto puede aumentar su compromiso con el aprendizaje, ya que buscan superarse mutuamente.	Motivación y competencia. Aprendizaje Colaborativo"	El análisis permitió visualizar la motivación y el sentido de competencia de los estudiantes, asimismo, suscitó el aprendizaje colaborativo de los estudiantes, con el propósito de intercambiar información e ir avanzando en el juego.
La actitud de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua extranjera después de implementar la estrategia.	La docente, enriquece estos espacios desde la retroalimentación para la solución de dudas.	Aprendizaje Colaborativo: Los estudiantes intercambian saberes y argumentan sus respuestas, lo que indica un enfoque de aprendizaje colaborativo. Esto les permite construir conocimiento juntos.		
Participación de los estudiantes.	Durante el desarrollo de la estrategia se percibe a los estudiantes, competitivos y a la vez toman conciencia y/o recuerdan algunas estructuras gramaticales y sus reglas. Al finalizar, tres estudiantes quedan con mayor puntuación, los	Retroalimentación Efectiva: La docente enriquece la experiencia con retroalimentación y resolución de dudas, lo que mejora el aprendizaje y aclara conceptos, destacando su rol		

estudiantes que les siguen evidencian motivación y ganas de superar sus dificultades.

Se observa que de manera intuitiva los estudiantes pueden avanzar en el juego sin dificultad."

fundamental en el proceso.

Motivación para Superar Dificultades:

Incluso aquellos que no obtienen las puntuaciones más altas muestran motivación para superar sus dificultades, lo que es un indicio de que la estrategia está fomentando la perseverancia y el deseo de mejorar."

Modelo de Bonilla, Rodríguez (2005)

Anexo G Vaciado de información Tercer Objetivo

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Vaciado de información técnica de análisis de contenido cromático – Taller Postest

Objetivo general. Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto a través de la gamificación como estrategia didáctica.

Objetivo Especifico 3: Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptualización	Dominio	¿Cómo establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación de los procesos de enseñanza para la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Taller Postest	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

P.1¿El estudiante tiene claro el concepto de verbo de acción?

S1. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S2. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S3. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S4. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

Resultados

10 estudiantes tienen claro el concepto de verbo de acción.

Categorías inductivas

"Verbos en acción"

Análisis

El análisis muestra que con respecto a los verbos de acción los estudiantes evidencian un concepto claro sobre el tema. Evidenciando una correcta identificación de las acciones frente a otras categorías gramaticales como lo son sustantivos, adjetivos, adverbios, etc.

S5. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S6. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S7. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S8. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S9. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

S10. El estudiante demuestra **dominio** del concepto.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Conceptualización	Identificación de verbos de acción	¿Cómo establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación de los procesos de enseñanza para la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Taller Postest	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto
P. 2 ¿El estudiante diferencia los verbos de acción con respecto a verbos de estado y verbos modales?	<p>S1. El estudiante diferencia los verbos de acción con respecto a los verbos modales, sin embargo, no diferencia los verbos de estado como like y love.</p> <p>S2. El estudiante diferencia los verbos de acción con respecto a los verbos modales, sin embargo, no diferencia los verbos de estado como like y love.</p> <p>S3. El estudiante diferencia los</p>	<p>Resultados</p> <p>2 Estudiantes diferencian los verbos de acción con respecto a los verbos modales y los verbos de estado.</p> <p>1 Estudiante diferencia los verbos de acción con respecto a los verbos modales y los verbos de estado a excepción de love.</p>	Categorías inductivas	Análisis
			"Diferenciación entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado."	El análisis de la información muestra que los estudiantes, en su mayoría reconocen la diferencia entre verbos de acción, verbos modales y verbos de estado. Sin embargo, presentan confusión con los verbos de estado like y love.

verbos de acción con respecto a los verbos modales, sin embargo, **no diferencia los verbos de estado** como like y love.

S4. El estudiante **diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales, sin embargo, **no diferencia los verbos de estado** como like y love.

S5. El estudiante **diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales y los verbos de estado.

S6. El estudiante **diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales, sin embargo, **no diferencia los verbos de estado** como like y love.

S7. El estudiante **no diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales ni los verbos de estado.

S8. El estudiante **no diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales ni los verbos de estado.

S9. El estudiante **diferencia los verbos de acción** con respecto a los verbos modales y los verbos de estado **a excepción de love.**

S10. El estudiante **diferencia los**

5 Estudiantes diferencian los verbos de acción con respecto a los verbos modales, sin embargo, no diferencian los verbos de estado como like y love.

2 Estudiantes no diferencian los verbos de acción con respecto a los verbos modales ni los verbos de estado."

		verbos de acción con respecto a los verbos modales y los verbos de estado.				
P.	3.1	¿El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente?	<p>S1. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S2. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S3. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S4. El estudiante no identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S5. El estudiante identifica parcialmente, los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S6. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S7. El estudiante no identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S8. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S9. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p> <p>S10. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo presente.</p>	Resultados	Categorías inductivas	Análisis
				7 Estudiantes identifican los verbos de acción en tiempo presente.	“Identificación de verbos de acción en tiempo presente y pasado”	El análisis muestra que la mayoría de los estudiantes identifican los verbos de acción en tiempo presente.
				1 Estudiante identifica parcialmente, los verbos de acción en tiempo presente.		
				2 Estudiantes no identifican los verbos de acción en tiempo presente.		
P.	3.2	¿El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado?	<p>S1. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.</p> <p>S2. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.</p> <p>S3. El estudiante identifica los</p>	Resultados	Categorías inductivas	Análisis
				8 Estudiantes identifican los verbos de acción en tiempo pasado.	“Identificación de verbos de acción en tiempo presente y pasado”	El análisis muestra que la mayoría de los estudiantes identifican los verbos de acción en tiempo presente.
				2 Estudiantes no identifican los		

verbos de acción en tiempo pasado. verbos de acción en tiempo pasado.”

S4. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S5. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S6. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S7. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S8. El estudiante identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S9. El estudiante no identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

S10. El estudiante no identifica los verbos de acción en tiempo pasado.

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Comprensión lectora	Lectura literal	¿Cómo establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación de los procesos de enseñanza para la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Taller Postest	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto
3 (a, b, c, d, e) ¿El estudiante hace un análisis identificando las acciones principales del	S1. El estudiante identifica en su mayoría las acciones y responde de manera satisfactoria a	Resultados 10 Estudiantes identifican todas las acciones y responden de manera	Categorías inductivas "Identificación de acciones principales del texto desde un nivel literal. "	Análisis En el análisis se muestra que la mayoría de los estudiantes reconocen los verbos de acción, por ende, los estudiantes reconocen

<p>texto desde el nivel literal?</p>	<p>excepción de la pregunta 3c. S2. El estudiante identifica todas las acciones y responde de manera satisfactoria. S3. El estudiante identifica parcialmente las acciones y responde de manera satisfactoria a excepción de las preguntas 3a y 3e. S4. El estudiante identifica en su mayoría las acciones y responde de manera satisfactoria a excepción de la pregunta 3e. S5. El estudiante identifica en su mayoría las acciones y responde de manera satisfactoria a excepción de la pregunta 3e. S6. El estudiante identifica en su mayoría las acciones y responde de manera satisfactoria a excepción de la pregunta 3e. S7. El estudiante responde de manera satisfactoria a dos preguntas, evidenciando falta de análisis en la identificación de las acciones principales del texto a nivel literal.</p>	<p>satisfactoria. Sin embargo, 3 estudiantes identifican todas las acciones y responde de manera satisfactoria. 7 Estudiantes identifican en su mayoría las acciones y responden de manera satisfactoria.</p>	<p>las acciones realizadas por el sujeto y pueden dar respuesta a las preguntas de manera lógica y coherente. Solo un estudiante evidencia falta de análisis en la identificación de las acciones principales del texto a nivel literal.</p>
--------------------------------------	--	--	--

S8. El estudiante
identifica todas las
acciones y
responde de
manera
satisfactoria.

S9. El estudiante
identifica en su
mayoría las
acciones y
responde de
manera
satisfactoria a
excepción de la
pregunta 3d.

S10. El estudiante
identifica todas las
acciones y
responde de
manera
satisfactoria.

Modelo de Bonilla, Rodríguez (2005)

Anexo H Vaciado de información Tercer Objetivo

	UNIVERSIDAD MARIANA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA Cohorte XXIII	Investigadores
		Deisy Marcela Melo Paula Andrea Quema

Vaciado de información y codificación abierta, axial y selectiva – Encuesta

Objetivo general. Apoyar el uso del vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes de nivel II de inglés de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Pasto a través de la gamificación como estrategia didáctica.

Objetivo Especifico 3: Establecer el nivel de apoyo de la estrategia didáctica basada en gamificación para uso de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura de los estudiantes nivel II de la Universidad Cooperativa campus Pasto.

<i>Categoría</i>	<i>Pregunta Orientadora</i>	<i>Técnica e instrumento</i>	<i>Fuente</i>
Implementación de la estrategia de gamificación	¿Cómo diseñar la estrategia de gamificación que favorezca la apropiación de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?	Encuesta	Estudiantes de Inglés II. Universidad Cooperativa Campus Pasto

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Proposiciones</i>	<i>Proposiciones agrupadas</i>	<i>Categorías inductivas</i>
1 ¿Cómo considera que la estrategia de gamificación aplicada contribuye a su formación en el uso de la lengua extranjera?	<p>1. La estrategia es muy interactiva lo que hace más dinámico el aprendizaje y ayuda a comprender las lecturas por el vocabulario</p> <p>2. Creo que en la ayuda o soporte para adquirir herramientas que faciliten una apropiación más adecuada del uso de una lengua extranjera desde la parte dinámica.</p> <p>3. Si ya que es dinámica y puede recordar algunos verbos y sus</p>	<p>Cuatro estudiantes destacan que las estrategias interactivas son útiles para comprender y mejorar el aprendizaje en las lecturas.</p> <p>Tres estudiantes reconocen que los juegos permiten adquirir nuevos conocimientos y mejorar habilidades</p> <p>Dos estudiantes enfatizan que se hace hincapié en la dinámica de los verbos y las conjugaciones.</p>	<p>Los estudiantes reconocen que la estrategia de gamificación ayuda a la comprensión y a mejorar el vocabulario y lectura.</p> <p>Los estudiantes afirman que la estrategia a través del juego es dinámica, el cual fomenta nuevos conocimientos y habilidades.</p>	<p>Efectividad de la Estrategia de Gamificación</p> <p>Impacto del juego en el aprendizaje de verbos irregulares</p> <p>Mejora del Vocabulario y Habilidades de Lectura</p> <p>Experiencia de los estudiantes con el juego.</p>

conjugaciones

4. Si ayuda a hacer un proceso de aprendizaje más dinámico.

Un estudiante considera que estas estrategias ayudan a mejorar el vocabulario.

5. Contribuye a recordar y retener vocabulario de inglés.

6. Los juegos permiten comprender de manera diferente nuevos conceptos

7. Es una gran estrategia para mejorar los conocimientos y aptitudes comprensivas frente a la lengua extranjera

8. Si, considero que es muy importante para adquirir herramientas que fortalezcan la comprensión de la lengua extranjera

2. ¿Piensa usted que la estrategia de gamificación le permitió ampliar su vocabulario desde la categoría de los verbos en acción?

9. Permite que el lenguaje sea más interactivo y atractivo lo cual permite la mejora de las lenguas extranjeras

10. Interactiva y creativa me ayuda a entender lo que leo.

1. SI: El juego me hizo caer en cuenta de los verbos irregulares y aprendí verbos que no sabía

2. SI: Aprendí la forma de algunos verbos irregulares

Los 10 estudiantes afirman que lograron ampliar y mejorar el vocabulario sobre los verbos en acción.

5 estudiantes aprendieron y reforzaron el conocimiento de los verbos irregulares, incluyendo la forma de algunos verbos que no sabían previamente, a través del juego los hizo darse cuenta y recordar la estructura de estos verbos.

Tres estudiantes adquirieron una comprensión más profunda de las

La minoría de los estudiantes (2) Tenían conocimiento de algunas palabras y verbos, pero nunca habían relacionado estos términos con los tiempos presentes o pasados.

Los estudiantes encontraron el juego cómodo y personalizado, lo que les permitió ir a su propio ritmo sin presión de tiempo. Además, destacaron la diversión y el entretenimiento que

3. SI: Sabía todas las palabras que nunca las había relacionado con los tiempo presente o pasado. reglas gramaticales y de los verbos que previamente usaban o habían visto, pero sin conocer las reglas experimentaron mientras jugaban

4. SI: El juego me enseñó a las reglas gramaticales y caí en cuenta de verbos que usaba o había visto, pero sin conocer la regla Dos estudiantes tenían conocimiento de algunas palabras y verbos, pero nunca habían relacionado estos términos con

5. SI: Aprendí la forma de algunos verbos irregulares que no sabía los tiempos presentes o pasados.

6. SI: El juego me hizo darme cuenta de los verbos irregulares y reforcé los verbos que no sabía

7. SI: Recordé la forma de algunos verbos irregulares, los había visto antes pero ahora los recuerdo.

8. SI: Sabía algunos verbos pero que nunca los había relacionado con los tiempo presente o pasado.

9. SI: Recordé algunos verbos que había olvidado y aprendí otros que no sabía

10. SI: Con el juego me di cuenta de las reglas gramaticales y de verbos que usaba o había visto antes pero no me acordaba de la regla.

3. ¿Se sintió cómodo durante y después de la

1.SI: Me sentí cómoda durante y después porque fue un

"Los 10 estudiantes confirman haber experimentado una sensación de

La mayoría de los estudiantes (8) aprendieron y reforzaron el conocimiento de los verbos

<p>aplicación de la estrategia?</p>	<p>de la juego personalizado y se hizo con el celular un dispositivo que todos usamos y tenemos la facilidad de tenerlo todo el tiempo disponible</p> <p>2. SI: Me sentí bien, el juego fue divertido y muy entretenido</p> <p>3. SI: Bien, el juego fue fácil de entender y entretenido</p> <p>4. SI: Me sentí bien no fue un juego difícil y fue entretenido.</p> <p>5. SI: Me sentí bien, yo iba a mi ritmo y como no había temporizador, pude leer detenidamente y pensar cual era la respuesta correcta al final me sentí bien también</p> <p>6. SI: Me sentí bien no fue un juego difícil</p> <p>7. SI: Bien, yo iba a mi ritmo sin presión de tiempo.</p> <p>8. SI: Me sentí bien, el juego era dinámico</p> <p>9. SI: Bien, fue divertido y aprendí</p> <p>10. SI: Me sentí cómoda, el juego era muy intuitivo e interesante.</p>	<p>comodidad tanto antes como después de la aplicación de la estrategia</p> <p>Siete estudiantes expresaron una sensación de comodidad, facilidad y satisfacción durante el juego. En sus respuestas, destacaron que el juego era personalizado y se llevaba a cabo en un dispositivo ampliamente utilizado como el celular, lo que les permitía ir a su propio ritmo sin presión de tiempo.</p> <p>Tres estudiantes compartieron su experiencia positiva con el juego, enfocándose en su diversión y entretenimiento"</p>	<p>irregulares, incluyendo la forma de algunos verbos que no sabían previamente, a través del juego que los hizo darse cuenta y recordar la estructura de estos verbos.</p>
-------------------------------------	---	--	---

Categoría	Pregunta Orientadora	Técnica e instrumento	Fuente
Uso y Dominio en inglés	¿Cómo diseñar la estrategia de gamificación que favorezca la apropiación	Encuesta	

de vocabulario en inglés desde la categoría de verbos de acción en tiempos presente y pasado en la habilidad de lectura?

Estudiantes de Inglés II.
Universidad Cooperativa
Campus Pasto

<i>Preguntas</i>	<i>Respuestas</i>	<i>Proposiciones</i>	<i>Proposiciones agrupadas</i>	<i>Categorías inductivas</i>
1. Considera que: ¿Adquirió o recordó vocabulario desde la categoría de los verbos acción en inglés?	<p>1. SI: Recordé algunos verbos que no usaba y había olvidado.</p> <p>2. SI: Recordé y aprendí nuevos verbos.</p> <p>3. SI: Sabía todos los verbos.</p> <p>4. SI: Recordé verbos que ya no usaba.</p> <p>5. SI: Recordé verbos que no usaba pero que sí sabía. También aprendí nuevos verbos.</p> <p>6. SI: Aprendí y recordé verbos en diferentes tiempos.</p> <p>7. SI: Recordé algunos verbos que no usaba y había olvidado.</p> <p>8. SI: Recordé verbos, pero no sabía que eran verbos de acción.</p> <p>9. NO: Ya sabía todos.</p> <p>10. SI: Recordé y aprendí verbos en los diferentes tiempos.</p>	<p>Siete (7) estudiantes experimentaron un proceso de recordar, aprender y mejorar su conocimiento de verbos.</p> <p>Tres estudiantes afirmaron que ya sabían todos los verbos, lo que indica un alto grado de conocimiento previo en este aspecto.</p>	<p>Los estudiantes indicaron que lograron mejorar su vocabulario relacionado con los verbos de acción en inglés.</p>	<p>"Fortalecimiento del Vocabulario desde la Categoría de los Verbos de Acción</p> <p>Competencia en Tiempos Verbales del Presente y Pasado"</p>
2. ¿Cómo considera su dominio de los tiempos verbales presente y pasado?	<p>1. BUENO: Recuerdo las reglas gramaticales</p> <p>2. BUENO: Los verbos de uso</p>	<p>Tres estudiantes demostraron un buen conocimiento y aplicación de las reglas gramaticales, así como un suficiente</p>	<p>La mayoría (6 estudiantes) con buen conocimiento y aplicación de reglas</p>	

- cotidiano los recuerdo con facilidad.
3. BUENO: Sé varios verbos en tiempos presente y pasado .
4. CON DIFICULTAD: Me di cuenta de que necesito repasar las reglas gramaticales y hacer ejercicios de aplicación.
5. CON DIFICULTAD: No recordaba algunas formas de la tercera persona del presente y algunos verbos irregulares.
6. BUENO: Conozco y aplico las reglas gramaticales de los tiempos presente y pasado
7. CON DIFICULTAD: Conozco las reglas, pero cuando tengo que aplicarlo es difícil recordar todas las reglas.
8. BUENO: Recuerdo muchos verbos en presente y pasado
9. CON DIFICULTAD: Me cuesta reconocer los tiempos verbales
10. BUENO: Sé una cantidad suficiente de verbos
- conocimiento de verbos en diferentes tiempos verbales.
- Tres estudiantes expresan que tienen una buena retención y conocimiento de verbos en tiempos presentes y pasados, especialmente aquellos de uso cotidiano.
- Dos estudiantes reconocieron la necesidad de repasar las reglas gramaticales y hacer ejercicios de aplicación para mejorar su capacidad de recordar y aplicar las reglas en la práctica.
- Dos estudiantes admitieron dificultades para recordar algunas formas de la tercera persona del presente y ciertos verbos irregulares.
- gramaticales para usar los verbos en diferentes tiempos verbales.
- Minoría (4 estudiantes) con dificultades para recordar algunas formas verbales y reconocer los tiempos verbales, y reconocen la necesidad de repasar las reglas gramaticales.

3. ¿Considera que fortalecer el vocabulario desde
1. SI: "Mejora la capacidad de seguir una narrativa y entender los
- Los diez estudiantes destacaron una serie de beneficios derivados
- Los estudiantes afirmaron que fortalecer el

la categoría de los verbos de acción es importante para la comprensión lectora en inglés?	acontecimientos en una historia.	del fortalecimiento del vocabulario relacionado con los verbos en la comprensión lectora en inglés	vocabulario desde la categoría de los verbos de acción es fundamental para la comprensión lectora en inglés, y lograron hacerlo con éxito.
	2. SI: Permite identificar las acciones claves realizadas por los personajes en un texto.		
	3. SI: "Facilita la comprensión de las instrucciones y pasos en textos técnicos o manuales."		
	4. SI: "Ayuda a expresar pensamientos y opiniones de manera más precisa en la lectura crítica."		
	5. SI: "Permite una mejor comprensión de los matices y detalles en la escritura creativa."		
	6. SI: "Facilita la traducción y la comprensión de textos en inglés, especialmente para estudiantes de inglés como segunda lengua."		
	7. SI: "Amplía la versatilidad del lenguaje y enriquece la comunicación en inglés."		
	8. SI: "Ayuda a los lectores a interpretar y comprender textos literarios con mayor profundidad."		
	9. SI: "Mejora la habilidad de resumir y parafrasear textos, ya que se pueden emplear diferentes verbos para expresar lo mismo."		
	10. SI: "Contribuye a un		

mayor disfrute y
apreciación de la
lectura en inglés al
permitir una
comprensión más
completa de los
textos."

Modelo de Bonilla, Rodríguez (2005)